

Modernisering i logopædisk praksis

En undersøgelse af tre logopædiske faggruppers fremstillinger af deres praksis vedrørende børn med sproglige vanskeligheder – set i relation til moderniseringen af den offentlige sektor

Dorthe Hansen

Ph.d.-afhandling
Institut for Sprog og Kommunikation
Syddansk Universitet
Marts 2010

Hovedvejleder: Bjarne le Fevre Jakobsen
Bivejleder: Peter Østergaard Andersen

Forord

Jeg vil gerne takke alle, der har støttet og opmuntret mig i den lange, ofte møjsommelige proces frem mod den færdige ph.d.-afhandling.

En særlig tak til de tre tale-hørefaggrupper, der lod mig få indblik i deres dagligdag. Uden jeres store imødekommenhed havde afhandlingen stadig kun været en tanke!

Jeg har i høj grad bestræbt mig på at vise kompleksiteten i jeres praksis, men har samtidig måttet erkende, at det kun i begrænset omfang var muligt at omfavne alle dens nuancer.

Dorthe

Indholdsfortegnelse

1.0. Indledning.....	8
1.1. Baggrund og problemfelt.....	8
1.2. Fokus for afhandlingen.....	10
1.3. Problemformulering	12
1.4. Formål og målgruppe.....	12
1.5. Forskningslitteratur om logopædisk praksisudøvelse.....	13
1.6. Afhandlingens struktur	15
2.0. Videnskabsteoretiske overvejelser	17
2.1. En socialkonstruktivistisk/post-strukturalistisk tilgang.....	17
2.1.1. Analysestrategi	18
2.1.2. Interaktionistisk socialkonstruktivisme	19
2.1.3. Diskurs og diskursanalyse	20
2.1.3.1. Subjektpositioner	23
2.2. Faircloughs kritiske diskursanalyse.....	24
2.2.1. Diskurser.....	25
2.2.2. Social/diskursiv orden og praksis	27
2.2.3. Tekstanalyse	28
2.2.3.1. Genre, diskurs og stil	30
2.2.3.2. Intertekstualitet og interdiskursivitet.....	31
2.2.3.3. Antagelser.....	32
2.2.3.4. Hegemoni og ideologi	33
2.3. Sammenfatning af kapitel 2.....	34
3.0. Logopædi som profession	35
3.1. Logopædi i Danmark.....	35
3.2. Logopædi set som profession	37
3.3. Viden og kundskab	38
3.4. Legitimitet, magt og ansvar	40
3.5. Professionelles kategorier.....	42
3.6. Professioner i en moderniseret offentlig sektor.....	43
3.6.1. Profession og organisation	44
3.6.2. Borgeren/brugeren	46
3.6.3. Modernisering i relation til den logopædiske praksis.....	47
3.7. Sammenfatning af kapitel 3	48
4.0. Produktion af data.....	50
4.1. Valg af metodisk tilgang.....	50
4.2. Kvalitet i kvalitative undersøgelser	51
4.3. Tilgang til undersøgelsesfeltet.....	52
4.4. Generelt om undersøgelsens tilblivelse	54
4.4.1. Udvælgelse af og kontakt med logopædiske faggrupper.....	54
4.4.1.1. Faggruppe A	55
4.4.1.2. Faggruppe B	56

4.4.1.3. Faggruppe C	58
4.4.2. Kommentarer til udvælgelse.....	58
4.4.2.1. Kriterier for udvælgelse.....	58
4.4.2.2. Case-studier	59
4.4.2.3. Undersøgelsesfeltets tillid til forskeren	60
4.5. Undersøgelsens tidsmæssige forløb	61
4.6. Observation.....	62
4.6.1. Temamøder om revidering af ydelseskatalog.....	63
4.6.1.1. Bearbejdning af data fra temamøder	65
4.6.2. Individuelle observationer	66
4.6.2.1. Udvalgelse af observationspersoner	66
4.6.2.2. Konkrete aftaler	68
4.6.2.3. Observationsguide	69
4.6.2.4. Observationsnotater	70
4.6.3. De konkrete observationssituationer	72
4.6.3.1. Tid og rum	72
4.6.3.2. Oplæg til observation	73
4.6.3.3. Opsamling på observation	73
4.6.3.4. Positionering af mig selv i observationerne	74
4.7. Interview	75
4.7.1. Interview som konstruktion	75
4.7.2. Ethiske aspekter ved forskningsinterviewet	76
4.7.3. Konkret gennemførelse af interview	77
4.7.3.1. Interviewpersoner	77
4.7.3.2. Interviewform	78
4.7.3.3. Interviewsituationen	78
4.7.3.4. Oplæg til interview	80
4.7.3.5. Opsamling på interview	80
4.7.3.6. Interviewnotater.....	81
4.7.4. Interviewspørgsmål	81
4.7.4.1. Interviewpersonernes baggrund.....	82
4.7.4.2. Interviewpersonernes praksis	82
4.7.5. Udskrivning af interview	84
4.7.6. Deltagervalidering	86
4.7.7. Anonymisering	87
4.7.8. Kodning og kategorisering	88
4.8. Sammenfatning af kapitel 4.....	90
5.0. Oplæg til tekstanalyse.....	92
5.1. Sammendrag af forståelsesramme	92
5.1.1. Inspiration fra Fairclough	92
5.1.2. Logopædisk profession i et magtperspektiv	93
5.1.3. Identificering af diskurser.....	94
5.1.4. Lån fra CA	96
5.2. Tegnforklaring	96

6.0. Faggruppe A's fremstillinger af praksis	97
6.1. Baggrund for ydelseskatalog	97
6.2. Harmonisering af praksis.....	98
6.2.1. Fleksibilitet	101
6.3 Overordnede begreber og kategorier	102
6.3.1. Kort om begreber/kategorier vedr. genstand	102
6.3.2. Begreber og kategorier i fremstillingen af arbejdsopgaver	104
6.3.2.1. Indstilling.....	105
6.3.2.2. Visitation	106
6.3.2.3. Undersøgelse/vurdering.....	107
6.3.2.4. Foranstaltning	109
6.3.2.5. Undervisning eller rådgivning/vejledning	110
6.3.2.6. 'Undervisning' som foranstaltning	111
6.3.2.7. 'Rådgivning og vejledning' som foranstaltning	113
6.3.2.8. 'Rådgivning/vejledning' som konsultativ funktion.....	114
6.3.2.9. Den ikke-registrerede sag	115
6.3.2.10. Omfang af den ikke-registrerede sag.....	117
6.3.2.11. Indhold af den ikke-registrerede sag	119
6.3.2.12. Testning i ikke-registrerede sager.....	121
6.3.2.13. Undervisning i ikke-registrerede sager.....	122
6.4. Tværfaglighed i logopædens praksis	125
6.4.1. Tværfagligt visitationsudvalg	125
6.4.2. Koordinering af indsats	126
6.4.3. Tværfaglighed i ikke-registrerede sager	128
6.5. Generelt om inddragelse af forældre og daginstitution	129
6.6. Fremstillinger af forældre	130
6.6.1. Opgave-/ansvarsfordeling ved den ikke-registrerede sag.....	132
6.6.1.1. Forældres arbejde med barnet.....	134
6.6.2. Den registrerede sag	136
6.6.2.1. Forældres medvirken ved udredning af barnet	139
6.6.2.2. Forældres medvirken ved konkret undersøgelse af barnet	141
6.6.2.3. Forældres medvirken ved foranstaltning	142
6.6.2.4. Forældres medvirken ved logopædens undervisning af barn	144
6.6.2.5. Brevudveksling med forældre	145
6.6.2.6. Forældres arbejde med barnet i hjemmet	147
6.7. Fremstillinger af daginstitutionspersonale	151
6.7.1. Det ikke-registrerede forløb.....	151
6.7.1.1. Forventninger til personale.....	152
6.7.2. Det registrerede forløb/indstilling	153
6.7.2.1. Sprogvurdering	156
6.7.2.2. Personales medvirken ved undersøgelse af barnet	158
6.7.2.3. Personales medvirken ved opfølgning på undersøgelse	159
6.7.2.4. Personales medvirken ved logopædens undervisning af barnet	159
6.7.2.5. Personales arbejde med barnet	160
6.7.2.6. Personales ressourcer.....	161
6.7.2.7. Personales viden	162
6.8. Sammenfatning af kapitel 6.....	163

7.0. Faggruppe B's fremstillinger af praksis.....	166
7.1. Harmonisering af praksis.....	166
7.1.1. Bevæggrunde for harmonisering	166
7.1.2. Grader af harmonisering.....	168
7.1.3. Frivillighed i harmonisering af praksis.....	170
7.1.4. Omstilling til harmonisering.....	172
7.1.5. Dokumentation/skriftlighed som del af harmonisering	174
7.1.6. Konsultativ funktion som del af harmonisering	175
7.1.6.1. Et fælles syn på barn og processer.....	176
7.1.6.2. Inddragelse af barnets nære voksne.....	177
7.1.6.3. Implementering af konsultativ metode	178
7.2. Genstand og opgaver i faggruppe B	179
7.2.1. De sproglige aspekter	180
7.2.2. Logopædens opgaver	182
7.2.2.1. Specificerede opgaver.....	183
7.2.3. Kategorisering af opgaver/processer	185
7.2.3.1. Indstilling.....	185
7.2.3.2. Forløb efter indstilling	187
7.2.3.3. Undervisning	189
7.2.3.4. Undervisning versus konsultativ metode.....	190
7.2.3.5. Logopædens kontakt med barnet.....	192
7.2.3.6. Begrænsning for konsultativ metode.....	194
7.3. Det tværfaglige aspekt.....	195
7.3.1. Faggruppernes kendskab til hinanden	195
7.3.2. Tværfaglige møder	196
7.3.3. Gensidige påvirkninger	198
7.3.4. Tværfaglighed under udvikling	200
7.4. Fremstillinger af forældre.....	201
7.4.1. Forældres medvirken ved udredning af barnet.....	202
7.4.2. Forældres medvirken efter undersøgelsen	203
7.4.2.1. Viden i et konsultativt perspektiv	204
7.4.3. Forældres medvirken ved undervisning af barn	206
7.4.3.1. Historisk blik på forældreinddragelse	208
7.4.4. Forældres arbejde med barnet.....	209
7.4.4.1. Gensidige forventninger	209
7.4.4.2. Regulering af forældrene	211
7.4.4.3. Aktive forældre.....	212
7.4.4.4. Ressourcer hos forældrene	212
7.5. Fremstillinger af daginstitutionspersonale	213
7.5.1. Personales medvirken ved indstilling af børn.....	214
7.5.1.1. Personales brug af TRAS	215
7.5.1.2. Kontaktmøder	216
7.5.2. Personales arbejde med børn i daginstitutionen	218
7.5.2.1. Gensidige forventninger	218
7.5.2.2. Logopædens krav til personale.....	219
7.5.2.3. Personales ressourcer.....	221
7.5.2.4. Personales viden	222
7.5.2.5. Sprogpædagoger	224

7.6. Sammenfatning af kapitel 7.....	225
8.0. Faggruppe C's fremstillinger af praksis.....	227
8.1. Harmonisering af praksis.....	227
8.1.1. Standarder.....	228
8.1.1.1. Hensynet til kommunens borgere.....	230
8.1.2. Omstilling til standarder.....	232
8.2. Overordnede begreber og kategorier.....	234
8.2.1. Genstand.....	234
8.2.2. Opgaver og mål.....	235
8.2.3. Aktiviteter i faggruppe C.....	239
8.2.3.1. Indstilling.....	239
8.2.3.2. Ekstern rådgivning.....	240
8.2.3.3. Andre tværfaglige relationer.....	241
8.2.3.4. Undersøgelse.....	242
8.2.3.5. Standarder for førstegangsundersøgelse.....	243
8.2.3.6. Kontrolundersøgelse.....	246
8.2.3.7. Rapportskrivning.....	246
8.2.3.8. Tilbud i C Kommune.....	249
8.2.3.9. Standarder for undervisning.....	250
8.2.3.10. Vejledning.....	253
8.2.3.11. Konsultativ metode.....	253
8.3. Fremstillinger af forældre.....	258
8.3.1. Forældres medvirken ved undersøgelse af barnet.....	258
8.3.1.1. E-mailkontakt med forældre.....	260
8.3.2. Forældres medvirken efter undersøgelse af barnet.....	260
8.3.2.1. Vejledning af forældre.....	262
8.3.3. Forældres medvirken ved logopædens undervisning af barn.....	263
8.3.3.1. Kommunikation med forældre i forbindelse med undervisning.....	265
8.3.4. Forældres arbejde med barnet i hjemmet.....	265
8.3.4.1. Baggrund for forældres arbejde med barnet.....	266
8.3.4.2. Begrænsning i forældres arbejde med barnet.....	267
8.3.4.3. Forældreindsats.....	268
8.4. Fremstillinger af daginstitutionspersonale.....	269
8.4.1. Kontakt mellem logopæd og personale.....	269
8.4.2. Personales brug af TRAS og sprogvurdering.....	270
8.4.2.1. TRAS.....	270
8.4.2.2. Sprogvurdering.....	272
8.4.3. Personales medvirken ved undersøgelser.....	273
8.4.3.1. Personales medvirken i et konsultativt perspektiv.....	273
8.4.4. Personales arbejde med barnet.....	275
8.4.4.1. Ansvar for arbejde med barnet.....	276
8.4.4.2. Logopædens regulering af personalet.....	277
8.7. Sammenfatning af kapitel 8.....	279

9.0. Sammenligning og diskussion af de tre faggruppers fremstillinger af praksis	281
9.1. Faggruppernes konstruktion af genstand og opgaver	281
9.1.1. Genstand og overordnet opgave	281
9.1.2. Arbejdsopgaver/-processer	284
9.2. Moderniseringsrelaterede diskurser.....	285
9.2.1. Harmonisering af praksis.....	286
9.2.1.1. Manifestation af harmonisering.....	286
9.2.1.2. Konsekvenser af harmonisering	288
9.2.2. Tværfaglighed.....	290
9.2.2.1. Manifestation af tværfaglighed.....	290
9.2.2.2. Konsekvenser af tværfaglighed	292
9.2.3. Konsultativ metode.....	293
9.2.3.1. Manifestation af konsultativ metode	293
9.2.3.2. Konsekvenser af konsultativ metode.....	297
10.0. Generel sammenfatning og perspektivering.....	300
10.1. Sammenfatning	300
10.1.1. Kategorisering af arbejdsopgaver.....	301
10.1.2. Manifestation af moderniseringsrelaterede diskurser.....	301
10.1.2.1. Harmonisering som moderniseringsrelateret diskurs	302
10.1.2.2. Tværfaglighed som moderniseringsrelateret diskurs.....	303
10.1.2.3. Konsultativ metode som moderniseringsrelateret diskurs.....	304
10.1.3. Fremstilling af forældre og daginstitutionspersonale	304
10.1.3.1. Forældre.....	305
10.1.3.2. Daginstitutionspersonale	306
10.2. Perspektivering	306
Referencer.....	307
Elektroniske referencer.....	314
Dansk resumé.....	315
English summary	319

1.0. Indledning

1.1. Baggrund og problemfelt

Denne ph.d.-afhandling tager sit udgangspunkt i den gruppe af professionsudøvere, som jeg her vælger at samle under betegnelsen 'logopæder'¹. Kort fortalt beskæftiger logopæder sig med menneskers sprog/tale og kommunikation² i snæver og bredere forstand, overvejende med fokus på funktionslidelser og/eller afvigelser fra gældende samfundsnormer. For de logopædiske udøvere er en væsentlig opgave at bistå ved afdækning af vanskeligheder med sprog/tale og kommunikation hos børn og voksne samt ved afhjælpning eller begrænsning af vanskelighederne.

Som professionsudøvere er langt de fleste logopæder i Danmark knyttet til den offentlige sektor i regioner og kommuner, hvorfra de betjener samfundets borgere, der søger logopædernes specialiserede viden om håndtering af vanskeligheder med sprog/tale og kommunikation.

En større gruppe logopæder er som ansatte i landets kommuner tilknyttet et lokalt Pædagogisk Psykologisk Rådgivningskontor (herefter benævnt "PPR") eller en tilsvarende kommunal enhed, der har som sin primære opgave at tilbyde specialpædagogisk bistand til børn i alderen 0-18 år, hvis udvikling, herunder udvikling af sprog/tale og kommunikation, kræver en særlig hensyntagen eller støtte³.

Det er disse kommunalt ansatte PPR-logopæder⁴ og deres forvaltning af specialiseret viden i praksis, der udgør afhandlingens specifikke genstandsfelt, og hertil føjes den særlige vinkel, der drejer sig om en udvikling, som er foregået inden for den offentlige sektor i løbet af de sidste to til tre årtier: Den udvikling, som af flere forskere inden for samfunds- og

¹ Også kaldet 'talepædagoger', 'talelærere' eller 'audiologopæder' på baggrund af f.eks. uddannelse, ansættelsesvilkår, overbevisning mv.

² Jeg vælger her at definere 'kommunikation' som 'formidling af budskaber i en social kontekst; 'sprog' som 'et system af tegn til at formidle budskaber i en social kontekst; samt 'tale' som 'realisering af sprog via det menneskelige taleapparat'. Disse definitioner er ikke uproblematisk, men jeg fravælger en diskussion i den aktuelle sammenhæng.

³ "Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen" (UVM, 2006) samt "Bekendtgørelse af lov om folkeskolen" (UVM, 1979).

⁴ Og logopæder i tilsvarende kommunale enheder.

professionsforskningen kaldes 'moderniseringen af den offentlige sektor', og som relateres til neo-liberale diskurser om markedsliggørelse af offentlig økonomi samt til en ny ledelsesforståelse, der på forskellig vis indebærer bestræbelser på at sikre større effektivitet, fleksibilitet og kvalitet i den offentlige sektor.

Min interesse for kommunale PPR-logopæder set i sammenhæng med modernisering af den offentlige sektor har følgende baggrund:

Som relativt nyuddannet (audio-)logopæd fra Københavns Universitet arbejdede jeg fra år 2000 og syv år frem på et dengang amtsligt tale-høreinstitut primært med børn, der blev henvist fra kommuner i amtet med henblik på dét, der blev kaldt 'vidtgående specialundervisning'. Det vil sige, at man i kommunen vurderede, at et givent barn havde behov for et mere specifikt eller intensivt tilbud, end man kunne give i den pågældende kommune.

I løbet af den nævnte periode bemærkede jeg i mit konkrete arbejde såvel som i dele af faglitteraturen og den faglige debat nogle ændringer i fokus og sprogbrug vedrørende logopædisk praksis. Det skete særligt i forbindelse med en logopædisk kongres i Edinburgh 2003 (CPLOL⁵)⁶, der som hovedtema havde 'evidensbaseret praksis', og hvor de nye strømninger tog form i begreber som 'målsætning', 'evaluering', 'effektivitet' og 'guidelines'.

Som praksisudøvende logopæd blev jeg inspireret af de nye strømninger i min egen praksis, samtidig med at jeg iagttog en lignende proces hos nogle af kollegaerne på min arbejdsplads samt i et bredere perspektiv, f.eks. i logopædiske fagartikler om målsætning og evaluering (Jørgensen og Aagaard, 2007; Petersen, 2007a; Petersen 2007b), og tiltag til udarbejdelse af 'faglige standarder' for logopædisk praksisudøvelse (DTHS⁷)⁸. Overordnet kan man sige, at opmærksomheden var rettet mod 'kvalitetssikring' af det logopædiske tilbud.

Idet mit logopædiske arbejde koncentrerede sig om børn, der var henvist fra kommunerne, indebar det jævnlig kontakt med logopæder fra de henvisende PPR-kontorer. På denne måde fik jeg efterhånden indblik i nogle af de aspekter, der vedrører arbejdet som PPR-logopæd, og jeg bemærkede, at der i det kommunale regi blev iværksat tiltag, der havde træk til fælles med de ovenfor nævnte, og som tilsyneladende satte præg på den logopædiske praksis.

⁵ CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes), 5th European Congress.

⁶ Elektronisk kilde, se referenceliste sidst i afhandlingen.

⁷ DTHS, det fælles forum for tale-høre- og synsinstitutioner i Danmark

⁸ Elektronisk kilde, se referenceliste sidst i afhandlingen.

Med min interesse for børn med sproglige vanskeligheder og med opmærksomhed på disse børns forvaltningsmæssige forankring i det kommunale system blev jeg efterhånden mere interesseret i at udbygge mit kendskab til det kommunale logopædiske arbejde med denne gruppe børn, som jeg her vælger at benævne 'børn med overvejende sproglige vanskeligheder'⁹. Ikke alene med fokus på børnenes situation, men i stigende grad på situationen for de logopæder, der udøver deres praksis inden for rammer, der var – og fortsat er – under forandring.

1.2. Fokus for afhandlingen

Som tidligere nævnt er den store opmærksomhed på kvalitetssikring mv. af forskere blevet relateret til moderniseringen af den offentlige sektor, hvilket indebærer, at strømningerne ikke alene har præget de logopædiske udøvere, men også andre offentligt tilknyttede professioner, f.eks. lærere og sygeplejersker.

Det er således i forskningspublikationer om sådanne professioners (også kaldet 'semi-professioner' og/eller 'relationsprofessioner') møde med moderniseringen af den offentlige sektor at jeg har fundet et grundlag for konstruktion af blikket på mit genstandsfelt, hvorudfra jeg har truffet beslutningen om at anlægge et professionsperspektiv.

Om end jeg i udgangspunktet havde koblet det valgte perspektiv med et videnskabsteoretisk afsæt i socialkonstruktivisme, har professionsperspektivet ad forskellige veje ledt mig videre til post-strukturalistisk inspireret professionsforskning, primært med reference til Michel Foucaults tænkning, hvilket bl.a. har åbnet mine øjne for diskursanalyse som

⁹ Det skal her bemærkes, at PPR-logopæder ikke alene beskæftiger sig med børn med overvejende sproglige vanskeligheder, men tillige børn med en række tale- og kommunikationsvanskeligheder. Det er dog gruppen af børn med overvejende sproglige vanskeligheder på baggrund af forsinket sproglig udvikling eller specifikke sproglige vanskeligheder (se f.eks. Nettelbladt og Salameh, 2007, for en uddybning), som jeg har min særlige interesse for, om end på grundlag af dén forståelse, at sprog, tale og kommunikation er tæt integrerede elementer, som er vanskelige at se isoleret fra hinanden, om end det i analytisk øjemed kan være nødvendigt.

Bemærk endvidere, at 'børn med overvejende sproglige vanskeligheder' er min egen konstruktion af en gruppe i den aktuelle sammenhæng. Jeg vælger denne frem for andre, mere videnskabeligt definerede grupperinger, idet jeg som udgangspunkt ønsker en åben tilgang til praksisfeltets definitioner og kategoriseringer. 'Overvejende sproglige vanskeligheder' har jeg således valgt at definere primært ved eksklusion, dvs. ved at udelukke primære stamme-, stemme-, høre-, tosprogs- og læbe-, kæbe-, ganeproblematikker samt læsp/snøvl, og pege på 'restgruppen' af børn med sprog- og talevanskeligheder, der *kan* indeholde flere forskellige problematikker, herunder elementer fra de øvrigt nævnte.

potentiel analysestrategi; En strategi, der ligger godt i tråd med min interesse for de nye strømninger, som jeg herefter vælger at se som 'diskurser', og som jeg yderligere – med inspiration fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse – kombinerer med et socialt perspektiv.

Et professionsblik, der bl.a. trækker på Foucault, indebærer i tilknytning til diskurser følgende tre tematikker: magt, viden og subjektivitet. Et særligt interessant perspektiv i denne sammenhæng er dét, der ser professionsudøvere som - qua deres specialiserede viden, som de har tilegnet sig via uddannelse og praksiserfaring - medvirkende til styring af befolkningen i et givet samfund, samtidig med, at de som professionsudøvere *selv* er genstand for styring via herskende diskurser i samfundet.

Koblet til mit genstandsfelt har jeg på baggrund af ovenstående valgt følgende fokus for afhandlingen: Den kommunalt forankrede logopædiske professionsudøvelse/praksis vedrørende børn med overvejende sproglige vanskeligheder i relation til herskende diskurser i samfundet, med særlig henblik på diskurser relateret til moderniseringen af den offentlige sektor.

Hvad angår 'børn med overvejende sproglige vanskeligheder' vælger jeg yderligere at indsnævre denne gruppe til børn i ca. tre- til seksårsalderen, og dette aktualiserer et blik på den logopædiske professionsudøvelse/praksis, der omfatter de unges nære voksne, hvilket primært vil sige forældre, men i mange sammenhænge tillige daginstitutionspersonale med daglig kontakt til børnene. Således har det igennem mange år f.eks. været almindelig logopædisk praksis i mange kommuner at møde børn og forældre i daginstitutionelle rammer samt at trække på personalets sociale relationer med børnene.

Det valgte fokus har jeg med udgangspunkt i mit videnskabsteoretiske afsæt samt den overordnede analysestrategi valgt at belyse via en kvalitativ undersøgelse, der åbner mulighed for en udforskende og kompleksitetssøgende tilgang til undersøgelsesfeltet.

I den forbindelse tager den konkrete undersøgelse sit udspring i den logopædiske dagligdag, som jeg har fået adgang til i tre forskellige logopædiske faggrupper, der har stillet sig til rådighed for undersøgelsen. Her har jeg med 'fremstillinger af praksis' som dataformat valgt observation og interview som foretrukne metoder til produktion af data.

Jeg skal her præcisere, at det udelukkende er *logopædernes* perspektiver på praksis, som jeg koncentrerer mig om, samtidig med at jeg vælger formatet 'fremstilling',

som jeg her forstår som en kombination af konstruktion og præsentation medieret primært via talesprog. Endvidere forstår jeg 'fremstilling' i relation til begrebet 'positionering', hvilket jeg her definerer som 'placering i et socialt felt i henhold til en given social situation', når fremstillingen drejer sig om sociale aktører knyttet til den logopædiske praksis, hvilket jeg her primært ser som forældre og daginstitutionspersonale.

1.3. Problemformulering

På baggrund af ovenstående fokus formuleres følgende problemformulering:

Hvordan og med hvilke konsekvenser for logopædernes forvaltning af specialiseret viden i relation til børn i alderen tre til seks år med overvejende sproglige vanskeligheder manifesteres¹⁰ moderniseringsrelaterede diskurser i tre logopædiske faggruppers fremstillinger af deres praksis?

Besvarelsen af den overordnede problemformulering indebærer en belysning af følgende tre underspørgsmål:

1. Hvordan kategoriseres arbejdsopgaver vedrørende den nævnte gruppe børn i den enkelte faggruppes fremstillinger af praksis?
2. Hvilke moderniseringsrelaterede diskurser manifesteres særlig tydeligt i den enkelte faggruppes fremstillinger af praksis vedrørende den nævnte gruppe børn - og hvordan?
3. Hvordan fremstiller den enkelte faggruppe aktørkategorierne 'forældre' og 'daginstitutionspersonale' i relation til punkt 1 og 2?

1.4. Formål og målgruppe

Med besvarelsen af problemformuleringen ønsker jeg at bidrage med et professionsrettet blik på udøvelsen af logopædisk praksis generelt og mere specifikt vedrørende børn med overvejende sproglige vanskeligheder. Som det vil fremgå af afsnit 1.5., er forskning i logopædisk

¹⁰ Med 'manifesteres' mener jeg, at diskurser medieres via sociale aktørers tale og handling.

praksis endnu relativt begrænset, og hvad angår logopædisk praksisudøvelse i relation til moderniseringsrelaterede diskurser, er forskning endog meget begrænset.

Som målgruppe for afhandlingen betragter jeg i første omgang logopæder, der ligesom jeg har interesse for at anlægge et bredere perspektiv på logopædisk praksisudøvelse, men samtidig håber jeg, at afhandlingen kan være af interesse for professionsforskere, der er åbne for nye genstandsfelter inden for professionsforskningen. Af hensyn til eventuelle læsere fra denne gruppe er logopædiske termer forklaret, hvor jeg har fundet det relevant.

1.5. Forskningslitteratur om logopædisk praksisudøvelse

Som led i besvarelsen af af problemformuleringen har jeg søgt forskningslitteratur til inspiration såvel som til perspektivering af mine iagttagelser og overvejelser. Selv om jeg i den forbindelse har fundet interessante artikler og kapitler, er det meget begrænset, hvad jeg har kunnet finde af forskningslitteratur, der på én gang beskæftiger sig med logopædisk praksisudøvelse og modernisering af den offentlige sektor.

Af relevant litteratur har jeg således primært fundet nogle ganske få britiske artikler, der har forholdt sig til publikationen 'Clinical Guidelines' (RCSLT, 2005), der præsenteres som et vejledningsredskab til brug for logopæder i deres udøvelse af praksis, når de skal beslutte, hvordan en given sag eller situation skal håndteres (Roulstone, 2001). Denne praksisvejledning er udarbejdet som et svar på øgede krav om bl.a. effektivitet, dokumentation og øget brugerfokus, der i løbet af de sidste årtier er blevet fremsat til den logopædiske fagudøvelse i forbindelse med moderniseringen af det offentlige sundhedsvæsen i Storbritannien (primært England), hvorunder det logopædiske felt hører.

I denne forbindelse er bl.a. begreberne 'evidence-based practice' og 'best practice' blevet en del af den britiske¹¹ logopædiske diskurs. Således beskrives udviklingen af 'Clinical Guidelines' som en del af processen frem imod at gøre den logopædiske professions 'evidensbase' eksplicit med henblik på at underbygge praksis (Roulstone, 2001).

¹¹ Evidensdiskursen er dog ikke begrænset til britisk logopædi, men har også vundet gehør i andre europæiske lande, såvel som på andre kontinenter f.eks. Australien (se f.eks. Reilly et al, 2004; Vallino-Napoli & Reilly, 2004) og USA (se f.eks. ASHA Leader, 2009; Gillam & Gillam, 2006). Det skal i den sammenhæng nævnes, at mens nogle forfattere relativt entydigt fremstiller evidensbaseret praksis som en nødvendig del af logopædisk intervention (se f.eks. Brackenbury et al, 2008), reflekterer andre over de udfordringer, det kan give at tilstræbe evidensbaseret praksis (se f.eks. Ratner, 2006; Dodd, 2007).

I relation hertil er der skrevet en række artikler om evidensbaseret praksis inden for de logopædiske delområder, herunder børn med sproglige vanskeligheder (se f.eks. Law et al, 2004).

Flere artikler og projektreddegørelser lægger sig i parallelle spor og behandler f.eks. spørgsmål om, hvordan kvaliteten af det logopædiske tilbud kan forbedres (f.eks. Williamson, 2001), og i den forbindelse sætter flere forfattere fokus på logopædens professionelle kompetence, dvs. undersøger og udpeger forskellige aspekter, der har betydning for kompetencen (f.eks. Davies and van der Gaag, 1992a; 1992b; 1992c; Williamson, 2000).

Mens nogle forfattere beskæftiger sig med logopædens kompetencer, beskæftiger andre sig med den logopædiske interventionsproces som fænomen, herunder faser i et logopædisk forløb og samarbejde mellem logopæd og klient, pårørende samt andre fagpersoner (f.eks. Bunning, 2004).

Om end sådanne artikler og kapitler belyser forskellige interessante aspekter ved den logopædiske praksis, gælder det generelt, at aspekterne behandles dels relativt isoleret og dels på et relativt teoretisk plan inkluderende diverse modeller af f.eks. interventionscyklus (Bunning, 2004), beslutningsprocesser (f.eks. Gerard & Carson, 1990; Kersner, 2001; Malcomess, 2005) mv. Endvidere har en del af litteraturen på området karakter af en slags 'lærebøger' med et vist normativt tilsnit (f.eks. Bray et al, 2006).

Ved en bredere søgning på artikler har jeg fundet flere, der tematisk set relaterer perifært til mit fokus, mens den metodiske tilgang i de fleste tilfælde er survey eller review.

Af relaterede artikler, der beskæftiger sig med samarbejde mellem logopæd og andre fagpersoner, kan bl.a. nævnes (Baxter et al., 2009¹²; Forbes & Welbon, 2001); artikler, der beskæftiger sig med logopædiske 'servicemodeller' (Case-Smith & Holland, 2009; Erickson et al., 2008); artikler, der beskæftiger sig med samarbejde mellem logopæder og forældre til børn med sproglige/kommunikative vanskeligheder (Hand, 2006; Pappas et al., 2008); og artikler, der beskæftiger sig med aspekter af logopæders kliniske praksis, f.eks. undersøgelser af børns sprog (Joffe & Pring, 2008; Kamhi, 2006; Williams, 2005).

¹² Om end det her er lærernes perspektiv, der er fokus på.

Endvidere har jeg bl.a. fundet enkelte artikler om følgende emner: Logopæders forventninger til intervention vedrørende småbørn (Thomas-Stonell et al., 2009) og etiske dilemmaer for logopæden i den kliniske praksis (Kenny et al., 2009). På baggrund af metodevalget, der inkluderer kvalitative interview (om end med en narrativ tilgang) med henblik på at identificere temaer knyttet til praksis set fra udøvende logopæders perspektiv, finder jeg især sidstnævnte interessant for min egen undersøgelse, om end fokus er et andet end mit, hvorfor jeg ikke finder grundlag for at trække paralleller hertil.

1.6. Afhandlingens struktur

I det følgende vil jeg kort beskrive afhandlingens indholdsmæssige struktur:

Kapitel 2, 3 og 4 drejer sig generelt om analysestrategien, dvs. om konstruktion af og blik på genstandsfelt.

Således gør jeg i kapitel 2 rede for mit videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivisme og post-strukturalisme. Centralt som inspiration står her en overvejende sociologisk tilgang til diskursanalyse, der trækker tråde til Michel Foucaults tænkning, men hvor også Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse inddrages med henblik på etableringen af et konkret, håndtérbart blik.

I kapitel 3 uddyber jeg valget af et professionsperspektiv på mit genstandsfelt, der er inspireret af magtteoriske elementer hentet fra Foucaults tænkning. En central pointe her er, at mens en given professions udøvere medvirker til styring af befolkningen i et givet samfund, er de på samme tid *selv* genstand for styring igennem herskende diskurser, der bl.a. er med til at præge de kategorier vedrørende genstand såvel som processer, som de professionelle opererer med i deres udøvelse af praksis. Hvad angår diskurser, ses den logopædiske profession i lighed med andre offentligt ansatte professionsgrupper som værende potentielt berørt af diskurser knyttet til moderniseringen af den offentlige sektor.

I kapitel 4 gør jeg rede for den del af min analysestrategi, hvor jeg har truffet en række valg vedrørende den konkrete undersøgelses tilblivelse. Herunder vil jeg bl.a. forholde mig til valget af en kvalitativ tilgang til genstandsfeltet, til min egen rolle – som forsker og som logopæd - i dataproduktionen, samt til valget af deltagerobservation og individuelle

semistrukturerede interview som konkrete metoder. Endvidere redegør jeg for udvælgelse af og kontakt med de tre logopædiske faggrupper, der har medvirket i produktionen af data, samt for bearbejdning af data.

Mens jeg i kapitel 5 sammendrager min forståelsesramme og lægger op til, med inspiration fra Fairclough, at kigge nærmere på mine data som 'tekst', sætter jeg i kapitlerne 6, 7 og 8 fokus på den enkelte faggruppe, hhv. A, B og C. Det gør jeg med henblik på at undersøge/analysere begreber og kategorier, der anvendes i den overvejende sproglige fremstilling af faggruppens arbejdsopgaver/praksis i relation til børn med sproglige vanskeligheder, såvel som manifestationen af moderniseringsrelaterede diskurser i fremstillingen af faggruppens arbejdsopgaver samt af forældre og daginstitutionspersonale som medvirkende aktører i løsningen af faggruppens arbejdsopgaver.

Analysen af faggruppe A's fremstillinger af praksis adskiller sig fra de to øvrige faggrupper bl.a. ved at inddrage en række temamøder vedrørende faggruppens ydelseskatalog. På den baggrund har jeg set en mulighed for at få et indblik i den pågældende faggruppes beståelser på at opnå konsensus om kategoriseringer tilknyttet genstand og arbejdsopgaver, hvilket jeg vil gøre rede for i sammenhæng med analysen af manifestationer af moderniseringsrelaterede diskurser. Hvad disse angår, vil jeg koncentrere mig om temaerne 'harmonisering af praksis', 'tværfaglighed' og 'konsultativ metode', som blev identificeret i den tidlige, tekstnære kodning af data, samt om begreberne 'viden', 'faglighed' og 'ansvar', der genereres i relation til de nævnte temaer.

I tekstanalysen af faggrupperne B og C's fremstillinger af praksis anlægger jeg i store træk samme struktur som i kapitel 6, hvad angår de tre overordnede temaer samt fremstillinger af forældre og daginstitutionspersonale som medvirkende aktører i et logopædisk forløb med et barn. Indholdsmæssigt går jeg dog ikke helt så meget i dybden med begreber og kategorier som i kapitel 6.

På baggrund af kapitlerne 6, 7 og 8 trækker jeg i kapitel 9 nogle større linjer op i en sammenligning af de tre faggruppers fremstilling af deres praksis vedrørende de nævnte diskurser, samtidig med at jeg vil forsøge at knytte mine iagttagelser lidt mere eksplicit til de teoretiske begreber, som har dannet ramme for iagttagelserne.

2.0. Videnskabsteoretiske overvejelser

I dette kapitel gør jeg rede for mit videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen og post-strukturalisme samt for det tilknyttede valg af analysestrategi, hvorigennem jeg konstruerer mit blik på genstandsfeltet. Centralt som inspiration står her en overvejende sociologisk tilgang til diskursanalyse, der trækker tråde til Michel Foucaults tænkning, men hvor også Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse inddrages med henblik på etableringen af et konkret, håndtérbart blik.

2.1. En socialkonstruktivistisk/post-strukturalistisk tilgang

Som grundlag for afhandlingen er valgt et videnskabsteoretisk perspektiv, der overordnet trækker på en socialkonstruktivistisk tankegang, men samtidig låner flere post-strukturalistiske elementer.

Ifølge Esmark et al er socialkonstruktivismen og post-strukturalisme udsprunget af forskellige traditioner¹³. Det betyder, at selv om de to retninger overordnet set har flere ens pointer, er disse fremkommet på forskellige grundlag, hvilket man som forsker må være opmærksom på, da man ellers kan havne i en 'gråzone' mellem post-strukturalisme¹⁴ og socialkonstruktivismen, hvor de analyser, man laver, vil mangle stringens og være uproduktive (Esmark et al, 2005a).

Dette vil jeg være opmærksom på i det følgende, hvor jeg trækker på elementer fra begge tilgange med henblik på at etablere et anvendeligt fundament for min undersøgelse. Bl.a. tager diskursanalyse som analysestrategi - hvilket er én af mine væsentlige

¹³ Mens Esmark et al udpeger dels den strukturelle lingvistik og dels tysk fænomenologi som udspring for post-strukturalisme (Esmark et al, 2005b), beskriver de samme forfattere socialkonstruktivismen som "*præget af en tysk-amerikansk akse og intentionen om at udvikle en ny sociologi i opposition til den behavioristiske sociologi*" (Esmark et al, 2005a: 15).

¹⁴ Stormhøj påpeger, at der snarere end post-strukturalisme er tale om post-strukturalismer (Stormhøj, 2006), hvilket jeg forstår på den måde, at der er flere forskellige retninger, der trods forskelligheder har visse træk til fælles, der gør det meningsfuldt at samle dem under en fælles betegnelse. I den sammenhæng antager jeg, at noget lignende vil kunne siges at gælde for socialkonstruktivisme(-r).

inspirationskilder - primært udgangspunkt i post-strukturalistisk tænkning, bl.a. med udspring i Foucault¹⁵, men samtidig finder jeg det nødvendigt at understrege det sociale aspekt, som jeg finder bedst beskrevet i socialkonstruktivistisk orienterede tekster.

Ifølge Esmark et al er socialkonstruktivisme baseret på et opgør med realisme og essentialisme¹⁶ som erkendelsesfilosofiske forudsætninger, idet den som udgangspunkt ser *virkeligheden* som et socialt konstrueret fænomen. Således opereres med en 'social virkelighed' som et tredje domæne set i forhold til den traditionelle diskussion om, hvorvidt virkelighed og viden er objektive eller subjektive størrelser (Esmark et al, 2005a).

'Den sociale virkelighed' bygger på den forståelse, at enhver relation mellem subjekter, eller mellem subjekt og objekt, giver anledning til en selvstændig virkelighed, som er identisk med den sociale virkelighed. Således består den sociale virkelighed af *mening*, og subjektets hhv. objekts mening er altid resultatet af *relationer* mellem disse.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv bliver opgaven for forskeren, ifølge Esmark et al, at afdække den mening, der skabes gennem stabilisering og udbredelse af relationer mellem subjekter hhv. subjekter og objekter. Erkendelsesinteressen bliver således at studere, hvordan det sociale konstrueres og skaber sig selv (Esmark et al, 2005a: 19).

2.1.1. Analysestrategi

I socialkonstruktivistisk/post-strukturalistisk forstand handler teori om udfoldelsen af begreber, 'der gør en forskel' i konstruktionen af den sociale virkelighed¹⁷. På den baggrund indledes en socialkonstruktivistisk/post-strukturalistisk analyse som regel med formuleringen af

¹⁵ Michel Foucault (1926-84) var fransk filosof, der med et omfattende forfatterskab arbejdede med forgreninger til mange forskellige videnskabelige discipliner, herunder litteratur, historie og videnssociologi. Ifølge bl.a. Raffnsøe et al har Foucaults tænkning haft en væsentlig indflydelse på mange social- og humanvidenskabelige retninger (Raffnsøe et al, 2008).

¹⁶ Hvilket således betyder, at der forudsættes en tom ontologi, hvor virkeligheden ikke tilskrives noget bestemt på forhånd (Andersen, 1999: 19).

¹⁷ Bl.a. her påpeger Esmark et al en overensstemmelse mellem socialkonstruktivisme og post-strukturalisme bl.a. i anvendelsen af iagttagelsesbærende begreber som udgangspunkt for analyse frem for en decideret teori (Esmark et al, 2005a).

en analysestrategi, der for Esmark et al er navnet for ”... *den praksis, der består i at skabe det videnskabelige blik, så det sociale konstruktion bliver iagttagelig*” (Esmark et al, 2005a: 12).

Analysestrategien gør rede for, hvordan den sociale virkelighed konstrueres gennem anvendelsen af bestemte analysebærende begreber. Ifølge Andersen understreger betegnelsen ’analysestrategi’, at der er tale om et valg med konsekvenser, og at dette valg *kunne* være truffet anderledes med andre konsekvenser for, hvilken genstand der udfoldede sig for iagttageren. Hermed handler analysestrategi om at vælge sit blik og redegøre for dets konsekvenser med hensyn til, hvordan omverdenen hhv. træder og ikke træder frem (Andersen, 1999).

2.1.2. Interaktionistisk socialkonstruktivisme

Ovenfor strejfede jeg flygtigt mit valg af diskursanalyse som del af min analysestrategi i forbindelse med den aktuelle undersøgelse. Med ’diskurs’ bringer jeg i første omgang ’sprog’ i centrum, hvilket gør det relevant at udpege én af forskellene på socialkonstruktivistisme og post-strukturalisme, der netop drejer sig om sprog.

Mens de to overordnede retninger således er fælles om den ”sociale virkelighed som relationelt produceret mening” (Esmark et al, 2005a: 19), er de meningsskabende relationer i post-strukturalistisk optik ifølge Esmark et al tæt knyttet til sproget (Esmark et al, 2005a; 2005b), mens en socialkonstruktivistisk tilgang tager et bredere udgangspunkt i ’sociale konventioner’, hvor sprog ses som bare én form for social interaktion (Esmark et al, 2005a).

Ikke desto mindre er nogle socialkonstruktivistiske tilgange meget opmærksomme på sprog. Det gælder f.eks. den ’interaktionistiske konstruktivisme’, som Järvinen og Mik-Meyer kalder deres forskningsmæssige tilgang til at studere sociale fænomener, hvortil de især henter inspiration fra symbolsk interaktionisme, som den blev udviklet af repræsentanter for Chicago-skolen, f.eks. Blumer og Goffman (Järvinen og Mik-Meyer, 2005a), men også fra etnometodologien (Järvinen, 2005).

Det skal imidlertid bemærkes, at samtidig med, at Järvinen og Mik-Meyer fremhæver det konstruktivistiske aspekt, påpeger de ”et post-strukturalistisk tilsnit” af den

interaktionisme, som de opererer med (Järvinen og Mik-Meyer, 2005a: 9)¹⁸. Interaktionistisk forstås her på den måde:

”...at betydning af en handling eller et fænomen skabes i interaktionen mellem mennesker eller mellem mennesker og ting...Betydning er således ikke en uafhængig størrelse, man som forsker kan afdække. Betydning er derimod et relationelt fænomen, som kun kan bestemmes situationelt med inddragelse af konteksten (et begreb, som også indfatter andre ”aktører”, som både kan være mennesker og ting”
(Järvinen og Mik-Meyer, 2005a: 10).

Denne forståelse knytter for mig at se ’interaktionisme’ så tæt til ’(social-)konstruktivisme’, at det kan være vanskeligt at se forskel på de to begreber. Betegnelsen kan imidlertid være valgt med henblik på at understrege tilknytningen til ’symbolsk interaktionisme’ og dét mikroperspektiv, som retningen tilbyder i studiet af menneskelig samhandling. Hermed bliver ’interaktionisme’ relateret til konkrete ’samhandlingssituationer’, mens ’konstruktivisme’ kan relateres mere generelt til ’betydning som et relationelt fænomen’.

Jeg nævner Järvinen og Mik-Meyers ’interaktionistiske konstruktivisme’ her, idet jeg i forbindelse med min undersøgelse trækker på mange af de samme grundantagelser, som beskrives hos de to forfattere. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om produktion af data, hvor jeg bl.a. vil forholde mig til interaktionen mellem mit undersøgelsesfelt og mig selv som iagttager.

2.1.3. Diskurs og diskursanalyse

Hvad angår valget af diskursanalyse som analysestrategi, vil jeg i det følgende uddybe dette valg efter ovenfor at have antydnet, at jeg trækker på flere forskellige socialkonstruktivistiske såvel som post-strukturalistisk inspirerede tilgange til analyse. Netop på grund af den sammensatte og dermed ikke helt entydige karakter foretrækker jeg at betragte min tilgang som ’analyse inspireret af diskursanalyse’ frem for decideret diskursanalyse¹⁹, og endvidere skal jeg fremhæve det sociale perspektiv, som jeg ønsker at tilføre min analyse.

¹⁸ Dette er for mig at se et eksempel på dét forhold, som Esmark et al, 2005a, påpeger vedrørende tendensen til at se post-strukturalisme og socialkonstruktivisme.

¹⁹ Ganske vist påpeger Potter, at begrebet ’diskursanalyse’ bruges i mange forskellige sammenhænge, og at der blandt forskere ikke er enighed om, hvad begrebet indebærer (Potter, 2004). På trods heraf vil jeg alligevel fast-

Som jeg vil beskrive lidt senere, finder jeg inspiration til konkret analyse hos Fairclough²⁰, der kombinerer diskursanalyse med social analyse, mens min grundlæggende interesse for diskursanalyse tager afsæt i tænkning om diskursers bidrag til konstituering af mennesker som subjekter i en social sammenhæng.

Ifølge Vågan og Grimen henviser Foucaults²¹ anvendelse af 'diskurs' som betegnelse for en regelstyret praksis, der frembringer historiske, sociale og institutionelle strukturer af udsagn, begreber og kategorier, hvorigennem såvel objekter som subjekter træder frem. Det vil sige, at diskurser ikke er objektivt givet, men skal ses som sociale fænomener, der studeres med udgangspunkt i, hvordan de konstrueres gennem sproget på et bestemt historisk tidspunkt (Vågan og Grimen, 2008: 413).

Mik-Meyer og Villadsen beskriver, at mens 'diskurs' hos Foucault er mængden af faktisk fremsatte udsagn inden for et bestemt område/tilblivelsessystem, f.eks. en økonomisk diskurs, er diskursens mindste enhed altså 'udsagnet', der ifølge Mik-Meyer og Villadsen er et udsagn, ”*når det kan siges at frembringe objekter, etablere subjektpositioner og indgå i begrebsnetværk*” (Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 25).

Hvad angår det sproglige fokus, understreger Mik-Meyer og Villadsen i øvrigt, at Foucaults diskursanalyse for dem ikke er en ren sproglig analyse, idet de i hans analyser ser den diskursive praksis tæt sammenvævet med konkrete praksisser, tekniske hjælpemidler og samfundets institutioner (Mik-Meyer og Villadsen, 2007)²².

holde min tilgang som inspireret af diskursanalyse fremfor at hævde, at der er tale om konsistent diskursanalyse.

²⁰ Norman Fairclough (1941-) er britisk lingvist, der med et post-strukturalistisk afsæt har udviklet et bud på kritisk diskursanalyse. Dele af Faircloughs arbejde vil blive præsenteret i afsnit 2.2.

²¹ Ved læsning af nogle af Foucaults oprindelige, om end oversatte, tekster, f.eks. Foucault (1988a; 1988b), samt læsning om Foucault og hans tænkning, f.eks. Raffnsøe et al (2008) eller Dreyfus & Rabinow (1983), står det klart, at dét at henvise til begreber, der kan relateres til Foucault, indebærer, at man er i stand til at forholde sig til en lang række af værker, hvor begreber og idéer udfoldes med udgangspunkt i den kultur, som Foucault var en del af, samt i den omfangsrige, sammensatte videnskabelighed, som han repræsenterede. På den baggrund har jeg - med henblik på at understøtte min egen brug af udvalgte begreber fra Foucault - valgt at forstå dem via forskere/forfattere, der har anvendt begreberne i sammenhænge, som er relevante for mit eget fokus.

²² Dette er ét af de emner, som Howarth også diskuterer i sin fremstilling af Foucaults tænkning, og han anfører, at for ham er Foucaults distinktion mellem diskursive og ikke-diskursive praksisser tvetydig (Howarth, 2000: 64 - 66). Dette ser jeg som et eksempel på, at der blandt forfattere, der forholder sig til og evt. anvender Foucaults begreber, kan herske uenighed om, hvordan de enkelte begreber skal forstås.

I overensstemmelse hermed påpeger Søndergaard, om end uden henvisning til Foucault, at det er svært at afgrænse diskurs til noget rent sprogligt, og hun vælger at bruge diskursbegrebet om såvel verbaliserede som 'handlede' typer af praksisser. Diskurser 'gør' ting, og ting gør noget med sprog og betydninger. Derfor, skriver Søndergaard, er det nødvendigt at tænke disse ting som komplekst interagerende og gensidigt konstituerende (Søndergaard, 2005).

Denne tilgang til diskurs og diskursanalyse, hvor der tages udgangspunkt i et komplekst og gensidigt forhold mellem diskursive og konkrete praksisser, finder jeg tiltalende, hvorfor jeg vælger at indarbejde den i min egen tilgang til den aktuelle undersøgelse.

I litteraturen peges flere steder på, at Foucaults diskursbegreb knytter sig til tre tematikker i hans tænkning, hhv. magt, viden og subjektivitet, uden hvilke det ikke ville give mening at tale om diskurser. Således fremstår de tre tematikker i et indbyrdes komplekst forhold, samtidig med at de sammen indgår i en kompleks relation til diskurs²³.

Ifølge Vågan og Grimen er 'magt' for Foucault dét navn, man sætter på en kompleks strategisk situation i et givet samfund, og hermed sættes ifølge de to forfattere fokus på, hvordan magt udspiller sig og udøves i konkrete, komplekse situationer og sociale relationer. (Vågan og Grimen, 2008).

Som del af Foucaults magtbegreb, fremhæver Vågan og Grimen blandt andet begrebet 'gouvernementalité' (af Vågan og Grimen oversat til 'styringsmentalitet'), der handler om forholdet mellem magt og viden i moderne samfund, hvor de to elementer gensidigt betinger hinanden, således forstået, at magt udøves ved hjælp af viden, og viden udvindes på baggrund af magt. Endvidere fremhæver Vågan og Grimen dét, der kan betegnes som magtens *produktive dimension*, dvs. hvordan magt på den ene side producerer viden og diskurser, og på den anden side former individer/subjekter via tænkemåder, vaner og færdigheder²⁴.

²³ En videre behandling af 'viden' samt af det komplekse forhold mellem magt, viden og subjektivitet behandles videre i kapitel 3, afsnit 3.3. og 3.4.

²⁴ Vågan og Grimen fremhæver her professioner og professionel viden som central i produktionen af viden og diskurser, der danner grundlag for statens styring og disciplinering af en given befolkning (Vågan og Grimen, 2008: 411).

Magten virker altså ved, igennem diskurser, at få mennesker, der formelt set er frie individer, til at gøre sig selv til bestemte subjekter²⁵ (Vågan og Grimen, 2008).

2.1.3.1. Subjektpositioner

Et begreb, der knytter sig til formning af subjekter, er 'subjektpositioner', dvs. positioner, der stilles til rådighed for mennesker/aktører igennem diskurser, og som dermed sætter rammer for meningsfuld tale og handling i sociale rum. I denne forståelse er 'rammer' dog ikke mere rammer, end at disse aktører kan vælge andre positioner at agere inden for.

Hvad angår 'subjektposition', foreslår Poulsen, at dette begreb kan sidestilles med 'rolle', der er et klassisk sociologisk begreb, hvor roller ifølge Poulsen "*antages at sætte rammerne for, hvad der er passende adfærd*" (Poulsen, 2005: 175). Om end jeg her fravælger at gå ind i en diskussion af teorier om 'roller', finder jeg Poulsens påpegning interessant, idet hun ved at sidestille de to begreber understreger det sociale aspekt i begrebet 'subjektposition', som ellers kan forekomme lidt vanskeligt at placere. Med henvisning til Laclau og Mouffes diskursteori skriver Poulsen:

"Subjektpositioner er særlige punkter i en diskurs, som individer kan identificere sig med. Hermed er det også sagt, at subjektpositioner ikke er faste og entydige kategorier, men at de gennem den diskursive praksis skifter karakter" (Poulsen, 2005: 175).

Ved at fremhæve individers muligheder for at identificere sig med en subjektposition, bevæger Poulsen sig ind i spørgsmålet om 'identitet', som her knytter sig til summen af en persons identifikation med forskellige roller, hvorigennem han eller hun danner sin selvforståelse.

Jeg finder spørgsmålet meget interessant, om end det i den aktuelle sammenhæng vil være hensigtsmæssigt ikke at gå for meget i dybden med 'identitet', men overvejende at holde fast i de identifikationer med subjektpositioner, som forskellige diskurser stiller til rådighed for individet. Det vil sige, at jeg fastholder det 'ydre' perspektiv, mens jeg nøjes med

²⁵ F.eks. har sociologen Nikolas Rose med udgangspunkt i Foucaults gouvernementalité-begreb bl.a. givet *sin* interessante fremstilling af, hvordan bl.a. psykologien som videnskabelig disciplin igennem objektivering af det moderne menneske har bidraget til dets subjektivering (Rose, 1999).

at antyde det 'indre', om end jeg er opmærksom på Poulsens påpegning af dualiteten mellem rolle og identitet samt 'risikoen' for konflikter mellem disse to 'elementer' hos en person (Poulsen, 2005).

I den forbindelse finder jeg det særligt interessant, at Poulsen som eksempel bruger en 'rolletager', der som fagperson kan komme i et dilemma mellem sin selvforståelse og den/de rolle(-r)/subjektposition(-er), som han eller hun tilbydes i udøvelsen af sit fag (Poulsen bruger som eksempel, at et anden type faglighed eller kompetence efterspørges). Således ser jeg her en mulig parallel til dele af mit datamateriale, der vil blive præsenteret i senere kapitler, hvor subjektpositioner knyttet til moderniseringsrelaterede diskurser kan komme i konflikt med subjektpositioner stillet til rådighed for aktørerne af andre diskurser.

Ved fremhævelse af muligheden (eller 'risikoen') for en sådan konflikt finder jeg tillige en understøttelse af mit eget perspektiv på de sociale aktører i min undersøgelse som aktivt interagerende med og påvirkende på de 'strukturer', som de er en del af.

2.2. Faircloughs kritiske diskursanalyse

Som tidligere nævnt har jeg valgt dele af Faircloughs arbejde som inspiration til min egen analyse, og i det følgende vil jeg kort gennemgå de overordnede begreber og idéer, som jeg finder interessante i denne sammenhæng²⁶.

Faircloughs arbejde udmærker sig samtidig ved et forsøg på at kombinere sproglig og social analyse, hvilket passer godt til den tilgang, som jeg ønsker at tage til min egen undersøgelse.

²⁶ Jeg er opmærksom på, at Faircloughs kendte værk "Discourse and Social Change" (Fairclough, 1992), er dét, som mange forskere refererer til, når de omtaler Faircloughs arbejde. Mit første bekendtskab med Faircloughs arbejde har jeg imidlertid stiftet primært via hans udgivelse "Analysing Discourse" (Fairclough, 2003), hvorfor jeg har lænet mig meget op ad dette i den aktuelle proces. Dog har jeg konsulteret det førstnævnte værk, hvis jeg har været i tvivl om pointer, eller har været nysgerrig efter at se, om der har været forskelle i Faircloughs udlægning af temaer, som han arbejder med i begge værker. Dog har jeg ikke lavet punkt-for-punkt-sammenligninger, hvorfor der kan være forskelle, som jeg ikke har bemærket.

2.2.1. Diskurser

Faircloughs kritiske diskursanalyse er én af flere former for diskursanalyse, der forholder sig kritisk til eksisterende sociale forhold i samfundet, og som ifølge Fairclough har til formål at opnå en bedre forståelse af diskursens sociale effekter.

I denne forbindelse har Fairclough blandt mange andre emner fokus på 'neo-liberalistisk' sprogbrug, der ifølge ham vedrører mange aspekter af socialt liv. Desuden, skriver han, er det sproglige element i samfundet blevet mere fremtrædende end tidligere og dermed et centralt aspekt i de sociale ændringer, der foregår. Fairclough henviser her til Bourdieu, der har formuleret, at 'videnssamfundet' i sig selv er en styrkelse af diskurs, idet viden oftest formidles gennem sprog (Fairclough, 2003: 203).

Selv om jeg i den aktuelle sammenhæng ikke tager det kritiske aspekt af Faircloughs arbejde tæt til mig, hvad angår det politiske engagement i social forandring af samfundets magtforhold^{27 28}, finder jeg hans pointe vedrørende diskursers sociale effekter interessant, hvorfor jeg vælger at arbejde videre med denne i dét, der af nogen vil kunne opfattes som en amputeret udgave af Faircloughs tænkning, men som jeg ikke desto mindre vælger at fastholde.

Fairclough ser diskurser

“... as ways of representing the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world”
(Fairclough, 2003: 124).

Videre skriver han:

²⁷ Om end jeg respekterer det.

²⁸ Endvidere forekommer der at være forskelle på hhv. Faircloughs kritiske perspektiv, hvor der sættes fokus på undertrykkelse af svage grupper i samfundet, og dét magtperspektiv, som ovenfor blev knyttet til Foucaults begreb 'gouvernementalité', der ikke primært handler om undertrykkelse, men om komplekse sociale relationer i et samfund. På den baggrund er jeg opmærksom på, at der *kan* være vanskeligheder med at koble de to tilgange med hinanden, men jeg vælger alligevel at gøre det, da jeg samtidig finder, at de komplementerer hinanden.

“Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people” (Fairclough, 2003: 124).

Mens diskurser i denne forståelse således er måder at repræsentere verden på, kan de ifølge Fairclough repræsentere forskellige perspektiver på verden, hvormed de bliver forskellige diskurser.

Faircloughs tilgang til diskursanalyse er baseret på den antagelse at:

“Language/semiosis is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language”
(Fairclough, 2003: 2).

Selv om sprog således altid må ses som en del af det sociale liv, betyder det ifølge Fairclough ikke, at man kan reducere alt socialt liv til sprog/diskurs. Derimod understreger han, at der er samfundsmæssige fænomener, der ikke er sprogligt konstitueret, og han skelner i den sammenhæng imellem de to begreber ‘construction’ and ‘construal’, dvs. imellem den konstruerede sociale verden og sproglige repræsentationer af denne:

“We may textually construe (represent, imagine etc.) the social world in particular ways, but whether our representations or construals have the effect of changing its construction depends upon various contextual factors – including the way social reality already is, who is construing it and so forth. So we can accept a moderate version of the claim that the social world is textually constructed, but not an extreme version”
(Fairclough, 2003: 9).

På baggrund af denne forståelse fremhæver Fairclough diskurs og det sociale som dialektiske elementer, der påvirker og former hinanden. Hermed lægger han eksplicit afstand til andre tilgange inden for det socialkonstruktivistiske/post-strukturalistiske felt, der ifølge Fairclough i højere grad ser sproget som konstituerende for den sociale verden.

Det er ikke helt gennemskueligt, hvordan Fairclough forholder sig til det ‘dialektiske’ forhold mellem diskurs og den sociale verden, men jeg vælger at fokusere på det

komplekse forhold, som han beskriver, imellem sprog/diskurs og den sociale verden, hvor jeg ser en parallel til Mik-Meyer/Villadsens og Søndergaards beskrivelser ovenfor, hvor diskursive og sociale praksisser ses som tæt sammenvævede.

2.2.2. Social/diskursiv orden og praksis

Som et centralt begreb arbejder Fairclough arbejder med *social praksis*, hvilket han definerer som ‘*a relatively stabilized form of social activity*’. Det kan f.eks. dreje sig om et familiemåltid, en lægekonsultation eller anden social aktivitet, der foregår med en vis regelmæssighed.

For Fairclough er hver social praksis en artikulering af forskellige sociale elementer, der indgår i et relativt stabilt mønster, og som altid inkluderer diskurs. Endvidere betragter han sociale praksisser som dét niveau, der muliggør en bevægelse imellem en social orden i et samfund (makroperspektiv) og sociale aktørers konkrete handlinger (mikroperspektiv).²⁹ Imidlertid ser han ikke konkrete interaktioner som direkte effekter af de abstrakte sociale strukturer, men snarere som et komplekst forhold imellem, hvad der er strukturelt muligt, og hvad der faktisk sker i konkrete interaktioner.

En *social orden* i et samfund er for Fairclough summen af et antal forskellige sociale praksisser, der indgår i en større sammenhæng med hinanden. Fairclough nævner som eksempel herpå den aktuelle globale, neo-liberale orden, som han beskæftiger sig med i sin forskning. I et mere lokalt perspektiv kan f.eks. uddannelse i et givent samfund på et givent tidspunkt i historien udgøre en social orden.

Som det diskursive/semiotiske aspekt af en social orden arbejder Fairclough med begrebet *diskursorden*:

“...*the relatively durable social structuring of language which is itself one element of the relatively durable structuring and networking of social practices*”(Fairclough, 2003: 3).

Med hjælp fra Jørgensen og Phillips forstår jeg her diskursorden som ‘den fælles platform for forskellige diskurser’ inden for samme sociale område eller institution, mens diskurserne er de mere entydige betydningsmønstre inden for diskursordenen, der konkurrerer om at

²⁹ Fairclough vægter tilstedeværelsen af sociale aktører i den kritiske diskursanalyse.

indholdsudfylde de fænomener, der optræder inden for diskursordenen, på hver deres måde³⁰ (Jørgensen og Phillips, 1999: 147).

Overordnet kan diskursordenen ses som en social ramme for sprogbrug, om end sprogbrugere samtidig har mulighed for at ændre diskursordenen, såfremt de trækker på diskurser og genrer på nye måder eller fra andre diskursordener. Hermed er en diskursorden ikke et lukket, men tværtimod et åbent system, der er påvirkeligt af, hvad der sker i konkrete interaktioner.

Social orden og konkret social interaktion kan altså påvirke hinanden gennem den sociale/diskursive praksis, og denne gensidige påvirkning kan betyde reproduktion af den sociale orden – såvel som forandring af denne.

Det skal imidlertid bemærkes, at Fairclough ikke ser diskursens påvirkning af det sociale liv som uundgåeligt, idet han tillægger den sociale verden en vis soliditet og permanens, der ikke umiddelbart lader sig ændre. Således vil selv stærke diskurser kunne møde modstand og dermed ikke nødvendigvis blive indarbejdet i den sociale verden.

Fairclough understreger, at man ikke må tage diskursens rolle i sociale praksisser for givet, men at man må søge at underbygge den gennem en detaljeret analyse af, hvad der sker, når mennesker taler eller skriver. Med vægt lagt på bevægelsen imellem specifik tekst og diskursorden har Fairclough således udviklet en analytisk tilgang, der tager udgangspunkt i at se tekster som elementer i sociale processer, og hvor lingvistisk analyse og teorier om det sociale kan styrke hinanden (Fairclough, 2003).

2.2.3. Tekstanalyse

Fairclough har en bred forståelse af 'tekst', der omfatter såvel skrevet som talt og transskriberet sprog samt billeder og lydeffekter. Han anvender overvejende termen 'sprog' til verbalt sprog³¹, dvs. ord, sætninger mv., og vælger i den sammenhæng at fokusere på grammatiske og semantiske analyser (2003: 6).

³⁰ Jeg antager, at Jørgensen og Phillips her trækker på begrebet 'flydende betegner', der er lånt fra diskursteorien, hvor en 'flydende betegner' ses som et 'tegn' eller begreb, hvis indhold forskellige diskurser konkurrerer om at indholdsudfylde.

³¹ Jeg finder ingen nærmere definition af 'verbal', men antager, at det primært drejer sig om talt/oralt samt skrevet sprog, som er de mest almindelige former for verbal udveksling.

En væsentlig inspirationskilde for Fairclough til de specifikke lingvistiske analyser er MAK Hallidays systemiske funktionelle sproganalyse (SFL)³². Ifølge Fairclough beskæftiger SFL sig med forholdet imellem sprog og andre elementer og aspekter ved socialt liv, og den lingvistiske analyse af tekster orienterer sig altid mod tekstens sociale karakter. Dette perspektiv ligger ifølge Fairclough i god tråd med hans eget arbejde, hvor det forudsættes, at sprogbrug skal analyseres i den sociale sammenhæng, hvori den fremkommer.

Som et centralt element i sin diskursanalyse arbejder Fairclough med begrebet *social event*, her oversat til *social begivenhed*. Den sociale begivenhed er en tekst, som ikke alene er formet af lingvistiske strukturer og diskursorden(-er), men også af andre sociale strukturer og praksisser, der definerer særlige måder for handling, om end med en vis frihed for de sociale aktører til at producere deres tekst.

Tekstanalyse er for Fairclough en analyse af det lingvistiske grundlag for diskurser og genrer. I forbindelse med tekstanalyse opererer Fairclough med tre meningsaspekter knyttet til teksten: 'handling', 'repræsentation' og 'identifikation'.

På tekstniveau interesserer Fairclough sig for tekstens interne og eksterne relationer. Analyse af 'interne relationer' indebærer analyse af ord, semantiske og grammatiske elementer samt relationer imellem disse, mens analyse af 'eksterne relationer' drejer sig om tekstens relationer med andre elementer i den konkrete sociale begivenhed. Hertil kommer analyse af tekstens relation til andre tekster, dvs. hvordan elementer fra andre tekster indarbejdes i den pågældende tekst.

På diskursniveau fokuseres på diskurser, genrer og stile, der på samme tid er elementer i teksten og sociale elementer, dvs. at de udgør forbindelsen imellem tekstens interne og eksterne relationer. Tilsammen udgør genre, diskurs og stil en ramme for brug af sprog i forskellige sociale praksisser.

I analysen undersøges de forskellige diskurser, genrer og stile, som teksten trækker på, samt relationerne imellem disse, dvs. de 'interdiskursive relationer'. Om dette skriver Fairclough:

³² Se f.eks. Halliday, 1978, hvor han redegør for sit syn på sprogets funktion som meningskabende i sociale og kulturelle kontekster (Halliday, 1978).

“Analysis of interdiscursivity of a text is analysis of the particular mix of genres, of discourses, and of styles upon which it draws, and of how different genres, discourses or styles are articulated (or ‘worked’) together in the text. This level of analysis mediates between linguistic analysis of a text and various forms of social analysis of social elements and practices” (Fairclough, 2003: 218).

Interdiskursivitet er hos Fairclough et fremtrædende begreb, der giver et udgangspunkt for en analyse af diskursers bidrag til hhv. reproduktion eller forandring. Således peger han på, at forandring især sker, når diskurser transporteres interdiskursivt mellem diskursordner.

2.2.3.1. Genre, diskurs og stil

Inden jeg går videre med ‘interdiskursivitet’, finder jeg det imidlertid af forståelsesmæssige årsager nødvendigt at give en kort præsentation af Faircloughs brug af begreberne ‘genre’, ‘diskurs’ og ‘stil’:

Genre, dvs. teksten som handling. Fairclough skriver: *“Genre is a way of acting in its discourse aspect”* (Fairclough, 2003: 216). Således er en genre en måde at agere og interagere sprogligt, og forskellige genrer strukturerer tekster på bestemte måder, f.eks. som dagligdags samtale, interview mv. Ifølge Fairclough er der således i en given tekst en sammenhæng mellem genre og relationen mellem semantik og grammatik.

Diskurs, dvs. teksten som repræsentation af sociale praksisser skaber *diskurser*. Her tager Fairclough udgangspunkt i forståelsen af diskurs som en bestemt måde at *repræsentere* et udsnit af (den fysiske, mentale, sociale) verden på. Repræsentationer af socialt liv produceres af sociale aktører, og ofte vil der være konkurrerende diskurser produceret af sociale aktører, der er forskelligt positionerede.

Ifølge Fairclough adskiller forskellige diskurser sig ved, hvordan den/de sociale begivenhed(-er) repræsenteres, f.eks. hvilke elementer der er inkluderet hhv. ekskluderet, hvilke elementer der fremtræder mere tydeligt end andre, hvor konkret hhv. abstrakt en begivenhed repræsenteres, hvordan sociale aktører og relationer repræsenteres mv. Disse forskelle kan være grammatiske så vel som leksikale. Fairclough nævner bl. a. *ord* som elementer, hvorigennem forskellige diskurser kan realiseres. Imidlertid finder han det mere frugtbart at sætte fokus på de semantiske relationer imellem ord, der produceres af de sociale aktører.

Udover repræsentationer af hvordan ting er og har været, kan der også forekomme repræsentationer af, hvordan ting kunne eller burde være, dvs. dét, som Fairclough kalder *imaginaries*. Sådanne imaginaries kan indarbejdes i konkret/aktuel social praksis, hvor de kommer til udtryk i en social begivenhed. Fairclough nævner her bl.a. en diskurs om 'teamwork', der indarbejdes i en social praksis som en ny genre i form af teammøder i en virksomhed³³.

Stil, dvs. teksten som identifikation. Her er tale om tekstens forhold til de personer, der deltager i den sociale begivenhed og dens medvirken til at konstituere sociale identiteter hos disse personer. Ifølge Fairclough kan stil realiseres via 'modalitet' og 'evaluering', der begge handler om talerens tilslutning til dét, han eller hun siger. Mens modalitet, kort fortalt, handler om den sandhed eller nødvendighed, som taleren tillægger et udsagn om et forhold i verden, handler evaluering om talerens værdier, dvs. hvad der er ønskeligt hhv. ikke-ønskeligt vedrørende et givent forhold i verden.

Ifølge Fairclough kan diskurser indarbejdes hos personer/subjekter som "*new ways of being*", hvilket indebærer, at subjekter tager diskurser til sig som deres egne, hvor igennem de kan tænke, handle og positionere sig selv (Fairclough, 2003). Her kan trækkes en tråd til fremstillingen tidligere i kapitlet, hvor personers identifikation med subjektpositioner stillet til rådighed af diskurser blev behandlet.

I en konkret analyse vil tekstanalysens tre meningsaspekter, handling, repræsentation og identifikation, indgå tæt sammenvævet med genre, diskurs og stil, og Fairclough påpeger, at distinktionen imellem de to niveauer derfor vil være af analytisk karakter.

2.2.3.2. Intertekstualitet og interdiskursivitet

Ovenfor blev begrebet interdiskursivitet præsenteret. I analyse drejer interdiskursivitet sig om at undersøge, hvordan diskurser blander sig med hinanden via 'intertekstualitet', dvs. at eksterne tekster bringes ind i en given tekst.

³³ Dette finder jeg interessant, da nye sociale praksisser på baggrund af 'nye' diskurser (her knyttet til moderniseringen af den offentlige sektor) netop er fokus for min aktuelle undersøgelse.

Intertekstualitet indebærer, at sociale begivenheder altid trækker på tidligere begivenheder, og Fairclough anvender begrebet *rekontekstualisering*, som han låner fra Bernstein³⁴ til at understøtte denne forståelse, hvor rekontekstualisering ses som en bevægelse fra én kontekst til en anden, hvor repræsentationer trækkes ind i nye sociale processer og praksisser, og er med til at forme disse.

Mens intertekstualitet kan træde tydeligt frem i en given tekst, f.eks. via citater fra andre tekster, kan elementer fra andre tekster på den anden side indarbejdes, uden at det fremgår helt så tydeligt, f.eks. ved brug af indirekte citater.

2.2.3.3. Antagelser

I forbindelse med intertekstualitet introducerer Fairclough begrebet 'assumptions', som jeg her oversætter til 'antagelser', dvs. dét, der tages for givet. Således skriver han: "*What is 'said' in a text is 'said' against a background of what is 'unsaid', but taken as given*" (Fairclough, 2003: 40). Det implicite aspekt er ifølge Fairclough en udbredt egenskab ved tekster, der har en væsentlig social betydning, idet alle former for fællesskab bygger på antagelser, som deles og tages for givet. Således er der ifølge ham ingen form for social kommunikation mulig uden én eller anden grad af fælles basis.

Antagelser og intertekstualitet adskiller sig ifølge Fairclough ved det forhold, at antagelser ikke er knyttet til en/flere specifikke tekster, men kun kan relateres vagt til noget, der er sagt eller skrevet på et tidligere tidspunkt. Endvidere åbner intertekstualitet for 'forskel' ved at bringe andre stemmer ind i en tekst, mens antagelser generelt reducerer 'forskel' ved at forudsætte en fælles basis.

I den forbindelse anvender Fairclough begrebet 'dialogisk'³⁵ som en parameter for, hvor tydeligt forskel kan fremtræde i en tekst. Ifølge Fairclough er 'assumption' det mindst dialogiske fænomen, mens det mest dialogiske er et direkte citat. Hermed bliver det ifølge Fairclough et analytisk formål at kigge på, hvorvidt og hvordan sociale aktører i en given tekst orienterer sig mod forskel, dvs. hvorvidt forskel(-le) fremhæves og udforskes i en

³⁴ Fairclough henviser til Bernstein (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

³⁵ Begrebet 'dialogisk' låner Fairclough fra Bakhtin, ligesom han tillægger Bakhtin indflydelse på begreberne 'intertekstualitet' og 'genre'.

åben dialog, om de forhandles, sættes i parentes eller undertrykkes af de sociale aktører. Dvs. hvorvidt der levnes plads til mere end én mulig diskurs.

2.2.3.4. Hegemoni og ideologi

Antagelser som implicite elementer i tekster bliver særligt interessante i forbindelse med Faircloughs begreber 'hegemoni' og 'ideologi', som jeg primært ser som en del af det kritiske aspekt ved hans arbejde og derfor ikke har taget væsentligt højde for i det foregående. Dog finder jeg det værd afslutningsvis at kaste et kort blik på disse begreber, netop fordi de for mig at se i et vist omfang kan ses i sammenhæng med mit fokus på moderniseringsrelaterede diskurser, der ifølge flere forfattere knytter sig til neo-liberalistisk ideologi (se kapitel 3). Mens 'hegemoni'³⁶ ifølge Fairclough handler om udbredelse af bestemte meninger/betydninger med henblik på at opnå og bevare politisk/kulturel/social dominans, skriver han om ideologi:

"I shall understand ideologies to be significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities), which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction, or transformation of relations of domination...The ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized, and achieve the status of 'common sense'".
(Fairclough, 1992: 87)³⁷.

Særlig interessant her finder jeg formuleringen af, at ideologier 'skjult' i diskursiv praksis er mest effektive, når de opnår status som 'common sense', dvs. 'sund fornuft'. Dette er én (og muligvis den vigtigste) grund for Fairclough til at være særligt opmærksom på implicite antagelser i tekster. Idet jeg betragter dette som en væsentlig pointe, ser jeg den i sammen-

³⁶ Fairclough trækker her på et kulturmarxistisk perspektiv repræsenteret ved bl.a. Althusser, for hvem hverdagens meningsproduktion spiller en væsentlig rolle i opretholdelsen af den sociale orden. I modsætning til Althusser fremhæver Fairclough imidlertid sociale aktørers handlemuligheder samt det forhold, at sociale aktører kan positioneres inden for forskellige og konkurrerende ideologier. Fra Gramsci låner Fairclough forståelsen af, at hegemoni ikke bare er dominans, men en forhandlingsproces, hvori man skaber en meningskonsensus (Fairclough, 2003).

³⁷ Jeg vælger her en definition fra Faircloughs udgivelse i 1992, da jeg finder, at den her er formuleret mere sammenhængende end den, jeg kan finde i udgivelsen fra 2003. Jeg må her tage højde for, at Fairclough kan have ændret sin definition fra den førstnævnte udgivelse til den sidstnævnte, men umiddelbart finder jeg ikke væsentlige afvigelser.

hæng med Faircloughs begreb 'identifikation', der repræsenterer dét forhold, at subjekter tager diskurser til sig som deres egne (Fairclough, 2003).

Ovenstående fremstilling af Faircloughs diskursanalyse er præget af en stærk forenkling af hans begrebs- og (især) analyseapparat. Særligt hvad angår konkret analyse, har han et meget omfattende register af kategorier, som kan være vanskeligt at få fuldt overblik over, endsige anvende. Imidlertid giver Fairclough selv udtryk for, at analysekategorierne må udvælges i henhold til formålet med analysen, og det vælger jeg at gøre med henblik på *min* tekstanalyse, hvilket jeg vil gøre nærmere rede for i kapitel 5's oplæg hertil.

2.3. Sammenfatning af kapitel 2

Med et videnskabsteoretisk afsæt i en kombination af socialkonstruktivismen og poststrukturalisme, har jeg i kapitel 2 truffet et indledende valg vedrørende analysestrategi, hvilket indebærer inspiration fra den variation af diskursanalyse, hvor 'diskurs' - med udgangspunkt i Foucault - ses som betegnelse for en regelstyret praksis, der frembringer historiske, sociale og institutionelle strukturer af udsagn, begreber og kategorier, hvorigennem såvel objekter som subjekter træder frem. I denne forbindelse hentes tillige inspiration fra Foucault, hvad angår de tre tematikker 'magt', 'viden' og 'subjektivitet', der hos Foucault indgår i en kompleks relation til hinanden og til diskurser.

Endvidere hentes inspiration fra Fairclough, der med sin version af kritisk diskursanalyse tilbyder en analytisk tilgang, der kombinerer sproglig og social analyse med det formål at belyse diskursers sociale effekter. Faircloughs rige begrebs- og analyseapparat åbner mulighed for operationalisering af det teoretiske begreb 'diskurs'.

3.0. Logopædi som profession

Jeg har tidligere henvist til 'den logopædiske profession', hvormed jeg har antydnet et analysestrategisk valg, der på samme tid medvirker til at placere mig selv som iagttagere samt mit genstandsfelt i henhold til et professionsperspektiv. I det følgende vil jeg uddybe dette perspektiv i et forsøg på at tydeliggøre min aktuelle forståelse heraf.

3.1. Logopædi i Danmark

Ifølge Bengtson daterer dansk logopædi sig tilbage til 1800-tallet, hvor tyskeren C. F. Bansmann åbnede en "*Helbredelsesanstalt for saadanne, som mangler Talens fulde brug*" i København, hvor han forsøgte at hjælpe personer med stammen til at tale bedre. Mens Bengtson giver udtryk for en vis tvivl vedrørende Bansmanns evner og succes som talelærer, beskriver han, at der fra slutningen af 1800-tallet blev taget mere seriøse skridt frem mod etableringen af det logopædiske fag (Bengtson, 1998).

Af Bengtsons gennemgang fremgår det, at det logopædiske fag etableredes af tandlæger og læger, der i fagets første årtier primært havde fokus på tale- og stemmelidelser, og som indledte samarbejde med musik- og sangkyndige personer, der kunne bidrage til at hjælpe personer med sådanne lidelser³⁸.

På baggrund af socialloven af 1933 og den senere folkeskolelov i 1937, hvor der blev indført særundervisning i folkeskolen (Fibiger, 1998), udvikledes logopædien imidlertid i en retning, hvor det overvejende var seminarieuddannede lærere, der uddannede sig til talepædagoger.

Mens talepædagogerne i de første år blev autoriseret af den i 1923 grundlagte Talepædagogiske Forening³⁹ (Kjær, 1983), og i perioden fra 1933/34 til slutningen af

³⁸ Ifølge Fibiger lå hovedvægten - fra sidste halvdel af 1800-tallet og nogle årtier frem - på at behandle talefejl hos børn og unge, der stammede eller havde ganespalte, mens korrektion af udtalefejl også havde udøvernes interesse fra omkring år 1900 (Fibiger, 1998).

³⁹ Jeg finder det interessant, at den talepædagogiske forenings navn i begyndelsen var "*Talepædagogisk Forening til Udbredelse af rationel Stemmedannelse, hygiejnisk og smuk Tale*", hvilket signalerer et æstetisk sigte, hvilket da også fremhæves af flere forfattere, f.eks. (Kjær, 1983) og (Forchhammer, 1983). Således var det ikke hensigten med foreningen at arbejde for medlemmernes arbejdsmæssige vilkår, men derimod for talesagens udvikling. Dette ændrede sig dog i årenes løb, hvilket manifesteredes i årene 1948-1950, hvor et flertal af foreningens medlemmer besluttede at prioritere det logopædiske aspekt over det æstetiske (Kjær, 1983).

1950'erne af et 'Talelærerudvalg' under den almindelige danske lægeforening, blev der i 1959 etableret en statslig uddannelse til talepædagog, som i 1965 overgik fuldstændig fra taleinstitutterne i Hellerup og Århus til Danmarks Lærerhøjskole, hvor uddannelsen blev udbudt som årskursus i specialpædagogik med hovedvægt på folkeskolens behov efter 1958-loven, "Den grønne betænkning" fra 1961 og efterfølgende cirkulærer om bl.a. tale- og høreundervisningen (Fibiger, 1998).

I forbindelse med den administrative reform af den danske særforbudsordning i 1980, blev bl.a. det audiologopædiske område på statsligt niveau flyttet fra Socialministeriet til Undervisningsministeriet, hvilket hos Bengtson fremstår som et led i "*en pædagogisering og skolificering af professionens oprindelig brogede masse*" (Bengtson, 1998: 188). Hermed peger Bengtson på overordnede, administrative strukturændringer som betydningsfulde for det logopædiske fags videre udvikling.

Næsten samtidig med den administrative reform, blev en audiologopædisk cand. phil.- uddannelse etableret ved Københavns Universitet i 1982 (i 1991/'92 ændret til cand. mag.), og i 2002 blev et universitetsstudium i logopædi etableret ved Syddansk Universitet, i første omgang med henblik på, at studerende kunne erhverve en bachelorgrad, men få år efter tillige med mulighed for at læse videre til kandidat.

Om end ovenstående fremstilling af logopædiens udvikling i Danmark er stærkt forenklet og med sporadiske nedslag, er min hensigt med den at vise, at udviklingen ikke alene sker 'inde fra', dvs. fra udøverne af faget og deres sammenslutning, dvs. Talepædagogisk Forening/Audiologopædisk Forening, men at ydre, samfundsmæssige forhold samtidig spiller ind. Helt overordnet ser jeg udviklingsprocessen som et dialektisk forhold mellem indre og ydre omstændigheder, dvs. at de løbende påvirker hinanden.

Samtidig med prioriteringen af det logopædiske aspekt ændrede Talepædagogisk Forening sig ifølge Fibiger til at være en faglig logopædisk forening med hovedvægt på varetagelse af de logopædiske talelæreres faglige og økonomiske interesser (Fibiger, 1998). Endvidere har foreningen igennem det meste af sin levetid haft særligt fokus på uddannelsen af nye fagudøvere, og har samtidig fungeret som forvalter af faglige retningslinjer for foreningens medlemmer. I øvrigt blev Talepædagogisk Forening i 1975 i forbindelse med en sammenlægning med 'Hørepedagogisk Forening' omdannet til 'Audiologopædisk Forening', som er foreningens aktuelle navn.

3.2. Logopædi set som profession

Hvorvidt det logopædiske fag⁴⁰ vil kunne betragtes som en 'profession', afhænger af den definition, man vælger som grundlag for afgørelsen⁴¹. Ifølge bl.a. Abbott & Meerabeau er der således flere forskellige bud på en definition af begrebet, og de beskriver bl.a. en gruppe af klassiske definitioner, der har dét til fælles, at de opererer med samlinger af karaktertræk, som kun meget få fag/erhverv kan leve op til (Abbott & Meerabeau, 1998).

Da en diskussion af professioners kendetegn falder uden for afhandlingens fokus, vælger jeg at læne mig op ad Hansen, der skriver, at der med udgangspunkt i nyere professionssociologi ikke er noget i vejen for at definere pædagogers, sygeplejerskers og læreres arbejde som en profession, da disse erhverv i Hansens optik på mange måder lever op til de generelle kriterier, som sociologisk kan opstilles for professionsbegrebet (Hansen, 2004).

Hermed placerer jeg aktuelt logopædien i kategori med fag/erhverv som lærer, sygeplejerske og pædagog, hvilket jeg primært begrundet med paralleller imellem fagenes indholdsmæssige karakter, ansættelsesforhold og samfundsmæssig status snarere end uddannelsesmæssig baggrund.

Således betragter jeg logopædi på lige fod med de øvrige fag/erhverv, som Moos betegner 'relationsprofessioner', dvs. erhvervsgrupper, der har relationerne til andre mennesker som helt centrale dele af arbejdet, og hvor en stor del har ansættelse i den offentlige (ofte kommunale) sektor (Moos, 2004). Moos' 'relationsprofessioner' forekommer at være nært beslægtet med den gruppe af erhverv, som Hansen kalder for 'humanprofessioner' (Hansen, 2004).

⁴⁰ Det kan diskuteres, hvorvidt det med de flere forskellige discipliner, som kan samles under betegnelsen 'logopædi', samt med udøvere fra tre forskellige logopæd-uddannelser giver mening at tale om ét fag. Det vælger jeg imidlertid at gøre her, da en sondring mellem forskellige 'fag' vil blive dels for omfattende og dels irrelevant for den aktuelle sammenhæng, hvor jeg i den konkrete undersøgelse kun beskæftiger mig med et lille hjørne af 'logopædien'.

⁴¹ I overensstemmelse med en socialkonstruktivistisk tankegang gør Hansbøl og Krejsler opmærksom på, at definitionen af, hvad det vil sige at være professionel, altid vil være flydende og ændre sig sammen med omskiftelige magtkonstellationer inden for de enkelte professionsfelter og i samfundet i det hele taget (Hansbøl og Krejsler, 2004).

3.3. Viden og kundskab

Hvad angår den specialiserede viden, der forvaltes inden for en profession, står relationsprofessionerne ifølge Moos i en lidt anden situation end de 'klassiske professioner' som f.eks. læger, jurister og præster, der har et relativt klart teoretisk vidensgrundlag at arbejde ud fra. Således kan der ifølge Moos stilles spørgsmålstegn ved relationsprofessionernes vidensgrundlag, idet væsentlige kompetencer inden for disse professioner i højere grad erhverves via praktisk arbejde end via teoretiske studier (Moos, 2004).

I den forbindelse gør Grimen imidlertid opmærksom på, at han betragter det som uklart, hvor skellet mellem videnskabelig viden og praktisk kundskab⁴² reelt er, og han arbejder således med en antagelse om, at der ikke findes noget klart og principielt skel mellem forskellige videns-/kundskabsformer, men at de derimod bevæger sig på et kontinuum (Grimen, 2008).

Hvad angår 'praktisk kundskab' anfører Grimen i øvrigt, at begrebet indebærer, at kundskabens form og indhold ikke lader sig løsrive fra den person, der har den, dvs. kundskabsbæreren, og fra de situationer, hvor den bliver lært og anvendt, dvs. brugssituationen (Grimen, 2008).

Mens Grimen skriver om 'praktisk kundskab', opererer Hansen med begrebet 'praktisk kunst' som et afgørende træk ved humanprofessionerne, hvor der stilles store krav til den udøvedes dømmekraft i konkrete situationer (Hansen, 2004). Om end der forekommer at være forskel på hhv. 'praktisk viden/kundskab' og 'praktisk kunst', evt. at praktisk kunst forudsætter en vis grad af praktisk kundskab, er der samtidig flere ligheder imellem begreberne.

Således bringer såvel Hansen som Grimen i hver sin fremstilling Aristoteles' begreb 'phronesis' og det dertilknyttede begreb 'praxis' på banen. Ifølge Hansen passer flere af de træk, som Aristoteles tillægger praxis og phronesis, til den aktivitetsform, som kendetegner humanprofessionerne. Først og fremmest, skriver Hansen, fordi phronesis er kendetegnet ved den manglende mulighed for at opstille hundredeprocentsregler for den praktiske kunst (Hansen, 2004).

⁴² Idet Grimen på norsk udelukkende skriver om 'kunnskap', kan det være vanskeligt at gennemskue, hvorvidt han skelner mellem 'viden' og 'kundskab' som f.eks. Rothuizen gør, hvor han betegner 'kundskab' som en særlig form for viden, der betegner "den erfaringsbaserede viden, der ligger i bestemte handlemåder ... viden som udfolder sig i sin gøren" (Rothuizen, 2004: 66). Jeg antager dog, at 'kundskab' svarer til Grimens 'praktisk kunnskap'.

Ifølge Grimen indebærer phronesis evnen til at vurdere, hvordan man bør handle for at fremme det, som er moralsk godt for mennesker i konkrete situationer. Sådanne vurderinger bygger på tillærte færdigheder til bedømmelse af situationer, og færdighederne hviler på erfaring frem for teori (Grimen, 2008).

Det forekommer, at det bl.a. er sådanne færdigheder, eller kompetencer, som Moos refererer til ovenfor, hvor han påpeger, at væsentlige kompetencer inden for relationsprofessionerne i højere grad erhverves via praktisk arbejde end via teoretiske studier (Moos, 2004).

Sammen med Molander beskæftiger Grimen sig også med *skøn* som centralt fænomen i professionsudøvelse, og således skriver de, at professionelle udøvere ofte må foretage komplicerede vurderinger, dvs. foretage skøn, i enkelttilfælde ved hjælp af deres generelle kundskaber⁴³. Centralt for skønnet, skriver Grimen og Molander videre, er, at det kan kræve såvel dagligdags viden som videnskabelig viden/kundskab⁴⁴ (Grimen og Molander, 2008).

Uden beslutningssituationer med en vis grad af ubestemthed - og dermed skøn i udførelsen af opgaver - ville der ifølge Grimen og Molander næppe findes grundlag for en professions krav om legitim kontrol over visse arbejdsopgaver i det givne samfund (Grimen og Molander, 2008).

⁴³ Jeg ser her en parallel til flere fremstillinger i litteraturen af logopædisk praksis, hvor der er fokus på logopædens evne til at håndtere kompleksiteten af de konkrete sager, som hun præsenteres for. I denne forbindelse har flere forfattere, f.eks. (Gerard and Carson 1990; Williamson, 2000), fokus på logopædisk praksisudøvelse som en 'kunst', hvor der stilles høje krav til logopædens reflektive egenskaber med henblik på at træffe de rigtige beslutninger i den konkrete sag. Hos flere forfattere beskrives denne 'kunstneriske' tilgang som en modpol til en mere teknisk/rationel tilgang til praksis byggende på eksakt viden, hvilket i flere tilfælde relateres til 'regler og procedurer for praksis' (van der Gaag & Anderson, 2005: 3).

⁴⁴ Samtidig, skriver Grimen og Molander, er en betingelse for udøvelse af skøn tilstedeværelsen af normative holdepunkter, dvs. at den, der foretager et skøn, forholder sig til kulturelle/sociale opfattelser af passende hhv. upassende adfærd. Grimen og Molander definerer en norm som "*en allmenn handlingsanvisning. Den sier hvordan vi bør forholde oss eller hva vi bør gjøre i en situasjon af en vis type*" (Grimen og Molander, 2008: 183). Lidt mere uddybende skriver Raffnsøe et al, at man ved 'norm' "*i ordets moderne betydning kan ... forstå en gennemsnitlig rettesnor der gør sig gældende for en given population, og som denne i sin adfærd bør rette sig efter. En norm er et fælles mål, der ikke nødvendigvis inkarneres og træder frem i noget tilfælde, men som hvert enkelt tilfælde står i et forhold til idet det befinder sig på større eller mindre afstand af dette mål. Med udgangspunkt i normen er det muligt at bedømme den reale adfærd, at billige og misbillige den i forskellige grader, afhængigt af dens afstand fra den givne norm. En norm får dermed status af et efterhængt fælles mål, som man bevæger sig frem imod, og som man altid allerede er i færd med at blive integreret under. Normen har derfor også en moraliserende og integrativ effekt på det felt, som forholder sig til den og som vurderes i forhold til den*" (Raffnsøe et al, 2008: 143).

3.4. Legitimitet, magt og ansvar

Hvad angår en professions legitimitet, fremhæver Molander og Terum, at de professionelles løsning af opgaver, set i et Parsonsk perspektiv⁴⁵, er knyttet til et tillidsbaseret ansvar, hvor den part, dvs. samfundets borgere, der har brug for professionens viden, må kunne stole på den professionelles forvaltning af denne. Dette indebærer ifølge Molander og Terum bl.a., at professionen har pligt til at gøre rede for og rationelt begrunde, hvad udøverne gør, hvilket er i overensstemmelse med dét, som Molander og Terum kalder 'den kulturelle modernitets grundlæggende princip' (Molander og Terum, 2008).

Mens professionen på den ene side således skal kunne legitimere dens varetagelse af visse opgaver, har den – set i et magtteoretiske perspektiv - en potentiel eller reel magt, der er baseret på den viden/kundskab, som professionen besidder, og som samfundets borgere ønsker adgang til. Således beskriver Molander og Terum, at professioner i et velfærdssamfund⁴⁶ bl.a. kan få en rolle som "portvagter", dvs. som dem, der på baggrund af deres viden/kundskab afgør, hvem der er berettiget til samfundets velfærdsgoder (Molander og Terum, 2008).

Med et magtteoretisk perspektiv på professioner, henviser Vågan og Grimen, som også nævnt i kapitel 2 bl.a. til Foucault, der har været en inspiration for flere professionsforskere i deres studier af forholdet mellem professioner og magt, hvor der bl.a. er blevet fokuseret på professioner som centrale for den statslige styring af samfundet ved, at de er blevet integreret i samfundets magtapparat gennem institutionaliseringen af professionel viden, der retter sig mod disciplinering og kontrol af befolkningen⁴⁷ (Vågan og Grimen, 2008: 411).

⁴⁵ Jeg henviser her til Fauske, der beskriver, at Parsons var en af de sociologer, der i 1930'erne begyndte at se professionerne i en institutionel, samfundsmæssig kontekst, og som påpegede overgangen til en ny samfundstype, der har sit legitimationsgrundlag i kompetence og kyndighed frem for i politisk autoritet eller økonomisk succes (Fauske, 2008).

⁴⁶ 'Velfærdssamfund' forstår jeg her – stærkt forenklet - som et samfund, der udover at yde økonomisk sikring af samfundets borgere tillige udbyder en række tjenesteydelser i form af daginstitutioner, skoler, sygehuse mv. Ifølge opslag i "Gyldendals åbne encyklopædi" (elektronisk kilde, se referenceliste sidst i afhandlingen.) er et grundlæggende princip bag den *skandinaviske velfærdsmodel*, at adgangen til de sociale ydelser er ens for alle borgere.

⁴⁷ Vågan og Grimen fremhæver her et centralt begreb hos Foucault, der benævnes 'pastoral magt'; en magttype/-teknologi, der knyttes til tidligere tiders relation mellem præst og menighed, hvor præsten via sin position som den, der kunne lede menigheden til frelse, kunne få adgang til menighedsmedlemmernes indre sjæleliv via disses 'bekendelser'. Denne magtteknologi ser Foucault ifølge Vågan og Grimen overført til den moderne stat,

En væsentlig pointe i denne forbindelse er, at mens en given professions udøvere medvirker til styring af befolkningen, er de på samme tid *selv* genstand for styring ved, at de forholder sig til sig selv og andre på legitime og anerkendte måder, hvorigennem f.eks. 'professionel kompetence' manifesteres, der ifølge Vågan og Grimen:

"...gjør krav på å kunne utgjøre grunnlaget for rett styring, behandling og håndhevelse af profesjonelle tjenester"
(Vågan og Grimen, 2008: 424).

Vågan og Grimen skriver videre:

"Å være profesjonell handler [] ikke utelukkende om å ha absorbert en gitt vitenskapelig kunnskap, men også om å forholde seg og konstituere sig selv på riktig måte []. Inkorporeringen av kompetanse i den personlige yrkesutøvelsen muliggjør dermed styring av profesjonell praksis på avstand. Kompetanse og dermed hevdingen av å forvalte en bestemt "sannhet" blir dermed oversatt til et sett av koder og etiketter for passende adferd som bidrar til å forme professionelles identitet og praksis igennem selvteknologi." (Vågan og Grimen, 2008: 424).

Idet jeg relaterer denne fremstilling af professionelles styring og konstituering af sig selv til omtalen i kapitel 2 af forholdet mellem diskurser og subjektivitet, finder jeg den såvel interessant som relevant for afhandlingens fokus, hvad angår logopædernes styring efter skiftende diskurser i deres udøvelse af praksis. Et konkret eksempel herpå kan være styring i relation til konkurrerende diskurser om kompetencer knyttet til hhv. kunstneriske og teknisk/rationelle tilgange til logopædisk praksis, som nævnt i fodnote 43 ovenfor.

hvor bekendelse og selvevaluering bl.a. kan genfindes i forholdet mellem visse professioner og borgere, dels hvad angår de professionelles adgang til information/viden om borgeren, og dels hvad angår diskurser, der stilles til rådighed for borgeren, hvorigennem han/hun kan forstå sig selv og sin situation, samt styre sig selv i overensstemmelse hermed (Vågan og Grimen, 2008).

3.5. Professionelles kategorier

Molander og Terum påpeger et interessant aspekt vedrørende professioner, der drejer sig om, at professionelle gennem deres virksomhed definerer, hvad problemer består i, samtidig med, at de giver fortolkninger og forklaringer, samt foreskriver tiltag (Molander og Terum, 2008).

Järvinen og Mik-Meyer er inde på noget af det samme i deres undersøgelse af, hvordan institutioner skaber og påvirker problemidentiteter. Om end Järvinen og Mik-Meyer har mere fokus på institutionen end på de professionelle inden for denne, finder jeg det interessant, at de peger på en proces, hvor ”menneskelige problemer oversættes til ’system-sprog’”, og hvor en persons situation ses i forhold til den institutionelle forståelsesramme, således at personen som klient tilpasses de kategorier, der opereres med (Järvinen og Mik-Meyer, 2007:10).

Tilsvarende beskriver Måseide, med fokus på de professionelle, at disse bruger kategorier og kategorisystemer, som dels hører faget til – og dels den institution⁴⁸, indenfor hvilken de professionelle udfører deres fag – med henblik på, at gøre den virkelighed, de står overfor, til noget, der hører til deres professionelle videns- og praksisformer. Sådanne kategorier og kategorisystemer er ifølge Måseide nødvendige redskaber for det professionelle arbejde (Måseide, 2008).

Hvor kategorierne ikke ’er’, men udgør repræsentationer af den virkelighed, som de professionelle forholder sig til, er kategorierne – set i et socialkonstruktivistisk/post-strukturalistisk diskursivt perspektiv - præget af periodens diskurser. Det gælder aktuelle paradigmer vedrørende den eller de genstande, som professionen retter sig imod i deres udøvelse af faget⁴⁹, såvel som samfundsmæssige politisk/økonomisk/administrative diskurser.

⁴⁸ Med henvisning til Smith, 1987, skriver Måseide, at begrebet ’institution’ ”viser til eit system av sosiale relasjonar innanfor eit styringsorgan (ruling apparatus) med spesifikke funksjonar og til samordninga av ulike organisatoriske former i styringsorganet”. Ifølge Måseide/Smith knytter sig til ’institution’ endvidere udvikling af ideologier eller andre normative og teoretiske perspektiver, som danner grundlag for institutionens kategorier og begrebssystemer (Måseide, 2008; Smith D (1987): *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Boston: Northeastern University Press).

⁴⁹ Inden for det logopædisk faglige felt handler det om bl.a. sprogvidenskab, medicin, psykologi og pædagogik, hvis skiftende paradigmer har præget logopædernes kategoriseringer af tale-, sprog- og kommunikationsvanskeligheder. Af mange interessante eksempler herpå er ét f.eks. sprogvidenskabens indflydelse på sondringen imellem tale og sprog, som bl.a. Saussures arbejde inspirerede Abrahams til at skrive artikler om i midten af 1950’erne, hvormed han prægede formuleringen af kategorien ’sproglige vanskeligheder’ (Abrahams, 1955; 1956).

Hvad angår de professionelles brug af kategorier inden for institutionelle rammer, gør Måseide opmærksom på, at forskellen på professionelle og institutionelle diskurser kan være uklar, og at en sondring imellem dem er idealtypisk og analytisk mere end empirisk. Ikke desto mindre påpeger Måseide, at der kan opstå konflikter imellem professionelle og insitutionelle diskurser. Han skriver:

”I helseføretaket eller sjukehuset er det administrasjonen som i si mest reindyrka form står for den institusjonelle diskursen. Samstundes vil administrasjonen gjere den institusjonelle diskursen gjeldande for dei profesjonelle klinikarane. Såleis kan det i den kliniske kvardagen oppstå skilje og konflikhtar mellom institusjonelle og profesjonelle diskursar. Uttrykka institusjonell og profesjonell kan altså brukast om diskursar i den grad dei framhevar særskilde profesjonelle eller institusjonelle trekk ved profesjonell praksis” (Måseide, 2008: 373).

Om end Måseide her tager udgangspunkt i institutioner relateret til sundhedssektoren, er eksemplet relevant for andre professionelle grupper, således også de logopæder, som jeg har fokus på i denne sammenhæng, der udøver deres praksis inden for den kommunale sektors rammer. Som det vil fremgå af senere kapitler, kan der således opstå punkter i fremstillingen af den logopædiske praksis, hvor professionelle diskurser udfordres af institutionelle, moderniseringsrelaterede diskurser.

3.6. Professioner i en moderniseret offentlig sektor

Som en profession, hvor langt størstedelen af de udøvende er beskæftiget inden for den offentlige sektor, har den logopædiske profession i lighed med andre offentligt tilknyttede professioner været potentielt berørt af den overordnede moderniseringsdiskurs, der har præget den offentlige sektor siden begyndelsen af 1980'erne.

Således peger Dahl på, at overgangen til et senmoderne globalt samfund på det politiske niveau i stigende omfang er inspireret af en New Public Management-diskurs (forkortet 'NPM') (Dahl, 2005). Denne har ifølge bl.a. Hjort sit udspring blandt politiske kræfter, der med udgangspunkt i neo-liberal økonomisk filosofi begyndte at implementere overgangen fra statsstyring til markedsstyring (Hjort, 2002).

I Danmark omtales 'NPM' ofte som 'moderniseringen af den offentlige sektor' (Klausen og Ståhlberg, 1998)⁵⁰, og helt generelt trækker 'moderniseringen' på idéer/diskurser om markedsliggørelse i form af f.eks. decentralisering, udlicitering og privatisering, samt en ny ledelsesforståelse med henblik på at sikre større effektivitet, fleksibilitet og kvalitet i den offentlige sektor, dvs. en bedre udnyttelse af de økonomiske, organisatoriske og menneskelige ressourcer (Pedersen, 2004).

Ifølge Klausen og Ståhlberg er den nye ledelsesforståelse inspireret af klassisk og moderne organisationsteori, og udover nye ledelsesprincipper/-værktøjer indebærer den bl.a. mål- og resultatorientering, ny løn, samt et skridt væk fra den fagprofessionelle orientering i de offentlige institutioner (Klausen og Ståhlberg, 1998).

Endvidere påpeger Hjort en anden tendens i forbindelse med moderniseringen: At den enkelte institution skal være i stand til at dokumentere og legitimere sine aktiviteter, herunder synliggøre effektivitet og kvalitet, samt gøre dem til genstand for egne og andres evalueringer (Hjort, 2002).

3.6.1. Profession og organisation

Hvad angår de professionelle, der er beskæftiget i den offentlige sektor, bemærker Moos på et overordnet niveau, at moderniseringen har en modsætningsfyldt indflydelse på (relations-) professionernes arbejdsbetingelser: Mens der på den ene side kræves, at de udbygger og kvalificerer deres faglige grundlag, bliver de på den anden side målt efter de samme, overvejende økonomisk beskrevne kvalitetskriterier, samtidig med at de skal udvikle fleksibilitet og mobilitet (Moos, 2004).

Med fokus på de interne arbejdsvilkår påpeger såvel Hjort som Dahl, at moderniseringsbestrebelseerne i de offentlige institutioner kan ses som en udfordring af grundlæggende betingelser for de professionelles udøvelse af deres fag (Hjort, 2002; Dahl, 2004).

⁵⁰ Det er væsentligt at bemærke Klausen og Ståhlbergs påpegning af, at der i forbindelse med såvel NPM som 'modernisering' ikke er tale om et samlet og teoretisk sammenhængende koncept, men snarere om et 'samlekoncept', som de kalder det. Endvidere fremhæver de, at det er vigtigt, at man ikke ser alt, hvad der er nyt i forhold til tidligere praksis, som en del af NPM. Hvis man gør det, skriver de, bliver det vanskeligt dels at pege på, hvad der er kvalitativt nyt, og dels at sige noget om i hvilken retning det nye peger (Klausen og Ståhlberg, 1998). Det forsøger jeg at være opmærksom på, om end jeg erkender, at det kræver et indgående kendskab til NPM og moderniseringen af den offentlige sektor at kunne identificere tilknyttede diskurser i forskellige former og dermed adskille dem fra evt. andre diskurser.

Det gælder f.eks. den selvstændighed/autonomi i arbejdet, som mange professionelle traditionelt har haft med hensyn til at styre egen arbejdsindsats og træffe beslutninger, men som ifølge Hjort er under pres af en øget hierarkisering, specialisering og rutinisering af det offentlige arbejde (Hjort, 2002).

Tilsvarende påpeger Sehested moderniseringens udfordring af centrale elementer i professionernes traditionelle autonomi:

”There seem to be changes in the professional leadership (e.g., new leadership structures), changes in their monopoly of working areas (e.g., new administrative units and departments), changes in their ideological control (e.g., users influence and political management by objectives) and changes in the control of their work (e.g., quality management)” (Sehested, 2002: 1519).

I samme retning skitserer Hjort de professionelles potentielle situation i opstillingen af træk, der traditionelt tilskrives professionerne (f.eks. autorisation, relativ autonomi samt autencitet, dvs. at man bekender sig til hensynet til klientens bedste) over for de organisationsteoretiske elementer, der i de senere år har fundet vej ind i de offentlige institutioner, f.eks. at man arbejder fleksibelt på tværs af uddannelser og traditionelle faggrænser, samt at man bekender sig til hensynet til organisationen (Hjort, 2006).

Hjort bemærker i forlængelse heraf, at de professionelle kan komme i klemme mellem professionelle og organisatoriske hensyn. Hun skriver:

”Hvad der i en professionsteoretisk optik forekommer som rimelige krav om, at metodevalg og kvalitetsvurderinger skal foregå på baggrund af faglig viden, konkret indsigt og praktisk erfaring, stemmer ikke nødvendigvis overens med bestræbelserne på at indføre standardiserede og dokumenterbare procedurer, der kan leve op til eksternt formulerede kvalitetskrav og kvalitetskontrol. I en organisationsteoretisk optik kan hensynet til den enkelte klient kun være ét hensyn, der skal koordineres med mange andre hensyn af såvel praktisk som politisk og økonomisk art” (Hjort, 2006: 5-6).

Samtidig med at jeg her ser en parallel til Måseides påpegning tidligere i kapitlet af en potentiel konflikt mellem professionelle og institutionelle diskurser (som bl.a. kan være hentet fra organisationsteoriene), finder jeg den pointe interessant, at de professionelle i deres daglige, konkrete arbejde kan komme i situationer, hvor flere diskurser blander sig, og den enkelte eller grupper af professionelle konfronteres med forskellige, evt. modstridende, tilgange til

praksis. Det vil der være flere eksempler på i gennemgangen af de tre logopædiske faggruppers fremstilling af deres praksis i hhv. kapitel 6, 7 og 8.

3.6.2. Borgeren/brugeren

Moderniseringen gør sig ikke alene gældende indadtil i de offentlige institutioner, men også udadtil i forhold til borgerne. Således skriver Klausen allerede i 1998, at 'servicemanagement-konceptet' er slået igennem i stort set hele den offentlige sektor, hvor den i stort set alle led er blevet mere 'service- og kundeorienteret' (Klausen, 1998).

Ifølge Hjort er det ændrede syn på borgeren generelt relateret til en liberal diskurs, der ser markedet som en garanti for individuel valgfrihed. Hermed påpeger Hjort en 'senmoderne' individualiseret forståelse af de moderne ideer om demokrati og humanisme, hvor det enkelte individs ret til bl.a. at varetage sine egne behov er i fokus. I denne forståelse er borgeren en 'bruger', der som et kompetent individ selv ved, hvilke problemer som han eller hun vil have hjælp til at løse (samt hvad han/hun har krav på), mens den offentligt ansatte bliver defineret som en serviceperson, der rådgiver og støtter 'brugeren' i denne proces⁵¹.

Hermed ændres relationen imellem de professionelle og borgerne/brugerne bl.a. i retning af et mere kontraktlignende forhold, hvilket understøttes af de offentlige institutioners bestræbelser på at specificere og evt. standardisere de ydelser, som brugerne kan forvente at opnå, når de henvender sig til en given offentlig institution (Hjort, 2002).

Hvad angår synet på borgeren, bidrager Andersen med nogle interessante betragtninger i sin undersøgelse af 'borgerens kontraktliggørelse' i den offentlige forvaltning. Om end jeg ikke vil gå nærmere i dybden med disse, finder jeg det værd at bemærke, at Andersen finder et brud i fremstillingen (Andersen skriver om 'italesættelsen') af borgeren fra omkring 1983, hvor borgerens/klientens 'selvansvar' dukker op første gang, hvorefter det i de følgende år udvikles, bl.a. via etablering af sociale kontrakter mellem forvaltning og borgere,

⁵¹ Tilsvarende forholder Bredsdorff og Rasmussen sig i 1989 i en artikel i tidsskriftet 'Social Kritik' til tankegangen bag begrebet 'den responsive stat' eller 'selvforvaltningsstaten', hvor det fremgår, at moderniseringen af den offentlige sektor bl.a. indebærer en opfattelse af borgerne som kompetente til at formulere egne behov samt tage ansvar for at tilgodese disse. Bredsdorff og Rasmussen citerer i denne sammenhæng Brydesholt, der skriver: "Den nye statsmodel bygger på troen på en ansvarsbevidst stat og en ansvarsbevidst borger og på gensidigheden i dette ansvar. Efter denne model skal samfundet ikke fastsætte generelle retsregler til styring af den enkelte borgers tilværelse. Derimod skal der fastsættes rammeregler, som giver de berørte mennesker... mulighed for selv at forhandle sig frem til de regler, de ønsker at leve under." (Brydesholt H H (1986): "Markedsføring af en samfundsomstilling". I Simonsen P: *Fra nutid til nytid: Modernisering af den offentlige sektor*. Frederikshavn: Dafolo) (Bredsdorff og Rasmussen, 1989).

der hos Andersen beskrives som en måde for den offentlige forvaltning til at ”... *kile sig ind i den enkelte borgers måde at forholde sig til sig selv på*” (Andersen, 2003: 8).

’Selvansvar’ forstår jeg hermed i lyset af begrebet ’styringsmentalitet’, som bl.a. blev omtalt i kapitel 2, hvor den offentlige styring af borgerne ses som styring med henblik på den enkelte borgers styring af sig selv.

3.6.3. Modernisering i relation til den logopædiske praksis

Et eksempel på, at moderniseringselementer, i hvert fald på et overordnet plan, har fundet vej til det logopædiske fagområde, er en publikation fra Undervisningsministeriet fra 2004 der med udgangspunkt i nyere lovgivning bl.a. sætter fokus på ’tværfagligt samarbejde’ i den specialpædagogiske indsats over for småbørn (UVM, 2004),.

Således vægtes det tværfaglige samarbejde i kommunalt regi med henblik på at ’øge kvaliteten’ af den tidlige indsats i form af tidlig og sammenhængende støtte til småbørn med særlige behov (UVM, 2004: 4 og 7), og der lægges i publikationen bl.a. op til, at fagpersoner i denne sammenhæng indgår i fælles refleksioner med personer fra andre faggrupper med henblik på at udfordre sine egne og hinandens faglige forforståelser og praksis (UVM, 2004: 9).

Her handler tværfagligt samarbejde tilsyneladende ikke alene om støtte til konkrete børn/ familier i en kommune, men i et vist omfang tillige om at flytte grænser fagpersoner/faggrupper imellem, hvilket hos mig giver anledning til overvejelser om, at sådanne processer kan medvirke til at nedbryde faglige skel og autonomi – i overensstemmelse med påpegninger tidligere i kapitlet af mulige konsekvenser af visse moderniseringsrelaterede diskursers indtog i den offentlige sektor.

Det andet fokuspunkt i den nævnte publikation er ’forældreinddragelse’ som metode til at ”...*sikre forældrenes indflydelse og ansvar*” (UVM, 2004: 15). At der er tale om en ændring i forhold til tidligere praksis, indikeres bl.a. i formuleringen: ”I dag⁵² *ligger problemafklaringsen således i hænderne på forældrene og de professionelle i fællesskab*” (UVM, 2004:15).

Om end forældres ’indflydelse og ansvar’ kun nævnes konkret én gang, er teksten generelt præget af nødvendigheden af at tildele forældrene en central rolle i forløbet med

⁵² Min fremhævelse.

deres barn, og ligesom i relationen til tværfaglige kollegaer (som nævnt ovenfor) påpeges et behov for, at professionelle "...udfordrer deres egen faglighed" (UVM, 2004: 16) i samarbejdet med forældre, hvilket jeg her forstår som en opfordring til de professionelle om at nedtone deres egen rolle i forhold til forældrenes.

Endvidere fremhæves i publikationen en bevægelse i fagpersonernes, her specifikt 'talepædagogernes', arbejde "...fra undervisning af børn til faglig supervision af både pædagoger og forældre." (UVM, 2004: 12). Denne fremhævelse ligger i tråd med Hjort og Nielsens beskrivelser af 'konsultative metoder', der ifølge forfatterne "afløser talepædagogernes hidtidige praksis", hvor fokus i højere grad var på den direkte undervisning af børn med sprog- og talevanskeligheder (Hjort og Nielsen, 2006: 3)⁵³.

Således er konsultativ metode ifølge Hjort og Nielsen rettet mod at øge forældre og pædagogers/læreres kompetencer til at håndtere et barn og fremme dets sproglige udvikling (Hjort og Nielsen, 2006: 4), hvilket jeg med udgangspunkt i Andersen ovenfor ser som et skridt hen imod en ny fordeling af ansvar for et barns sproglige situation mellem professionelle og forældre - samt professionelle grupper imellem.

3.7. Sammenfatning af kapitel 3

Med udgangspunkt i en parallelisering af det logopædiske fag med andre fag, der af bl.a. Moos betegnes som 'relationsprofessioner', har jeg i kapitel 3 placeret mit genstandsfelt - og dermed mig selv som iagttager - i henhold til et professionsperspektiv.

I forlængelse heraf har jeg anlagt et perspektiv på professioner, der er inspireret af magtteoretiske elementer hentet fra Foucaults tænkning. En væsentlig pointe her er, at mens en given professions udøvere medvirker til styring af befolkningen i et givet samfund, er de på samme tid *selv* genstand for styring igennem herskende diskurser, der bl.a. er med til at præge de kategorier vedrørende genstand såvel som processer, som de professionelle opererer med i deres udøvelse af praksis.

Hvad angår diskurser, der kan præge en professions praksis, har der i kapitlet været fokus på diskurser knyttet til dét fænomen, der af flere forfattere kaldes 'moderniseringen af den offentlige sektor', og som relateres til neo-liberale strømninger. Her ses den

⁵³ Jeg betragter Hjort og Nielsens artikel som et fagligt debatindlæg snarere end en forskningsartikel.

logopædiske profession i lighed med andre offentligt tilknyttede professioner som værende potentielt berørt af moderniseringsrelaterede diskurser, der bl.a. indebærer nye ledelsesprincipper og -værktøjer i de offentlige institutioner/organisationer med potentielle konsekvenser for bl.a. professionernes fagprofessionelle tilknytning samt for relationerne til brugere/borgere.

En publikation fra Undervisningsministeriet om tidlig indsats over for børn med specialpædagogiske behov samt et fagligt debatindlæg om konsultative metoder i det logopædiske arbejde antyder med emnevalg og sprogbrug, at moderniseringsrelaterede diskurser har fundet vej til det logopædiske felt.

4.0. Produktion af data

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for den del af min analysestrategi, hvor jeg har truffet en række valg vedrørende den konkrete undersøgelses tilblivelse. Herunder vil jeg bl.a. forholde mig til metodevalg, udvælgelse af deltagere, tilgang til undersøgelsesfeltet og undersøgelsens forløb.

4.1. Valg af metodisk tilgang

Esmark et al skriver, at et socialkonstruktivistisk perspektiv som udgangspunkt ikke indebærer en præference for bestemte metoder, kvalitative eller kvantitative. Forfatterne forstår metode som en bestemt måde at formatere, indsamle og behandle data på. Således kræver et givent dataformat en bestemt indsamlingsteknik, der giver muligheder og begrænsninger for efterfølgende behandling (Esmark et al, 2005a).

I den aktuelle undersøgelse er dataformatet 'fremstillinger af praksis', som overvejende kommer til udtryk via brug af talt sprog, og i den forbindelse har jeg valgt at anlægge en kvalitativ tilgang, bl.a. med henblik på at kunne holde øjnene åbne over for kategorier, der måtte vise sig relevante i min udforskning af feltet⁵⁴.

Om end Miller et al skriver med udgangspunkt i organisationer, hvor mit fokus er begrænset til en faggruppe i en organisation, finder jeg opbakning hos dem til at betragte en kvalitativ tilgang til min undersøgelse som anvendelig. Således fremhæver Miller et al bl.a. den adgang til interne processer, som en kvalitativ tilgang kan give mulighed for, samtidig med at der med tilgangen kan tages højde for kompleksitet og kontekst (Miller et al, 2004).

I forlængelse af mit valg af en kvalitativ tilgang er indsamlingsteknikken, som jeg foretrækker at kalde 'dataproduktion', to forskellige tilgange til deltagerobservation samt interview. Begrebet 'dataproduktion' har jeg bl.a. fundet inspiration til hos Baker (Baker, 2004).

⁵⁴ Ifølge Dahler-Larsen er en væsentlig bestemmelse i definitionen af kvalitativ metode, at de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af forskeren på forhånd. Dette bygger på den antagelse, at undersøgelsesfeltet består af kulturelle konstruktioner, som feltet selv har skabt. Disse kendes ikke nødvendigvis af undersøgeren, før feltet er undersøgt, og af den grund, skriver Dahler-Larsen, rummer kvalitative undersøgelser altid et mere eller mindre fleksibelt design, hvor metoderne til dataindsamling og måderne at spørge på kan udvikle sig undervejs (Dahler-Larsen, 2002).

At jeg vælger at tale om 'produktion' af data skyldes, at jeg ser mig selv som primær formgiver af dét specifikke undersøgelsesfelt, som jeg koncentrerer mig om, lige såvel som jeg optræder som medproducent af de fremstillinger af praksis, der fremkommer i den konkrete interaktion mellem logopæderne og mig.

I et videre perspektiv kan 'produktion' med Øland og Andersens ord siges at være et 'konstruktionsarbejde', hvor den viden, som forskeren tilstræber i forbindelse med en given undersøgelse, afhænger af de fortolkninger, som forskeren laver på baggrund af sine individuelle forudsætninger. Med andre ord giver forskerens forudsætninger "*videnskabelsen nogle særlige produktionsbetingelser*" (Øland og Andersen, 2003: 59)⁵⁵, hvilket fordrer, at den enkelte forsker som del af sin 'videnskabelse' må reflektere over sin egen baggrund for at 'se', hvad han eller hun 'ser'. Endvidere påpeger Øland og Andersen nødvendigheden af, at forskeren gør sig nogle overvejelser om sin egen rolle samt om de problemstillinger, der kan opstå i forbindelse med konstruktion af viden, i det konkrete møde med undersøgelsesfeltet (Øland og Andersen, 2003).

4.2. Kvalitet i kvalitative undersøgelser

Videnskabeligheden, og dermed kvaliteten, af en kvalitativ undersøgelse, skriver Dahler-Larsen, ligger i undersøgelsesprocessens måde at skride frem på, det vil sige dét, han benævner 'den håndværksmæssige validitet'. Således fremmes den håndværksmæssige validitet ofte af 1) den kommunikative validitet, der handler om, hvorvidt et udsagn fra en undersøgelse kan holde til en efterprøvende dialog, 2) transparenskriteriet, der handler om, at de metodiske fremgangsmåder skal være eksplicite, så andre kan se, hvad der er foregået i en undersøgelse. Endvidere nævner Dahler-Larsen det 'heuristiske kriterium', der drejer sig om, hvorvidt en undersøgelse har formået at føre frem til ny viden, indsigt og perspektiver (Dahler-Larsen, 2002).

Samtidig med at vidensproduktion er kontingent, skriver Dahler-Larsen videre med inspiration fra Schmidt⁵⁶, bør den være stringent, dvs. den skal være kritisk og i stand til

⁵⁵ Øland og Andersens artikel drejer sig udelukkende om videnskabelse i forbindelsen med observation, men jeg tillader mig at anse for deres betragtninger som væsentlige også i forhold til andre tilgange til et undersøgelsesfelt, f.eks. interview, som jeg beskæftiger mig med senere i kapitlet.

⁵⁶ Schmidt L-H (1991): Det videnskabelige perspektiv. Viborg: Akademisk Forlag.

at undersøge sine egne konstitutionsbetingelser. Stringens indebærer desuden, at man som forsker følger klarheden og konsekvensen til dørs i sin metodiske logik uanset de omkostninger, det måtte have for værdier og praktiske forhold (Dahler-Larsen, 2002).

Hvad angår kvaliteten af en videnskabelig undersøgelse, foreslår Søndergaard fra *sin* udkigspost, at det inden for en kompleksitetsanalyserende tradition er vigtigt, at forskerens materiale for analyse er gedigent og dækkende; nuanceret åbnende af feltets mange forskellige stemmer og perspektiver (Søndergaard, 2005).

Inden for traditionen, skriver Søndergaard videre, består resultater for en stor del i analytiske bud på forståelse og veje til til indsigt og kundskab om 'noget', men uden at påstå, at der er tale om den eneste måde at forstå, kende og indse på. Således har dét bud på forståelse, som forskeren arbejder frem, sin baggrund i møder mellem et bestemt empirisk materiale og en række metateoretiske inspirerede analytiske vinkler (Søndergaard, 2005).

For Søndergaard knytter analysens kvalitetssikring sig dels til den systematik, der er anvendt til at fremarbejde de analytiske pointer, og dels til det niveau, hvorpå forskeren med sine analytiske mønstre og pointer formår at åbne dynamikker og kompleksitet for forståelse (Søndergaard, 2005).

Om end formuleret på forskellig vis peger Dahler-Larsen og Søndergaard i samme retning, hvad angår sikringen af en undersøgelses videnskabelige kvalitet. Idet jeg finder de formulerede kriterier relevante for min egen undersøgelse, vil jeg i det følgende bestræbe mig på at imødekomme disse, særligt hvad angår transparens-kriteriet, da jeg anser dette for grundlæggende for arbejdet med kvalitative data.

4.3. Tilgang til undersøgelsesfeltet

Molander og Terum gør opmærksom på, at man som forsker kan kigge på en given profession med udgangspunkt i forskellige kompetencer, og de sonderer overordnet mellem 'aktørkompetence', hvor der anlægges et insight-perspektiv på baggrund af forskerens praksiserfaring med den studerede profession, og 'kommentatorkompetence', dvs. der anlægges et *outsight*-per-

spektiv, idet man som forsker ikke selv har praksiserfaring fra den profession, som man studerer (Molander & Terum, 2008)⁵⁷.

Som beskrevet i afhandlingens indledning, er jeg med en uddannelse som cand.mag. i audiologopædi samt næsten ti års praksiserfaring selv en del af den profession, hvis praksis jeg har sat mig for at undersøge. Hermed kan mit perspektiv med Molander og Terums term siges at være et 'insight-perspektiv', hvilket understreges af, at jeg ydermere har valgt at kigge på den del af praksis, der retter sig mod børn før og i begyndelsen af skolealderen, som jeg selv har flere års arbejds erfaring med.

Mens jeg selv har arbejdet inden for amtsligt regi med børn med dét, der i nogle sammenhænge kaldes 'vidtgående tale-/sprogvanskeligheder', har jeg som undersøgelsesfelt valgt professionsudøvelse med børn i den kommunale sektor, dvs. i PPR-regi eller tilsvarende organisationsform⁵⁸, som jeg ikke har nogen personlig arbejds erfaring med.

Dette har jeg gjort af to grunde, hvoraf den primære drejer sig om, at børn med tale-/sprogvanskeligheder som udgangspunkt er et kommunalt anliggende, hvad angår vurdering af de pågældende børn med henblik på tilbud om specialpædagogisk bistand. I de tilfælde, hvor det vurderes, at der skal ydes specialpædagogisk bistand til et barn, vil denne ofte også blive afviklet i kommunalt regi⁵⁹.

Mens disse to forhold til sammen gør det relevant for mig at sætte fokus på den kommunale praksis, er den anden grund hertil, at je samtidig får mulighed for at lægge en lille distance til min egen praksis som logopæd, hvilket måske kan hjælpe mig til at få øje på aspekter, som jeg ved en undersøgelse af mit eget, specifikke felt ville have svært ved at se.

⁵⁷ Molander og Terum påpeger i den sammenhæng, at hvis man kun kan studere en profession, man som forsker selv har erfaring med, er der risiko for at immunisere professionel praksis mod ekstern kritik (Molander og Terum, 1998). Samtidig med at jeg erkender risikoen for, at man som 'intern' forsker kan have vanskeligheder med at se på professionen udefra, gør jeg mig den overvejelse, at hvis en forsker på den anden side altid skulle være udenforstående i forhold til en profession, ville der være en overhængende risiko for, at nogle professioner sjældent eller aldrig ville blive genstand for videnskabelige undersøgelser. Hvad angår logopædien, kan jeg ikke udelukke, at der findes professionsforskere, der ikke selv har en baggrund som udøvende logopæd, men umiddelbart kan jeg ikke sætte navn på disse.

⁵⁸ Selv om 'PPR' ikke anvendes i alle tre kommuner, hvor jeg har gennemført min undersøgelse, har jeg valgt at bruge denne betegnelse for den enhed i organisationen, hvortil faggrupperne har deres primære tilhørsforhold.

⁵⁹ Og det vil muligvis være i stigende omfang, hvis man skal tro mediernes fremstilling af konsekvenserne for nogle kommuners borgere med behov for specialpædagogisk bistand. Jeg har dog ikke set nogle videnskabelige undersøgelser, der understøtter denne fremstilling, og jeg har dermed ikke et nuanceret grundlag for at forholde mig til spørgsmålet.

Dette skal dog ikke forstås sådan, at jeg dermed ikke forventer at have nogen 'blinde pletter', for her deler jeg vilkår med alle andre forskere, uanset deres position i forhold til undersøgelsesfeltet.

Mens det således i nogle sammenhænge kan være svært for mig at gennemskue og ekspliciterer mine egne forforståelser på baggrund af min tid som udøvende logopæd, ser jeg det på den anden side som en fordel, at jeg har kendskab til feltets sprog, normer og logikker, da jeg vurderer, at dette kan give mig adgang til nogle aspekter ved logopædernes praksis, som muligvis kunne være vanskelige på for en udenforstående forsker at få øje.

Således vurderer jeg, at der er fordele og ulemper ved at være knyttet til sit undersøgelsesfelt via egen praksiserfaring. Da jeg imidlertid ikke har komplet overblik over de samlede fordele set i forhold til de samlede ulemper, vælger jeg at antage, at de vil opveje hinanden i dét, der bliver *mit* blik, hvor jeg vil forsøge at være opmærksom på begge dele.

4.4. Generelt om undersøgelsens tilblivelse

4.4.1. Udvalgelse af og kontakt med logopædiske faggrupper⁶⁰

Idet mit formål med undersøgelsen har været at undersøge manifestation af diskurser knyttet til moderniseringen af den offentlige sektor i logopædiske udøvers fremstillinger af deres praksis, fandt jeg det hensigtsmæssigt at forsøge at etablere kontakt med faggrupper, som i deres sproglige fremstillinger af sig selv på én eller anden, om end ikke nærmere defineret, måde havde knyttet an til aspekter af moderniseringen.

Selv om dette udvælgelseskriterium således var særdeles løst defineret, vurderede jeg, at dét var, hvad jeg havde at gå ud fra, og jeg valgte således at søge efter ord og vendinger, der i min optik kunne give et hint om orientering mod modernisering i en given kommune/logopædisk faggruppe.

At jeg valgte at undersøge logopædiske faggrupper i nogle få PPR-kontorer frem for enkelte logopæder fra mange forskellige kontorer, hvilket også kunne have været en

⁶⁰ Jeg er opmærksom på, at der her er tale om faggrupper, der i mange kommuner benævnes 'talehørefaggrupper', og at mit fokus på tale/logopædi dermed er en konstruktion, der udelukker en del af faggruppernes praksisfelt. Jeg vælger dog at fastholde min konstruktion, idet jeg hermed afgrænser mit blik.

mulighed, begrundet jeg med, at jeg som udgangspunkt gerne ville lave caselignende studier af arbejdsprocesser med henblik på at komme mere i dybden med disse, bl.a. hvad angår deres sociale konstruktion.

Hvad angår antallet af deltagende faggrupper, bestræbte jeg mig på at skabe en balance imellem en vis bredde i repræsentationen af logopædisk praksis og den arbejdsindsats, det ville kræve at producere og bearbejde data inden for undersøgelsens tidsramme, og på den baggrund valgte jeg at forsøge at få tre forskellige faggrupper med i undersøgelsen.

Med henblik på at øge bredden i repræsentationen af logopædisk praksis valgte jeg desuden, at de logopædiske faggrupper så vidt muligt skulle være fra hvert sit geografiske område, gerne hver sin landsdel, og desuden gerne måtte repræsentere kommuner af forskellig størrelse.

Det lykkedes mig at skabe kontakt til logopædiske faggrupper i tre forskellige kommuner af forskellig størrelse⁶¹ beliggende i tre forskellige landsdele, og i det følgende vil jeg beskrive omstændighederne ved hver faggruppes deltagelse i undersøgelsen:

4.4.1.1. Faggruppe A

Således fik jeg kontakt til faggruppe A via et fagligt arrangement, hvor både repræsentanter fra faggruppen og jeg deltog, og hvor én af repræsentanterne fortalte om dét ydelseskatalog vedrørende faggruppens tilbud til kommunens borgere, der var blevet udarbejdet.

Jeg vurderede, at talen om 'ydelseskatalog' relaterer til moderniseringen af den offentlige sektor, og efterfølgende kontaktede jeg faggruppe A for at spørge, om de havde lyst til at deltage i min undersøgelse. Efter et forløb med kommunikation via e-mails med faggruppens faglige leder, der på sin side diskuterede spørgsmålet med den øvrige faggruppe, blev det aftalt, at den faglige leder og jeg skulle mødes og aftale detaljerne for faggruppens deltagelse i undersøgelsen.

Af kommunikationen med den faglige leder fremgik det, at faggruppe A var blevet dannet for nylig i forbindelse med strukturreformen, hvor logopædiske faggrupper fra et

⁶¹ Jeg vælger i den forbindelse benævnelserne 'mindre', 'mellemstor' og 'stor', om end jeg af hensyn til kommunernes anonymitet ikke finder det hensigtsmæssigt at oplyse de omtrentlige indbyggertal. I den aktuelle sammenhæng er A Kommune 'mellemstor', B Kommune 'stor' og C Kommune 'mindre'.

antal mindre kommuner var blevet lagt sammen til én større gruppe. Som følge heraf var det planen, at ydelseskataloget skulle revideres med henblik på at udgøre rammen for den samlede faggruppes arbejde. Dette skulle gøres ved en række møder, hvor alle faggruppe A's medlemmer skulle være med til at diskutere indholdet i den reviderede version af ydelseskataloget.

På den baggrund blev det aftalt, at jeg måtte deltage som observatør ved møderne, samtidig med at jeg kunne lave lydoptagelser af disse. Antallet af møder var ikke fastlagt på forhånd, men i løbet af perioden maj til september 2007 blev det til i alt fem møder. Disse møder vender jeg tilbage til i afsnit 4.6. "Observation".

I mit oprindelige udkast til faggruppe A vedrørende min undersøgelse havde jeg nævnt interview som ét af mine ønsker til faggruppens deltagelse. Herudover ville jeg gerne have indblik i logopædernes dagligdag fra en anden vinkel, men jeg havde ikke på forhånd taget beslutning om tilgangen hertil.

Således var det meget vigtigt for mig, at de forskellige metodiske tilgange kunne benyttes uden at lægge for meget pres på faggruppemedlemmernes i forvejen tidspressede hverdag. På den baggrund vendte jeg forskellige idéer med faggruppens medlemmer, hvor vi bl.a. overvejede logbog, men da dette ville kræve en vis indsats fra faggruppemedlemmernes side, og da jeg samtidig havde et ønske om at få adgang til nogle fremstillinger af faggruppens praksis, der ikke alene var sproglige, blev aftalen, at jeg skulle følge tre af faggruppens medlemmer i deres daglige arbejde over hver tre dage. Denne del af undersøgelsen vender jeg også tilbage til i afsnit 4.6. "Observation". Tilsvarende bliver interview med faggruppe A's medlemmer behandlet i afsnit 4.7. "Interview".

4.4.1.2. Faggruppe B

Faggruppe B satte jeg mig i kontakt med efter at have fundet den pågældende kommunes hjemmeside på internettet, hvor flere ord og vendinger relateret til moderniseringen af den offentlige sektor⁶² blev anvendt i en beskrivelse af aktuelle processer i flere af kommunens delorganisationer, herunder PPR.

⁶² Af hensyn til anonymisering af faggruppe og kommune kan jeg her ikke gengive de præcise ord og vendinger. I øvrigt behandler jeg anonymisering som emne i afsnit 4.7.7.

Ligesom med faggruppe A foregik kommunikationen indledningsvis via e-mails, hvor den faglige leder af gruppen var min primære kontakt, mens hun vendte spørgsmålet om deltagelse i undersøgelsen med den øvrige faggruppe.

Efter at have lavet et foreløbigt undersøgelsesdesign i samspil med faggruppe A var mit udspil til faggruppe B lidt mere konkret, idet jeg som udgangspunkt foreslog at undersøgelsen skulle bestå af interview, observationer af udvalgte faggruppemedlemmers daglige arbejde samt evt. min tilstedeværelse ved nogle af faggruppens møder.

Imidlertid var faggruppe B, der ligesom faggruppe A var blevet til en ny og større faggruppe i forbindelse med strukturreformen, i en anden proces, der ikke indebar f.eks. revidering af et ydelseskatalog, hvilket gav nogle andre forudsætninger for at gennemføre en undersøgelse hér. Således havde faggruppen i perioden forud for min henvendelse f.eks. været igennem en proces med at etablere sig som faggruppe, hvilket bl.a. indebar sproglige fremstillinger i den samlede faggruppe af de enkelte medlemmers logopædiske praksis i tiden før kommunesammenlægningen.

På det aktuelle tidspunkt var faggruppen nået mere i retning af at diskutere forekommende faglige og administrative emner ved deres møder, og efter at have deltaget i ét af disse møder vurderede jeg, at jeg ikke ville kunne uddrage tilstrækkelig meget relevant materiale til belysning af min problemstilling.

Således blev aftalen, at undersøgelsen skulle bestå af interview med alle faggruppens medlemmer, elleve i alt, samt observation af to faggruppemedlemmers daglige arbejde i hver tre dage. Jeg ville gerne have haft ét faggruppemedlem yderligere med i observationen, men det lod sig ikke gøre, da de fleste i faggruppen oplevede et stort tidspres, der ikke tillod dem at deltage⁶³.

Yderligere om observationer af og interview med faggruppe B's medlemmer behandles under de respektive punkter senere i kapitlet.

⁶³ Mine overvejelser i denne forbindelse drejer sig om, at der kan have været flere forskellige grunde til, at de enkelte faggruppemedlemmer har valgt at takke nej til at have mig med som observatør af deres daglige arbejde. Det har imidlertid været vigtigt for mig at respektere eventuelle afslag på at deltage i undersøgelsen uden at lægge pres på potentielle deltagere, da det er min holdning, at deltagere, der føler sig presset ind i en undersøgelse, kan få en negativ oplevelse ud af det, hvilket jeg anser for uhensigtsmæssigt, såvel for deltagerne som for undersøgelsen.

4.4.1.3. Faggruppe C

Via en kollega hørte jeg om, at faggruppe C var gået i gang med at udarbejde standarder for deres praksis. Idet jeg vurderede, at udarbejdelse af standarder for en faggruppes praksis i kommunalt regi faldt inden for mit løst formulerede kriterium, tog jeg – igen pr. e-mail – kontakt til den pågældende faggruppes faglige leder, der efter at have drøftet sagen med den øvrige faggruppe inviterede mig til at komme og fortælle den samlede faggruppe mere detaljeret om undersøgelsen.

Da faggruppe C efterfølgende besluttede at deltage i undersøgelsen, holdt jeg et møde med gruppens faglige leder med henblik på en mere konkret aftale om faggruppens deltagelse. Undersøgelsen fik her nogenlunde samme form som i faggruppe B, dog her med observation af *tre* faggruppemedlemmers daglige arbejde i hver tre dage samt interview med alle faggruppemedlemmer, dvs. syv i alt.

Observationer af og interview med faggruppe C's medlemmer behandles mere detaljeret under de respektive punkter senere i kapitlet.

4.4.2. Kommentarer til udvælgelse og kontakt

Der er tre punkter, som jeg finder anledning til at gøre mig nogle overvejelser om i forlængelse af ovenstående fremstilling af udvælgelse og kontakt med de tre faggrupper:

4.4.2.1. Kriterier for udvælgelse

For det første er der spørgsmålet om udvælgelse af faggrupper på baggrund af nogle meget løst definerede kriterier, og ved eftertanke kan jeg stille mig selv det kritiske spørgsmål, om jeg kunne have formuleret nogle mere konkrete kriterier med henblik på at gøre det mere klart, hvad jeg søgte, og ikke mindst i hvilken retning jeg ville styre undersøgelsen.

Generelt må svaret være 'nej'. Først og fremmest fordi jeg som udgangspunkt ikke var helt klar over, hvad det var, jeg søgte, udover at jeg gerne ville have indblik i, hvordan moderniseringen af den offentlige sektor kunne påvirke den logopædiske praksis. Det var således først, da jeg kom i gang med de konkrete undersøgelser og så, hvordan logopæderne løste deres opgaver, samt hørte hvad de talte med hinanden og andre aktører om, at jeg gradvist fik indkredset et fokus.

En sådan fremgangsmåde kan forekomme at være en kritisabel tilgang til en undersøgelse. Dog måtte jeg i den givne situation fastholde, at jeg ikke havde megen litteratur om tilsvarende undersøgelser at bygge på, og at jeg dermed i høj grad måtte benytte mig af mine egne idéer til at komme i gang med undersøgelsen.

4.4.2.2. Case-studier

Et andet punkt, som jeg gerne vil kommentere, er mit valg af metodiske tilgange til undersøgelsesfeltet. Idet jeg tidligere har nævnt, at jeg ønskede at foretage en case-lignende undersøgelse, kan man med rette stille spørgsmål om, hvor meget 'case' der er ved at foretage kortvarige observationer af nogle få aktører samt gennemføre et enkelt interview med medlemmerne af en enkelt faggruppe i en større organisation. Maaløe beskriver 'casestudier' som

"... dybtgående undersøgelser af, hvordan mennesker agerer og interagerer med hinanden inden for deres egne rammer. Det er dem ... som forudskikker rummet, der handles i"
(Maaløe, 2002: 31).

I det rum, hvor forskeren opsøger de mennesker, hvis ageren han eller hun gerne vil undersøge, vil det ifølge Maaløe være en opgave for forskeren at:

"...inddrage så mange datakilder ... som muligt for a) at få overblik over mængden af vekselvirkninger og for b) at kunne anlægge ikke en, men så mange analyse- og sammenfatningsmetoder som muligt" (Maaløe, 2002: 32).

Af mulige datakilder nævner Maaløe breve, memoer, referater af møder, serviceoversigter, serier af interview, observation af mødeforløb mv. (Maaløe, 2002: 33).

I forbindelse med mit eget valg af datakilder gjorde jeg mig mange overvejelser om, hvorvidt det kunne være en fordel at inddrage skriftlige materialer, her benævnt 'dokumenter', i undersøgelsen. Det kunne f.eks. være faggruppe A's ydelseskatalog, faggruppe B's hjemmeside eller faggruppe C's skriftlige formuleringer om standarder. Endvidere overvejede jeg muligheden for at inddrage rapporter skrevet af faggruppemedlemmer om konkrete børn, breve skrevet af faggruppemedlemmer til forældre mv..

Hver især kunne disse forskellige dokumenter bidrage til at nuancere billedet af undersøgelsesfeltet. Hvad angår rapporter om de enkelte børn, vurderede jeg imidlertid, at det

ville være begrænset, hvad jeg kunne hente her, set i forhold til det væsentlige stykke arbejde det ville være, at opnå tilladelse til dokumentindsigt. Her spillede altså en tidsfaktor ind.

Hvad angår de øvrige dokumenter, spillede også her en tidsfaktor ind. Mest vægt lagde jeg dog på, at mange af de evt. indhentede dokumenter, i det omfang det lykkedes mig at indhente dem, kunne komme til at fremstå meget sporadisk i den samlede fremstilling. Yderligere blev jeg i begyndelsen af undersøgelsesforløbet stadig mere overbevist om, at jeg ønskede at begrænse mig til *logopædernes* fremstillinger af deres praksis, hvilket ledte frem til beslutningen om at udelukke dokumenter, som andre faggrupper eller ledere kunne have været med til at formulere, f.eks. faggruppe B's hjemmeside og faggruppe C's standarder.

Om end det færdige ydelseskatalog fra faggruppe A kunne have været et relevant dokument at inddrage i undersøgelsen, og som jeg i øvrigt havde adgang til, valgte jeg det fra, da jeg overordnet vurderede, at temamøderne, hvor ydelseskataloget var blevet diskuteret, var mere interessante end det færdige katalog i sig selv.

4.4.2.3. Undersøgelsesfeltets tillid til forskeren

Et sidste punkt, som jeg vil gøre mig nogle overvejelser om, drejer sig om min adgang til undersøgelsesfeltet. Dette gælder dog ikke alene den første fase, hvor jeg etablerede kontakt og efterfølgende fik adgang, men hele vejen igennem den konkrete produktion af data samt den senere databearbejdning.

Således er det mit udgangspunkt, at en forskers adgang til et undersøgelsesfelt må bygge på feltets tillid til ham eller hende. Tillid forstår jeg her som en oplevelse hos feltets aktører af, at de sider af deres 'verden', som de viser frem til forskeren, bliver behandlet med respekt, dvs. ikke bliver misbrugt set ud fra aktørernes synspunkt.

På *sin* side må forskeren tilstræbe god moral samt udvise respekt for feltet, herunder være eksplicit om sin dagsorden og sine synspunkter, overholde aftaler, være opmærksom på emner og perspektiver, der kan være ømtålelige i en given kontekst mv.

I min proces har jeg været meget opmærksom på min adgang til feltet. Således har jeg bl.a. overvejet, hvordan det har påvirket aktørerne i feltet, at jeg er kommet som erfaren logopæd, hvilket jeg på den ene side ikke har lagt skjul på, men på den anden side heller ikke har gjort et stort nummer ud af. Jeg har dog gjort det klart, at jeg ikke havde PPR-erfaring, hvorfor jeg ikke havde erfaring med processerne i dette regi.

Med min baggrund som logopæd, der har erfaring med børn i førskolealderen, har det været min bekymring, at nogle af logopæderne i feltet kunne få en oplevelse af, at jeg ville forholde mig kritisk⁶⁴ til deres praksis, og at de dermed ville være tilbageholdende med at fremstille denne praksis over for mig.

Jeg kan af flere grunde ikke vide, om jeg har haft grund til bekymring, men mit generelle indtryk er, på grundlag af de mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger, som jeg har fået fra de tre faggrupper, er, at de har følt sig godt behandlet og i det hele taget trygge ved at deltage i undersøgelsen.

Ydermere havde jeg det held, at de faglige ledere i to af faggrupperne gav udtryk for, at de så faggruppernes deltagelse i undersøgelsen som et led i deres egen udviklingsproces, hvilket gav mig indtryk af, at de signalerede til de øvrige medlemmer i faggrupperne, at der kunne være fordele forbundet med at deltage. Noget tilsvarende gjaldt enkelte af de øvrige logopæder, der gav udtryk for, at de så deres deltagelse som en mulighed for at reflektere over deres praksis på en anden måde, end de gør i det daglige arbejde.

Trods de positive meldinger har der været situationer undervejs i forløbet, hvor jeg oplevede at skulle gøre mig ekstra umage for at opretholde tillid fra én eller flere aktører. I forbindelse med de individuelle interview har det f.eks. handlet om en stemning, som jeg har følt mig ansvarlig for, og i forbindelse med nogle af aktørernes gennemlæsning af mine udskrifter af interviewet med dem oplevede jeg, at nogle satte spørgsmålstegn ved min fremstilling af deres formuleringer. Dette emne uddybes senere i kapitlet i afsnittet om interview.

4.5. Undersøgelsens tidsmæssige forløb

Som tidligere nævnt indledte jeg observation af faggruppe A's møder om revidering af ydelseskatalog i maj 2007. Forud for dette havde jeg været i kontakt med faggruppe A's faglige leder siden februar 2007, mens kontakt med faggruppe C's faglige leder indledtes i april 2007 og faggruppe B's faglige leder i august 2007.

Samlet set forløb den del af undersøgelsen, hvor jeg var i personlig kontakt med faggrupperne, over 13 måneder, dvs. fra maj 2007 til juni 2008. Således foregik observationer

⁶⁴ Jeg skelner her mellem at være kritisk som forsker i forhold til de data, man producerer sammen med aktørerne i feltet, hvilket jeg ser som min generelle opgave i forbindelse med undersøgelsen, og kritisk i forhold til aktørernes valg i forbindelse med arbejdet med et barn, hvor man som fagperson vurderer, om man synes, valgene er rigtige eller forkerte. Det sidste har jeg været meget opmærksom på at forsøge at undgå, om end det ville være urigtigt at hævde, at det ikke kunne forekomme som en spontan tanke i en given situation.

af og interview med faggruppe A's medlemmer overvejende i perioden september til december 2007, om end et enkelt interview måtte udskydes til februar 2008. Observationer af og interview med faggruppe B's medlemmer foregik overvejende i perioden november og december 2007, mens undersøgelsen i faggruppe C fandt sted i perioden februar til juni 2008.

Som det kan ses af ovenstående, fandt dele af undersøgelsen af hhv. faggruppe A og faggruppe B sted i samme periode, hvilket andre hensyn nødvendiggjorde. Hermed nåede jeg ikke at færdiggøre undersøgelsen af faggruppe A, førend jeg påbegyndte undersøgelsen i faggruppe B, og jeg vurderer, at der på den måde opstod en vis vekselvirkning imellem mine indtryk fra de to faggrupper. Ikke sådan at forstå, at jeg ikke kunne huske dem fra hinanden, men snarere at indtrykkene fra faggruppe B påvirkede dét, jeg så og hørte i faggruppe A, og omvendt. Ligeledes vurderer jeg, at indtryk fra begge de to nævnte faggrupper spillede ind ved undersøgelsen af faggruppe C.

Dette nævner jeg for at gøre opmærksom på, at selv om der kan siges at være tale om tre forskellige delundersøgelser, er de i et vist omfang påvirket af hinanden.

4.6. Observation

I det følgende vil jeg redegøre for den del af undersøgelsen, hvor jeg forsøgte at nærme mig undersøgelsesfeltet via observation.

En fordel ved observation er, skriver Järvinen og Mik-Meyer, at man med metoden kan få indblik i processer såvel som i den sammenhæng, der binder de udforskede personer sammen i et større kompleks. Dog må forskeren blive på overfladen og bestræbe sig på at dokumentere handlingers udtryk frem for intentioner og motiver for handlingerne (Järvinen og Mik-Meyer, 2005b). Dette forstår jeg med henvisning til Dingwall på den måde, at aktørernes håndtering af hinandens adfærd i forsøg på at skabe mening er forskerens vindue til undersøgelsesfeltet (Dingwall, 1997).

Desuden kan observationer give informationer om flertydigheden og ustabiliteten i det studerede fænomen samt om den meningsproduktion, der foregår på feltet, herunder om forskerens eget bidrag til til denne meningsproduktion (Järvinen og Mik-Meyer, 2005a). Med fremhævelsen af forskerens eget bidrag til meningsproduktionen påpeger Järvinen og Mik-Meyer den pointe, som jeg i indledningen til kapitlet gjorde opmærksom på med henvisning til Øland og Andersen (2003).

Som tidligere nævnt valgte jeg i undersøgelsen af faggruppe A at benytte mig af to forskellige former for observation som tilgang til faggruppemedlemmernes fremstillinger af deres praksis: Dels observation af faggruppens temamøder, som blev afholdt med henblik på revidering af faggruppens ydelseskatalog, og dels observation af tre af faggruppemedlemmernes daglige arbejde i hver tre dage.

4.6.1. Temamøder om revidering af ydelseskatalog

Faggruppe A's temamøder om ydelseskataloget foregik alle i PPR's lokaler, i fire ud af fem gange⁶⁵ i faggruppen egne lokaler, og en enkelt gang i et lokale, som hele PPR rådede over, men som faggruppen den pågældende dag havde reserveret med henblik på mødet. Temamøderne foregik enten formiddag eller eftermiddag, og var hver gang af et tidsmæssigt omfang på to til tre timer.

Ved hvert temamøde var de fleste af faggruppemedlemmerne til stede, om end der var enkelte afbud ved flere af møderne. Af udskrifterne fra temamøderne (bilag 1-5) fremgår det i anonymiseret form, hvem der var til stede de pågældende mødegange.

Selv var jeg til stede ved alle fem temamøder, hvor jeg sad sammen med faggruppens medlemmer rundt om et bord og deltog i den uformelle snak, der var før og efter mødet samt i pauserne. Under møderne, hvor emner relateret til ydelseskataloget blev diskuteret, deltog jeg ikke i snakken, men sad og noterede, hvem der talte, så jeg efterfølgende ville kunne støtte mig til disse notater ved udskrivningen af møderne⁶⁶.

Endvidere forsøgte jeg at notere, hvad der skete rundt om bordet, ligeledes for at kunne rekonstruere en given situation, hvis jeg skulle opleve vanskeligheder i forbindelse med udskrivningen, f.eks. noget, jeg ikke kunne høre, samt i højere grad noget, jeg ikke kunne

⁶⁵ Så vidt jeg er informeret, blev temamøderne kun afholdt de nævnte fem gange. Dog ved jeg, at faggruppe A efter september 2007 har arbejdet videre med det mere pædagogiske indhold i ydelserne ved deres ugentlige faggruppemøder, men jeg deltog ikke i disse møder, da jeg sammen med faggruppen vurderede, at de ikke var relevante for den aktuelle undersøgelse. Endvidere måtte jeg sætte en grænse for omfanget af dataproduktionen, og derfor fandt jeg, at de omtalte fem temamøder var passende i forhold til undersøgelsen.

⁶⁶ Lydoptagelser i mp3-format blev lavet med en lydoptager af en størrelse på ca. 12 x 20 cm, der blev placeret ca. midt på dét bord, som faggruppemedlemmerne og jeg sad omkring. Jeg var opmærksom på, at tilstedeværelsen af en lydoptager kunne påvirke nogle af de tilstedeværendes deltagelse i diskussionerne, såfremt de ikke brød sig om, at deres indlæg blev optaget. Den generelle udmelding var imidlertid, at faggruppemedlemmerne ikke så nogen problemer i lydoptagerens tilstedeværelse. Endvidere skal det nævnes, at jeg i forbindelse med aftalen om min tilstedeværelse ved temamøderne havde spurgt, om jeg måtte medbringe en lydoptager, hvilket var blevet accepteret af faggruppen som helhed.

forstå ud fra den lydige kontekst, som ville være det eneste, jeg havde at støtte mig ved gennemlytning af lydoptagelserne. Det kunne f.eks. være en sideløbende, evt. hviskende, samtale mellem to eller flere faggruppemedlemmer. Jeg oplevede dog, at det var vanskeligt at holde øje med sådanne aktiviteter samtidig med, at jeg forsøgte at følge med i samtalen samt notere taleskift. Derfor blev de sideløbende aktiviteter med tiden færre.

Hvad angår mine notater ved temamøderne, vil jeg endvidere fremhæve et spørgsmål, som jeg har gjort mig mange overvejelser om vedrørende lydoptagelser, og som drejer sig om aspekter ved en kommunikation, der ikke er lydige⁶⁷, f.eks. mimik, kropssprog og øjenkontakt. Således betragter jeg disse aspekter som væsentlige i den kommunikation, der foregår mellem mennesker, hvor et ansigtsudtryk, en håndbevægelse eller plus/minus øjenkontakt med en given person kan have afgørende betydning for, hvordan en ytring bliver opfattet af samtalepartnerne og evt. observatører af kommunikationen.

Om end sådanne ikke-lydige aspekter dermed kunne have været værdifulde i den aktuelle sammenhæng, har jeg valgt dem fra. Jeg er opmærksom på, at jeg dermed kan komme til at overse nuancer i dét, der siges af faggruppemedlemmerne under temamøderne, men jeg betragter dette som et vilkår for den undersøgelse, som jeg har gennemført, idet jeg har været nødt til at begrænse omfanget af de data, der blev produceret undervejs.

I øvrigt ville en ambition om at medtage de nævnte aspekter have krævet kombinerede billed- og lydoptagelser med henblik på en vis præcision i registreringen af samtidige ytringer og ikke-lydige aspekter. En udskrivning af sådanne data ville være særdeles tidskrævende, og ville ifølge min vurdering være mere omfattende, end en tilfredsstillende belysning af den aktuelle problemformulering kræver.

Om min tilstedeværelse som observatør ved temamøderne har jeg bl.a. en overvejelse om 'deltagelse', som jeg har set behandlet i flere skriftlige fremstillinger af observation som tilgang til et undersøgelsesfelt⁶⁸. Idet jeg antager, at spørgsmålet om deltagelse bliver relevant i forbindelse med forskerens refleksioner over sin egen rolle i den konkrete, interaktive produktion af data, tager jeg det op i denne sammenhæng. Således vurderer jeg som udgangspunkt, at

⁶⁷ Hvad angår lydige elementer, som tilsvarende har betydning for kommunikationen, uddyber jeg mine overvejelser i afsnittet om udskrivning af lydoptagelser.

⁶⁸ F.eks. Kristiansen og Krogstrup (1999).

der ikke er tale om plus eller minus deltagelse, men at der er kvalitative nuancer af deltagelse, som kan variere hen over et observationsforløb.

Som jeg tidligere har beskrevet, var jeg fysisk en del af den gruppe, der diskuterede ydelseskataloget, om end min opgave var en anden end de øvrige tilstedeværendes. At jeg var til stede ikke alene fysisk, men også som udefrakommende person, der var interesseret i faggruppens diskussioner, kom til udtryk ved forklaringer, som var rettet direkte til mig under diskussionerne af ydelseskataloget. Et eksempel herpå er, hvor ét af faggruppemedlemmerne fortæller mig, hvem en person er, som talen drejer sig om (A3, P1, 172). I sådanne situationer var jeg muligvis mere deltagende, end jeg var, når faggruppemedlemmerne bevægede sig ind i tekniske diskussioner relateret til deres ydelser.

I øvrigt bemærker jeg, at jeg i nogle ganske få situationer blev stillet spørgsmål relaterende til emner, der blev diskuteret i faggruppen. Et eksempel herpå er, at et faggruppemedlem rettede et spørgsmål til mig vedrørende forholdet mellem 'vejledning' og 'supervision' (A-0, P3, 459), hvilket jeg i den konkrete situation kun besvarede med en afværgende håndbevægelse og ryst på hovedet i den hensigt at vise, at jeg ikke ville blande mig i faggruppens diskussion.

Efterfølgende har jeg gjort mig mange overvejelser om, hvorvidt jeg håndterede sagen på den rigtige måde. Således at være til stede og dermed vise interesse for faggruppens diskussioner, men samtidig afværge at indgå i den konkrete snak om emner relateret til mødets tema, om end der blev opfordret til det, har i ét eller andet omfang bygget på en forståelse hos mig af, at jeg ikke måtte påvirke diskussionen, da den i så fald ville komme til at fremstå som 'berørt' af forskeren.

Denne forståelse har jeg sidenhen bearbejdet i retning af, at dét at være til stede i en social sammenhæng, forsker eller ej, gør den enkelte til en del af interaktionen, og dette må forskeren tage på sig som en del af vilkårene for at lave feltundersøgelser.

4.6.1.1. Bearbejdning af data fra temamøder

Jeg valgte at udskrive lydoptagelserne⁶⁹ af de fem temamøder i ortografi, da jeg fandt denne form mest anvendelig set i forhold til afhandlingens problemstilling. Den del af lydoptagel-

⁶⁹ Udskrivning foregik i første omgang med brug af 'Windows Media Player', senere med softwaren 'Ekspress Scribe', som jeg downloadede fra internettet, og som lettede arbejdet væsentligt.

serne, der blev udskrevet, var af et samlet omfang på ca. seksenhalv time⁷⁰. Om end arbejdet med udskrifterne var tidskrævende og omstændeligt, anså jeg det som en måde, hvorpå jeg kunne komme tæt på mine data, hvilket jeg ser som en fordel i den videre bearbejdning af dem.

Her valgte jeg at tage udgangspunkt i 'Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog (Gregersen, 1992), som jeg tillempede bl.a. med henblik på at begrænse tidsforbruget vedrørende udskrivningen. Således besluttede jeg bl.a. efter et forsøg på registrere overlap af talere, dvs. når flere personer taler på samme tid, at denne fremgangsmåde ville være for omstændelig set i forhold til min anvendelse af materialet.

Ligeledes besluttede jeg at udelade registrering af minimal respons, dvs. andre personers tilkendegivelser af, at de har hørt, hvad den talende siger, og evt. er enige i det sagte, da jeg bl.a. ved temamøderne havde erfaret, at minimal respons kan ske *uden* lyd, f.eks. i form af hovednik eller ryst på hovedet, såvel som *med* lyd.

Ved udskrivningen af lydoptagelserne benyttede jeg mine notater fra temamøderne med henblik på at sikre, at talere og ytringer blev koblet rigtigt, således at jeg ville kunne følge hver af faggruppemedlemmernes bidrag til diskussionerne.

Den videre bearbejdning af data samt nødvendige overvejelser i forbindelse med at arbejde med transskriberede data beskrives i afsnit 4.7.5. "Udskrivning af interview", da de to typer af data er blevet behandlet på samme måde.

4.6.2. Individuelle observationer

4.6.2.1. Udvælgelse af observationspersoner

Som tidligere nævnt drejede den anden del af observationen i faggruppe A sig om, at jeg fulgte tre af faggruppemedlemme i deres daglige arbejde. For to af faggruppemedlemmernes vedkommende drejede det sig om tre dages observation, mens det for den tredje kun blev til to dages observation, da den tredje dag måtte aflyses på grund af afbud fra de børn, hun skulle arbejde med den pågældende dag. Idet dette faggruppemedlem havde en del administrativt arbejde, hun skulle udføre, blev vi enige om at aflyse dagens aftale, og da jeg vurderede, at jeg havde fået et godt indblik i hendes arbejde i løbet af de to foregående observationsdage,

⁷⁰ De tre første temamøder (bilag 1, 2 og 3) blev udskrevet i deres helhed, mens jeg udvalgte sekvenser fra temamøde 4 (bilag 4) og 5 (bilag 5), som jeg vurderede var relevante for afhandlingens fokus.

besluttede jeg, at vi ikke skulle gøre forsøg på finde en ny dag, hvor den sidste del af observationen kunne gennemføres.

At jeg valgte at gennemføre observation af tre og ikke alle seks faggruppe-medlemmer skyldes overvejende tidshensyn, men havde også den fordel, at personer, der evt. ikke ville bryde sig om at være observationsperson, havde mulighed for at undgå det uden at føle sig presset heraf.

Staunæs og Søndergaard gør opmærksom på, at det er hensigtsmæssigt at opsøge personer, der er forskelligt positioneret inden for det felt, man forsker i⁷¹. Således kan personernes forskellige positioner og kategoritilhør (køn, alder, placering i feltet, erfaringshorisont mv.) bruges strategisk med hensyn til at sikre adgang til mange og forskelligartede perspektiver på problemstillingerne (Staunæs og Søndergaard, 2005).

Dette råd havde jeg i baghovedet ved udvælgelsen af mine observationspersoner, og det var samtidig noget, der var opmærksomhed på i faggruppe A, da vi skulle aftale, hvem fra faggruppen, der skulle være observationspersoner.

Mit grundlæggende krav til observationspersonerne var imidlertid, at de på det givne tidspunkt arbejdede med børn i tre til seks-/syvårsalderen, hvis omgivelser havde kontakten PPR på baggrund af mistanke om sproglige vanskeligheder hos barnet. I det omfang, jeg kunne få observationspersoner med forskellige erfaringshorisoner, ville jeg betragte det som en fordel, men jeg var samtidig opmærksom på, at ufravigelige krav kunne gøre det vanskeligt at få det antal observationspersoner, som jeg ønskede.

Imidlertid var der i faggruppe A, som ovenfor nævnt, opmærksomhed på fordelene ved at have personer med forskellig baggrund med i en undersøgelse med henblik på diversiteten af data, og således lykkedes det at få tre personer med, som var forskellige, hvad angår ansættelsestidspunkt og erfaring.

Hvordan udvælgelsen skete i faggrupperne B og C, ved jeg ikke præcist, da jeg ikke var til stede, som jeg havde været ved udvælgelsen i faggruppe A. Som tidligere nævnt meldte kun to personer sig som observationspersoner, hvilket jeg valgte at stille mig tilfreds med, mens fire personer i faggruppe C meldte sig. Idet det ene faggruppemedlems arbejde koncentrede sig om skolebørn, valgte jeg imidlertid at udelukke observation i dette tilfælde.

⁷¹ Staunæs og Søndergaard forholder sig udelukkende til interviewpersoner, men jeg vurderer, at tilsvarende overvejelser gælder personer, der udvælges til observation.

Her spillede endvidere en anden faktor ind, da jeg vurderede, at et fjerde observationsforløb ville være tidskrævende, om end jeg overvejede, at arbejdet med skolebørn på sine egen måde også ville kunne bidrage til belysning af afhandlingens fokus.

Som en sidste bemærkning til udvælgelse af observationspersoner, vil jeg gøre opmærksom på, at jeg på forhånd havde udelukket observation af den faglige leder i alle tre faggrupper på den baggrund, at de alle tre overvejende havde administrative opgaver, hvilket ikke ville give mange muligheder for at observere den praksis, jeg var interesseret i.

Samtidig så jeg de faglige ledere som værende i en lidt anden position end de øvrige faggruppemedlemmer, idet en del af de faglige lederes opgave er at se faggruppens varetagelse af arbejdsopgaver i et mere overordnet perspektiv, hvilket jeg fandt relevant at uddybe via interview, men ikke via observation.

4.6.2.2. Konkrete aftaler

De konkrete aftaler om observationen blev lavet mellem den enkelte observationsperson og mig. Jeg havde på forhånd overvejet, om observationerne skulle foregå henover tre på hinanden følgende dage, eller om der ville være fordele ved at fordele dem over en periode, f.eks. med henblik på at følge observationspersonernes arbejde med bestemte børn. Imidlertid vurderede jeg, at tre observationsdage var for lidt til at følge et decideret forløb med et barn, og endvidere besluttede jeg, at jeg ville tilstræbe at se observationspersonerne i forskellige situationer, som kunne vise forskellige aspekter af den logopædiske praksis.

I den konkrete planlægning viste det sig yderligere, at observationspersonerne havde nogle dage, hvor det passede dem godt at have mig med som observatør, mens der var andre, hvor de vurderede, at det ville være u hensigtsmæssigt at have mig med, hvilket jeg accepterede uden indvendinger. Således har jeg fra min egen logopædiske praksis erfaring med situationer, hvor det af hensyn til barn, forældre eller andre personer vil være upassende at medbringe en udenforstående⁷².

⁷² Generelt havde jeg indtryk af, at observationspersonerne havde forberedt deres omgivelser godt, hvad angår min tilstedeværelse, og i flere tilfælde var der truffet aftaler på forhånd om, at jeg måtte overvære et møde mellem en observationsperson og andre aktører, f.eks. daginstitutionspersonale og forældre. I andre tilfælde var min tilstedeværelse ikke aftalt på forhånd, men jeg havde en aftale med observationspersonerne om, at de skulle sige til, hvis de ønskede at tale alene med en anden person. Det var f.eks. tilfældet ved observationen af

Med udgangspunkt dels i observationspersonernes eventuelle ønsker om observationsdage og dels mine egne ønsker, f.eks. i forbindelse med et observationssted, som jeg skulle bruge lang tid på at rejse til, blev aftaler med den enkelte observationsperson til på relativt pragmatisk vis. Aftalerne blev indgået dels mundtligt og dels via e-mail.

4.6.2.3. Observationsguide

Maaløe påpeger, at en deltagerobservation forudsætter, at man har lavet en guide for bl.a., hvem man vil betragte og hvordan (Maaløe, 2002).

Som princip finder jeg idéen god i dét omfang, man på forhånd ved, hvad man skal rette sin opmærksomhed mod under observationen. Som tidligere beskrevet så jeg observationerne som en vej til at få et første indblik i den logopædiske praksis i kommunalt regi samt til at indkredse aspekter, der kunne være relevante for problemstillingen. Dermed var min tilgang til observationen meget åben.

I denne forbindelse vil jeg henvise til Søndergaard, der skriver, at man som forsker med en konstruktionistisk tilgang⁷³ ikke på forhånd kan vide, hvordan fænomener i undersøgelsesfeltet former og formes af hinanden. Således fremhæver Søndergaard, at man kan gå ud fra, at kategorier og kræfter er på spil, men præcis hvordan kan man ikke vide før mødet med feltet (Søndergaard, 2005: 247).

Jeg ønsker ikke at benytte Søndergaard til at hævde, at man ikke kan forberede sig grundigt på mødet med undersøgelsesfeltet, da det ikke er min forståelse af hendes påpeging. Tværtimod vurderer jeg, at en observationsguide kan være en god hjælp for forskeren med henblik på at strukturere sine observationer, efterhånden som han eller hun bevæger sig ind i undersøgelsesfeltet.

Og således må jeg erkende, at mit eget forsøg på at lave en observationsguide var ét af de mindst gennearbejdede elementer i min undersøgelse, da jeg efter nogle forsøg opgav at færdiggøre den og i stedet valgte at stole på mine vurderinger i de konkrete observationssituationer af, hvad der var væsentligt hhv. uvæsentligt at notere.

faggruppemedlem A1 (A1, 6, 013 + 041-044), hvor hun vurderer, at det er bedst, at hun arbejder med et barn, uden at jeg er med.

⁷³ Jeg forstår her 'konstruktionistisk' inden for rammerne af en 'konstruktivistisk' tilgang som beskrevet i kapitel 2.

I den forbindelse kan man hævde, at min opgave vedrørende observationen blev afgrænset af dét forhold, at jeg generelt fulgte én person, og ikke en hel gruppe ad gangen, hvor adskillige aktiviteter og udvekslinger kunne finde sted på samme tid. Ganske vist var jeg også interesseret i de miljøer, som observationspersonerne bevægede sig i, samt de aktører, som undervejs blev 'medaktører', men jeg holdt mig udelukkende til de interaktioner, som observationspersonerne indgik i.

Tydeligvis kom jeg selv på denne måde til at bruge energi på observationer, som senere viste sig at være mindre relevante for afhandlingens fokus. Det gælder f.eks. mine observationer af observationspersonernes individuelle arbejde med børn rundt omkring i daginstitutionerne, hvor jeg i nogle situationer noterede detaljer om det konkrete arbejde, f.eks. hvilke aktiviteter der foregik, og hvilke materialer der blev anvendt.

Dette var ikke nødvendigt, men i den givne sammenhæng forekom det mig, at jeg hellere måtte notere for mange informationer, som senere kunne frasorteres, end for få. Jeg formoder, at noget lignende kan være tilfældet for andre forskere, der gør sig deres første erfaringer med observation som tilgang til et undersøgelsesfelt, og at man igennem erfaring og refleksion kan udvikle sine færdigheder på området.

4.6.2.4. Observationsnotater

Med hensyn til observationsnotater, havde jeg ved hver observation en lille blok papir og en kuglepen med, hvilket jeg vurderede var de bedste redskaber til formålet. Med disse redskaber noterede jeg mine indtryk af logopædernes aktiviteter og relationer i aktiviteterne, og endvidere lavede jeg notater fra mine egne samtaler med logopæderne i løbet af de dage, hvor jeg fulgte dem, f.eks. i pauser og under transport, hvor jeg i flere tilfælde kørte med observationspersonerne i deres biler til de institutioner eller hjem, som de skulle besøge.

Hvad angår registrering af data, havde jeg på forhånd udelukket at bruge billed- eller lydoptagelse som en del af observationen, om end disse teknologier som udgangspunkt kan give langt mere præcise informationer om, hvad der er foregået i en given situation.

Således vurderede jeg, at billed- såvel som lydoptagelse ville skabe en ganske anden situation for de faggruppemedlemmer, der meldte sig som observationspersoner, idet de hermed skulle acceptere, at deres aktiviteter og interaktioner ville blive 'fastholdt' på optagelserne. Dette fandt jeg lidet sandsynligt, samtidig med at jeg vurderede, at min kontakt til

observationspersonerne ville blive mere distanceret, hvis jeg hele tiden skulle betjene især en billedoptager, men også en lydoptager.

Endvidere fandt jeg det uhensigtsmæssigt i forhold til mine muligheder for at følge observationspersonerne rundt i deres daglige arbejde, da jeg i så fald skulle indhente særlige tilladelser til at optage i hver enkelt forekommende situation, hvor observationspersonerne interagerede med andre aktører. Udover at jeg fandt dette vanskeligt opnåeligt, vurderede jeg, at optagelser af generelt ville være til gene for observationspersoner såvel som for deres medaktører, og derfor valgte jeg det fra.

Mine notater skrev jeg efter hver observation ind på computer, hvor de i et vist omfang blev udfoldet ud fra min hukommelse og omsat i sammenhængende sproglige formuleringer i henhold til ortografiske konventioner for dansk skriftsprog. Denne proces ser jeg som en fortolkning udover den fortolkning, der har fundet sted i den konkrete observation, idet jeg på dette senere tidspunkt havde et overblik over dagens begivenheder, som jeg ikke havde haft i løbet af dagens konkrete situationer. Det vil sige, at jeg kunne se nogle situationer, eller forstå nogle formuleringer fra observationspersonen, på en anden måde, end jeg kunne i det konkrete øjeblik.

Sideløbende med at jeg skrev observationerne sammen, gjorde jeg mig nogle overvejelser om disse, hvilket jeg noterede separat (bilag 50). Igen trak jeg på min erindring om dagens forløb, hvilket gav en distance til de observerede begivenheder.

At jeg fremhæver 'distance' og 'fortolkning' skyldes ikke, at jeg mener, at disse er 'uheldige' elementer for observationerne og den videre bearbejdning heraf, som forskeren bør søge at undgå. Derimod finder jeg, at der er tale om grundlæggende vilkår for forskeren, der dog stadig må være opmærksom på disse.

Som et sidste punkt vedrørende behandling af data fra observationerne skal det nævnes, at jeg valgte at anonymisere observationspersonerne såvel som andre aktører ved at tildele hver person et bogstav og et nummer, så jeg senere ville kunne identificere dem, der dukkede op i forskellige sammenhænge. Endvidere fik aktører i interaktion med en given observationsperson, f.eks. 'A1', en betegnelse, der kunne informere læsere om, hvilken slags aktør der var tale om, f.eks. 'barn A1-12', 'mor til barn A1-12', 'personale A1-3' osv.

4.6.3. De konkrete observationssituationer

4.6.3.1. Tid og rum

Generelt fulgte jeg observationspersonerne i dét, de betegnede som deres daglige arbejde, hvor de havde aftaler i daginstitutioner og/eller skoler⁷⁴, samt - i nogle ganske få tilfælde - i et hjem. Aftalerne drejede sig oftest enten om at arbejde med børn, eller om at holde et møde med institutionspersonale og evt. forældre.

I et enkelt tilfælde observerede jeg en person (C2) udelukkende i det samme lokale, hvor hun over to⁷⁵ formiddage underviste en gruppe børn. Hvad angår denne observationsperson, har jeg altså kun set en enkelt side af hendes praksis, mens hun har fortalt om andre sider i forbindelse med såvel uformelle samtaler som interview med hende.

Jeg er opmærksom på, at jeg heller ikke har set andre observationspersoners praksis i 'sin helhed', da jeg som udgangspunkt betragter dette som uladsiggørligt. Dog vil jeg stadig fastholde den betragtning, at jo længere tid, man som forsker følger en observationsperson, og jo flere forskellige situationer man ser ham eller hende i, jo flere aspekter ved hans/hendes praksis har man mulighed for at få indblik i.

Hvad angår tid og sted for observationerne, gav de fleste observationspersoner udtryk for, at det ville være mest relevant for mig at følge dem om formiddagen, hvor de havde aftaler i deres respektive distrikter⁷⁶, mens eftermiddagene ofte var sat af til administrative opgaver, f.eks. rapportskrivning og (i nogle tilfælde) opdatering af kontinuitetsark. Dette accepterede jeg, om end jeg var opmærksom på, at jeg dermed begrænsede mig til den del af observationspersonernes praksis, hvor den udøves ansigt til ansigt med andre aktører, hvilket jeg dog vurderede var en hjælp til min egen afgrænsning af undersøgelsen.

⁷⁴ I nogle få tilfælde tog en observationsperson på spontane besøg i en daginstitution eller en skole, men jeg opfattede nogle af disse besøg som en præsentation af institutionerne for mig.

⁷⁵ Også her løb observationen over kun to dage, i dette tilfælde fordi det ikke kunne lade sig gøre at finde en tredje dag, hvor jeg kunne følge C2 i hendes arbejde.

⁷⁶ Bemærkelsesværdigt i denne sammenhæng var, at flere af observationspersonerne udtrykte ærgrelse på mine vegne over, at de ikke skulle undervise så mange børn i løbet af de dage, hvor observationen fandt sted. Dette ser jeg som et fingerpeg om, at flere muligvis gerne ville fremstille deres praksis med undervisning af børn som om-drejningspunktet, men da jeg ikke spurgte nærmere ind til det, må mine gisninger forblive gisninger.

4.6.3.2. Oplæg til observation

Det varierede, hvor og i hvilke situationer jeg mødtes med observationspersonerne. I mange tilfælde mødtes jeg med en observationsperson på hendes kontor, eller vi mødtes på et aftalt sted, således at vi kunne nå at tale sammen, inden hun skulle ud til sin første aftale. I nogle få tilfælde mødtes jeg med observationspersonen dér, hvor hun aktuelt havde en aftale, og her var det svært at nå at tale sammen, inden hun skulle arbejde med et barn eller mødes med daginstitutionspersonale/forældre.

Generelt lagde jeg dog stor vægt på, at observationspersonen og jeg havde talt sammen fra dagens begyndelse, så jeg dels vidste lidt om, hvad der skulle ske i løbet af dagen, og dels kunne være forberedt på situationer, hvor observationspersonen evt. fandt det mest hensigtsmæssigt, at jeg ikke observerede. Dette blev dog kun aktuelt i et enkelt tilfælde, som er beskrevet i fodnote 72 ovenfor.

I de konkrete situationer spurgte jeg i mange tilfælde observationspersonerne, når vi var kommet ind i et lokale, hvordan de ønskede jeg skulle placere mig fysisk, og endvidere aftalte vi, hvem af os der skulle præsentere mig, og hvad der skulle siges.

Det var dog ikke i alle tilfælde, at dette kunne lade sig gøre, og i sådanne tilfælde forsøgte jeg så godt, jeg kunne, at aflæse situationen f.eks. med hensyn til, hvordan jeg skulle placere mig. Spørgsmålet om fysisk placering, præsentation mv. fandt jeg relevant, idet jeg som udefrakommende forpligtede mig selv til så vidt muligt at følge observationspersonernes måde at møde deres omgivelser på⁷⁷.

4.6.3.3. Opsamling på observation

I mange tilfælde fik jeg mulighed for sammen med observationspersonen at samle op på de situationer, som jeg havde observeret den pågældende dag. Det kunne ske på køreturene fra ét sted til et andet, i en pause, eller som afslutning på en dag. Opsamlingerne kunne f.eks. dreje sig generelt om, hvordan dagen var gået, eller mere specifikt om, hvordan en observationsperson havde oplevet en given situation med mig som observatør.

⁷⁷ I langt de fleste tilfælde blev jeg præsenteret for de personer, som observationspersonen interagerede med i en daginstitution eller på en skole, men i et enkelt tilfælde blev jeg ikke præsenteret, hvilket jeg ikke var glad for, men accepterede, da jeg vurderede, at det var observationspersonens beslutning, hvordan møderne skulle foregå.

Jeg havde ikke forberedt nogen standard for opsamlingerne, men lod dem tage en form, som passede til kommunikationen mellem den enkelte observationsperson og mig.

Som afslutning på det samlede observationsforløb for en observationsperson blev der i alle tilfælde lavet en aftale om, at jeg ville kontakte vedkommende med henblik på et interview, når jeg havde udskrevet mine observationer fra forløbet samt lavet en indholdsmæssig ramme for interviewet.

Således var det min hensigt at uddybe udvalgte emner og aspekter, som jeg var blevet opmærksom op under observationerne, ved interviewene, hvilket jeg samtidig så som en mulighed for at validere de af mine iagttagelser, der blev taget op.

4.6.3.4. Positionering af mig selv i observationerne

Et sidste tema, som jeg finder anledning til at tage op i forbindelse med observationerne er min egen samt observationspersonernes positionering af mig i observationssituationerne. Således fandt jeg det især i begyndelsen af undersøgelsen ganske svært at positionere mig som forsker over for observationspersonerne, idet jeg oplevede, at jeg dermed lagde afstand til dét, jeg oplevede som vores fælles fag, logopædien.

Det var altså vanskeligt for mig at finde en balance mellem min baggrund som logopæd og positionen som forsker, og konkret betød det i de første observationer, som foregik i daginstitutioner, at jeg skulle koncentrere mig om at holde fokus på observationspersonen i stedet for børn og personale, hvilket jeg havde vænnet mig til i løbet af min tid som logopæd. Efter min egen vurdering lykkedes det dog efterhånden at skabe en bedre balance.

Min positionering af mig selv var imidlertid også under indflydelse af observationspersonernes positionering af mig, bl.a. således at min forskerposition flere gange blev udfordret. Bl.a. oplevede jeg flere situationer, hvor observationspersonerne trak på min baggrund som logopæd, og hvor jeg hver gang måtte forholde mig til den konkrete situation i forhold til at vurdere, hvordan jeg skulle håndtere den.

I nogle situationer, når jeg var på tomandshånd med en observationsperson, tog jeg således imod invitationen til en snak om logopædiske emner, mens jeg i andre situationer var mere tilbageholdende. Et eksempel herpå er en situation, hvor en observationsperson trak på min logopædiske baggrund under et møde med en mor til et barn med sproglige vanskeligheder og lederen af barnets daginstitution. Her fandt jeg mig selv ikke alene i en konflikt med mig selv vedrørende min aktuelle position, men også i et etisk dilemma, der drejede sig om at

bidrage til løsningen af en vanskelig situation for et barn og dets familie. Se (A3, 13, 148-230) for uddybning.

4.7. Interview

Ifølge Staunæs og Søndergaard er interviewmetoden velegnet til at udfolde komplekse og evt. modsætningsfyldte italesættelser af erfaringer, oplevelser, orienterings- og tolkningsrammer (Staunæs og Søndergaard, 2005). Således så jeg også interview som en velegnet metode til produktion af data i min undersøgelse.

Med 'italesættelser' peger Staunæs og Søndergaard på, at dét materiale, der produceres ved et interview, er medieret gennem talte ord, men forfatterne er samtidig opmærksomme på kropssprogets betydning for mediering (Staunæs og Søndergaard, 2005). Selv foretrækker jeg at bruge begrebet 'fremstilling', idet jeg finder, at en fremstilling kan være af såvel sproglig som kropslig karakter.

Som jeg også fremhævede i det tidligere afsnit om observation, har jeg i den aktuelle undersøgelse valgt et primært fokus på undersøgelsesdeltagernes fremstilling af deres praksis gennem sproget, og jeg kan her tilføje, at det drejer sig om sprog, der er oralt medieret, dvs. fremkommet via tale.

4.7.1. Interview som konstruktion

Ifølge Søndergaard består opgaven for forskeren, der med en konstruktivistisk tilgang anvender interview som metode, i at etablere en udforskende type af samtale, hvor det er interviewpersonens diskursive praksisser, oplevemåder og perspektiver på bl.a. feltets aktører og praksisser, der står i centrum.

Som del heraf er forskeren interesseret i, hvordan interviewpersonen ser og forstår sig selv og sin verden, dvs. hvilke diskurser den interviewede har adgang til at forstå sig selv og sin verden igennem. Som interviewer bør man derfor ifølge Søndergaard forholde sig åbent og udforskende til interviewpersonens udfoldelse af sin verden (Søndergaard, 2005).

I et konstruktivistisk/interaktionistisk perspektiv forstås interviewpersonen som en aktiv samtalepartner med mulighed for at reflektere over og i interviewet, samt for at være aktivt med til at definere karakteren af dét materiale, der produceres (Staunæs og Søndergaard, 2005).

Samtidig ses forskeren/intervieweren som aktivt påvirkende de data, der skabes i interaktionen mellem interviewer og interviewperson (Järvinen og Mik-Meyer, 2005a). Denne pointe underbygges af Holstein og Gubrium, der understreger, at interaktion og fortolkende aktivitet er et centralt element i alle interview. Således kan forskeren ikke være til stede som interviewer uden at påvirke interviewpersonen og dermed interviewet i én eller anden grad (Holstein & Gubrium, 2004).

På linje med en socialkonstruktivistisk tilgang til forskning påpeger Holstein og Gubrium endvidere, at mening og viden konstrueres aktivt, dynamisk i mødet mellem sociale aktører, og at der dermed ikke er tale om en færdigpakket beholdning af viden om og perspektiver på verden, der ligger gemt i interviewpersonen og venter på at blive gravet frem af forskeren/intervieweren. Tværtimod anlægges det syn, at interviewdata skabes i interaktionen mellem en interviewer og en interviewperson, der hver især aktivt bidrager til meningsdannelse i den konkrete situation og dermed til konstruktionen af data. I denne opfattelse af interview er 'neutralitet' ifølge Holstein og Gubrium ikke mulig (Holstein & Gubrium, 2004).

Ifølge Holstein og Gubrium handler validitet i en traditionel opfattelse mange gange om at kunne indhente 'rene'/'neutrale' svar fra interviewpersonen, og de foreslår, at der i det aktive interview i stedet fokuseres på, hvordan interviewet producerer anvendelig information om det fænomen, som interviewet drejer sig om (Holstein & Gubrium, 2004).

Ved at opfatte interviewet som aktivt, bliver interviewets *hvordan* lige så væsentligt som dets *hvad*. Således skriver de to forfattere bl.a.:

"The challenge of the active interview is to carefully consider what is said in relation to how, where, when, and by whom experiential information is conveyed, and to what end" (Holstein & Gubrium, 2004: 158).

Forholdet mellem 'hvordan' og 'hvad' kan variere efter den aktuelle tilgang, men Holstein og Gubrium anbefaler at tilstræbe balance mellem de to spørgsmål.

4.7.2. Ethiske aspekter ved forskningsinterviewet

Til generelle overvejelser om at vælge interview som tilgang til et undersøgelsesfelt hører også et etisk aspekt, hvilket bl.a. Christensen har forholdt sig til (Christensen, 2005).

Således skriver han, at 'det etiske projekt', der tager udgangspunkt i en post-strukturalistisk forskningsetik, bliver til et spørgsmål om subjektivering, dvs. eksplicitte iagttagelser af, hvilke subjektpositioner forskeren selv indtager i interviewet, og hvilke der stilles til rådighed for interviewpersonen, f.eks. hvilke subjektpositioner er mulige hhv. umulig-gjorte; Hvilke er attraktive hhv. ikke attraktive inden for de mulige? (Christensen, 2005).

I den sammenhæng opfordrer Christensen til, i såvel den konkrete interview-situation som ved den efterfølgende analyse, at man som forsker søger at være bevidst om de diskursive magt- og positioneringsforhold med henblik på at forme en praksis, hvor forskerens dominans er så begrænset som muligt. Jeg forstår her 'dominans' som bl.a. den definitions-magt, som forskere, ifølge Staunæs og Søndergaard, i mange tilfælde får i en konkret interview-situation på baggrund af deres autoritet som forskere (Staunæs og Søndergaard, 2005).

Endvidere refererer Christensen til Kvaales tre etiske retningslinjer for humanis-tisk og samfundsvidenskabelig forskning, der drejer sig om 1) informeret samtykke, dvs. sikre, at informanter er vidende om undersøgelsens formål, 2) fortrolighed, dvs. sikre interview-personerne anonymitet samt information om anvendelsen af undersøgelsens resultater, 3) konsekvenser, dvs. medtænke menneskelige og samfundsmæssige konsekvenser af det enkelte interview og undersøgelsen som helhed (Christensen, 2005).

Idet jeg anerkender såvel post-strukturalistisk som mere traditionel forskningsetik, har jeg i min undersøgelse bestræbt mig på at imødekomme etiske retningslinjer som foreslået ovenfor, samtidig med at jeg gjort mig mange personlige overvejelser om de etiske aspekter, hvoraf nogle vil fremgå eksplicit i det følgende afsnit.

4.7.3. Konkret gennemførelse af interview

4.7.3.1. Interviewpersoner

Jeg har tidligere i kapitlet redegjort for aftaler med de tre faggrupper om interview, men som en kort genopfriskning kan jeg nævne, at jeg interviewede alle faggruppemedlemmer, her- under de faglige ledere i faggruppe B og faggruppe C, mens jeg i faggruppe A valgte at inter- viewe de tre observationspersoner samt den faglige leder.

Jeg har siden overvejet, at det kunne have været hensigtsmæssigt at gennemføre interview med de øvrige fire medlemmer i faggruppe A, men på det pågældende tidspunkt vurderede jeg, at jeg havde tilstrækkeligt med materiale fra faggruppen på baggrund af mine observationer og lydoptagelser fra faggruppens temamøder om ydelseskatalog.

4.7.3.2. Interviewform

I den første planlægning af interviewene overvejede jeg at gennemføre dem som enten individuelle eller gruppebaserede. Således var min overvejelse den, at gruppeinterview mere dynamisk end individuelle interview kunne åbne for forskellige temaer og perspektiver.

Det viste sig imidlertid hurtigt, at gruppeinterview var meget vanskelige at få planlagt i praksis. Således præsenterede jeg faggruppe B's medlemmer for gruppeinterview som en mulighed, men selv om de fleste var positivt stemt over for muligheden, var det særdeles vanskeligt at finde tidspunkter, hvor flere kunne deltage i et interview.

I ét tilfælde lykkedes det dog for to faggruppemedlemmer at finde et tidspunkt, hvor de begge kunne deltage, og selv om jeg på dette tidspunkt stort set havde opgivet tanken om gruppeinterview og havde lavet flere aftaler om individuelle interview, var jeg fortsat nysgerrig efter at finde ud af, hvad et gruppeinterview, her i en meget lille målestok, kunne bidrage med. På den baggrund valgte jeg at gennemføre gruppeinterviewet.

Med min spinkle erfaring som interviewer af flere personer på én gang fandt jeg imidlertid, at det var vanskeligt at udnytte de potentialer, som jeg formoder ligger i gruppeinterview, f.eks. at deltagerne kan kommentere og lade sig inspirere af hinandens bidrag til interviewet. Ganske vist vurderer jeg, at det skete i et vist omfang i det pågældende interview, men som interviewer oplevede jeg under selve interviewet såvel som i forbindelse med udskrivningen heraf, at jeg ikke i tilstrækkeligt omfang evnede at tildele den enkelte interviewperson opmærksomhed.

4.7.3.3. Interviewsituationen

Alle interview blev aftalt med den enkelte interviewperson via e-mail. Forud for aftalerne var interviewpersonerne blevet informeret om undersøgelsen og dens formål ved møder mellem den enkelte faggruppe og mig. Til de få interviewpersoner, der ikke havde deltaget i møderne, skrev jeg en kort introduktion med henblik på at forberede dem på interviewets indhold.

Jeg valgte, at jeg ikke ville sende mere detaljerede spørgsmål ud på forhånd, da jeg ønskede at lade interviewene tage form i de konkrete situationer. Om end der var nogle få interviewpersoner, der efterlyste forhåndsspørgsmål, så de kunne have forberedt sig til interviewet, vurderer jeg, at min beslutning var rigtig i den givne situation, da jeg lagde vægt på, at interviewpersonerne ikke havde svarene parat til aflevering, men snarere ville reflektere over spørgsmålene i den konkrete situation, hvilket evt. kunne give mig bedre adgang til nuancer i svarene.

Alle interview blev gennemført i dagtimerne i interviewpersonernes arbejdstid. I de fleste tilfælde fandt interviewene sted i lokaler tilhørende den pågældende PPR, og i langt de fleste tilfælde lykkedes det at gennemføre interviewet i enerum, hvor der var ro til at tale sammen.

I nogle få tilfælde (C-0, og C6) blev jeg imidlertid nødt til at gennemføre et interview i fællesrum, da der ikke var andre ledige rum. Dette gav mig en oplevelse af at have vanskeligt ved at holde koncentrationen samlet om interviewpersonens svar, således at jeg kunne bygge videre på dem, men ved gennemlytning og udskrivning af interviewene har jeg ikke fundet væsentlige afvigelser fra de øvrige interview, hvad angår mine egne bidrag.

Af hensyn til såvel interviewpersonernes som min egen tid fandt jeg det urealistisk at gennemføre mere end ét interview med hver person, selv om jeg vurderer, at det i flere tilfælde kunne have været værdifuldt at kunne vende tilbage med flere spørgsmål.

I den forbindelse valgte jeg samtidig at gøre det til et princip at betragte muligheden for at stille spørgsmål som lukket, når jeg forlod en interviewperson. Om end jeg har set flere beskrivelser af, at man som forsker kan vende tilbage til sine interviewpersoner med henblik på at stille uddybende og/eller opklarende spørgsmål, valgte jeg altså denne mulighed fra. Hermed besluttede jeg, at dét datamateriale, jeg skulle arbejde videre med, var dét, jeg producerede i de beskrevne situationer.

4.7.3.4. Oplæg til interview

Forud for hvert interview gav jeg en kort introduktion til interviewets indhold, og jeg sikrede mig, at interviewpersonerne var indforstået med, at interviewet blev lydoptaget⁷⁸. I den forbindelse informerede jeg i de fleste tilfælde interviewpersonerne om, at jeg ville skrive interviewet ud, og at jeg i denne proces ville anonymisere dem så meget som muligt. Anonymisering uddybes i et senere afsnit om udskrivning af lydoptagelser fra interview

Endvidere informerede jeg om, hvor lang tid jeg forventede at interviewet ville vare, selv om dette var meldt ud på forhånd. Her havde jeg angivet en forventning om, at interview med observationspersoner og faglige ledere ville vare mellem én og halvanden time, mens det for de øvrige interviewpersoner var maximum én time.

Den ekstra tid for observationspersoner begrundes jeg med, at jeg gerne ville i dybden med nogle af mine iagttagelser fra observationsperioden, og hvad angår den ekstra tid for de faglige ledere, begrundes jeg denne med, at jeg med disse interview gerne ville spørge til mere overordnede strukturer og rammer for faggruppernes arbejde, samtidig med at jeg også gerne ville have tid til at spørge til de faglige lederes oplevelser af faggruppernes praksis.

Som et sidste punkt informerede jeg interviewpersonerne om, at de kunne lade være med at svare på et spørgsmål, hvis de fandt det upassende eller vanskeligt. Dette gjorde jeg for at signalere til dem, at de deltog frivilligt i interviewet, og at de kunne føle sig trygge ved, at jeg ikke ville forsøge at presse dem til at udtale sig om noget bestemt og/eller på en bestemt måde.

4.7.3.5. Opsamling på interview

I de tilfælde, hvor jeg ved oplægget ikke havde informeret interviewpersonerne om udskrivning af interviewet samt anonymisering, gjorde jeg det som afslutning på interviewet.

Endvidere tilbød jeg alle interviewpersoner, at de gerne måtte læse udskriften af interviewet igennem, når den forelå. Min hensigt med dette var primært at give interviewpersonerne mulighed for at korrigere faktuelle fejl, men samtidig betragtede jeg det som en slags

⁷⁸ Med samme udstyr som beskrevet i afsnittet om observation af faggruppe A's temamøder.

første tilbagemelding fra min side med henblik på at lade de interviewpersoner, der var interesserede i processen, læse deres eget interview i en helhed.

At der i nogle tilfælde opstod vanskeligheder i forbindelse med interviewpersonernes gennemlæsning af deres eget interview beskrives i afsnit 4.7.6. "Deltagervalidering".

4.7.3.6. Interviewnotater

Hvad angår notater om det enkelte interview, som ville kunne hjælpe mig med at fastholde indtryk og refleksioner knyttet til interviewet, har jeg ikke været systematisk i min håndtering, men har løbende noteret mere sporadiske iagttagelser, som jeg har anset for væsentlige, samt idéer, der er opstået i forbindelse med ét eller flere interview, med henblik på at fastholde dem i den videre proces.

4.7.4. Interviewspørgsmål

Ifølge Staunæs og Søndergaard ligger udfordringen for interviewerens i at følge sin ambition om at producere viden i forhold til de forskningsspørgsmål, der er formuleret som forudsætning for et interview, samt at gøre det ved sensitivt og fleksibelt at forfølge de spor, der træder frem i interviewet (Staunæs og Søndergaard, 2005).

Mere konkret foreslår Staunæs og Søndergaard, at de spørgsmål, som stilles i interviewsituationen skal være konkrete og enkle, samtidig med at de på forhånd ikke er specificeret mere end til åbningsspørgsmål, temaer og søgeretninger. I den forbindelse anbefaler Staunæs og Søndergaard især 'hvordan' og 'hvad'-spørgsmål, som ifølge de to forfattere giver mulighed for at udfolde og uddybe fænomener og dynamikker. (Staunæs og Søndergaard, 2005).

Med inspiration fra bl.a. Staunæs og Søndergaard valgte jeg at udarbejde en ramme for mine interview, der skulle gøre det muligt at forfølge temaer, som jeg havde fundet interessante i mine observationer af faggruppe A's temamøder såvel som i de individuelle observationer, samtidig med at jeg ønskede at bevare en åbenhed over for nye temaer, som kunne dukke op i løbet af et interview.

4.7.4.1. Interviewpersonernes baggrund

Med henblik på dels at få et indtryk af den enkelte interviewperson som logopæd og dels at signalere et fokus på interviewpersonen valgte jeg at indlede interviewene med at spørge til interviewpersonernes faglige baggrund, herunder hvordan de var kommet ind i faget, samt hvor længe de havde arbejdet herindenfor.

Jeg har senere overvejet, hvorvidt det var hensigtsmæssigt at bruge tid på dette emne, den korte tid til hvert interview taget i betragtning. Dog vurderer jeg, at denne del af interviewet dels var medvirkende til at skabe kontakt mellem interviewpersonerne og mig, hvilket jeg også håbede kunne påvirke deres tillid til mig i positiv retning, og dels, om end jeg ikke har ekspliciteret det i den øvrige del af afhandlingen, bl.a. har givet mig et indblik i de mange forskellige motiver, der kan være til at vælge logopædien som fag/profession, hvilket jeg betragter som et godt input til min overordnede forståelse af faget/professionen.

4.7.4.2. Interviewpersonernes praksis

Som udgangspunkt for den del af interviewet, der handlede om interviewpersonernes praksis, valgte jeg at bede dem om at beskrive et forløb med et barn med overvejende sproglige vanskeligheder⁷⁹, som de enten aktuelt var i gang med, eller havde afsluttet for nylig. Hermed ønskede jeg dels at sætte fokus på interviewpersonernes aktuelle praksis og dels at lade dem beskrive situationer, som de havde i nogenlunde frisk erindring.

Ved at tage udgangspunkt i et konkret forløb, i stedet for mere generelle spørgsmål, var det mit håb at kunne et første indblik i interviewpersonens proces- og aktørkategorier, som herefter kunne uddybes.

Som en del af uddybningen valgte jeg i mange tilfælde at sondre mellem 'typisk' og 'atypisk' i et forsøg på at bryde op i fremstillingen og få aspekter frem, som evt. ikke var i interviewpersonens første fremstilling af sin praksis. Konkret kunne et sådan spørgsmål lyde: "Er det forløb, du her beskriver, et typisk forløb for dig?" og det kunne efterfølgende uddybes

⁷⁹ Udover at pege på *sproglige vanskeligheder*, har jeg generelt defineret mit fokus ved eksklusion, dvs. ved at udelukke primære stamme-, stemme-, høre-, tosprogs- og læbe-,kæbe-, ganeproblematikker samt dyslalier, og i stedet peget på 'restgruppen' af børn med sprog- og talevanskeligheder, der kan indeholde mange forskellige problematikker, herunder elementer fra de øvrigt nævnte. Dette valgte jeg at gøre, idet jeg ræsonnerede, at der kan være forskel på, hvordan sproglige vanskeligheder defineres ved inklusion, i forskellige faggrupper.

afhængigt af interviewpersonens svar. Således kunne et 'nej' mødes med spørgsmålet: "Hvordan er/var det anderledes?"

Med henblik på at åbne for interviewpersonernes refleksion over deres praksis, formulerede jeg i mange tilfælde spørgsmål om vedkommendes vurdering af et givent forløb, f.eks. med spørgsmålet: "Var det et godt forløb?" og efterfølgende: "Hvordan var det godt/ikke godt?". Hermed håbede jeg, at interviewpersonerne, samtidig med at de tog et skridt væk fra den konkrete beretning om et forløb, evt. ville berøre ønsker og planer for en alternativ praksis, hvilket jeg så som en anden tilgang til belysning af den aktuelle praksis.

Ligeledes valgte jeg at spørge til interviewpersonernes opgave(r) i forløbet med et barn med sproglige vanskeligheder med henblik på at fremkalde en mere overordnet og reflekterende fremstilling af praksis. Dette gjorde jeg bl.a. ved direkte at spørge til 'opgaven' i et konkret forløb såvel som mere generelt: "Hvad ser/så du som din centrale opgave i det forløb, du har beskrevet?", "Genkender du denne beskrivelse af din centrale opgave fra andre forløb, du har gennemført?". Endvidere spurgte jeg i flere tilfælde til 'målsætningen' i forbindelse med et givent forløb, da jeg vurderede, at fænomenerne 'mål' og 'opgave' er relateret til hinanden, således at belysningen af det ene kan give indblik i det andet.

Idet jeg generelt havde fokus på harmonisering af den logopædiske praksis i faggrupperne, var dette tema tilbagevendende i langt de fleste interview, og såfremt interviewpersonerne ikke bragte det op, gjorde jeg det selv, f.eks. med et spørgsmål, der på papiret så ud som følgende: "I hvilken grad er din måde at håndtere dette forløb bestemt af retningslinjer fra PPR's side?", men som i praksis blev formuleret, så det efter min vurdering passede ind i den givne kontekst.

Udover 'harmonisering af praksis', som jeg anså for et overordnet tema, der gik igen i flere sammenhænge, var et andet tema, som jeg fandt interessant, og som mange interviewpersoner kredsede om, 'inddragelse af forældre og daginstitutionspersonale' i forløbet med barnet. I den sammenhæng dukkede tillige temaet 'konsultativ metode/tilgang/funktion' op og kom til at indtage en relativt central plads i flere interview. Når jeg først havde fået øje på de nævnte temaer, bragte jeg dem i flere tilfælde videre til de følgende interview med henblik på at udforske evt. forskellige perspektiver på dem.

Mens jeg i forberedelsesfasen formåede at formulere relativt enkle og ligefremme spørgsmål, blev de i den konkrete situation i flere tilfælde for lange og snørklede, hvilket jeg især lagde mærke til, da jeg senere skulle udskrive interviewene. Til trods herfor vurderer jeg, at interviewpersonerne generelt deltog aktivt, imødekommende og reflekterende i interviewene.

4.7.5. Udskrivning af interview

Alle toogtyve interview er ligesom faggruppe A's temamøder blevet udskrevet med udgangspunkt i en tillempet udgave af 'Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog' (Gregersen, 1992), da jeg vurderede, at denne konvention imødekom mit behov, hvad angår besvarelsen af min problemformulering.

Forud for mit valg af 'Dansk standard etc.' gjorde jeg mig mange overvejelser om, at omsætning af tale til skrift er en stor udfordring, der i høj grad indebærer en fortolkning af det talte sprog. Mens jeg valgte at omsætte lydoptagelserne ortografisk, fandt jeg det problematisk at anvende gældende tegnsætningsregler, da jeg vurderer, at der heri ligger mange potentielle faldgruber, hvad angår den endelige fremstilling af det talte sprog. Det kan f.eks. være et punktum, der sættes et sted, hvor taleren blot holder en midlertidig pause, for herefter at fuldende en ytring, hvilket i yderste konsekvens kan medføre, at en meningshelhed brydes op.

På den baggrund valgte jeg bl.a. at notere 'tomme' pauser, dvs. uden lyd angivet med tegnene 'P' for kortere pauser og '.' for tydelige afslutninger af en ytring, såvel som 'fyldte', dvs. med lyd, f.eks. 'øh', angivet med tegnet 'T'⁸⁰. Hermed forventer jeg ikke at kunne undgå 'forkerte' fortolkninger, men snarere at kunne åbne for forskellige fortolkninger. Det følgende er et eksempel på en udskrift fra interviewet med C3:

⁸⁰ Endvidere valgte jeg af hensyn til såvel det krævende udskrivningsarbejde som til sproglige regionale kendetegn at udelade bekræftende elementer som "ikke", f.eks. som i "Jeg tager lige et æble, *ikke!*", "Det gør du ikke, *vel?*". Her har jeg valgt at markere alle bekræftende elementer med 'B'.

- DH: ”der ligger ikke nogen forventning eller rammer for hvordan skal jeg P eller hvordan skal du gøre det her T hvad er det for nogle tests der er ikke nogen bestemte P ja testmaterialer som du SKAL⁸¹ bruge eller noget som I sådan har P
- C3: ikke til endagsgruppe T det er der ikke P vi har jo lavet nogle standarder for P hvor lang TID en førstegangsundersøgelse kan eller bør tage. og T der er nogle forslag til hvad for nogle materialer man kan bruge eller hvad for nogle tests man kan bruge P men jeg må selv bestemme” (C3, P46, 056-057).

Hvad angår de sekvenser/citater, som jeg har udvalgt til præsentation af data i senere kapitler, har jeg imidlertid valgt at anvende tegnsætning efter danske grammatiske regler, idet jeg finder, at der hermed tages det bedste hensyn til læserens forståelse. Endvidere har jeg valgt at forsøge at sammenfatte meningshelheder, så læseren spares for unødigt forvirring, hvad angår min fortolkning af disse. Således kan sekvensen ovenfor komme til at se ud som følgende i en mere læsevenlig version:

- DH: ”Der ligger ikke nogen rammer for, hvordan du skal gøre det her, der er ikke nogen bestemte testmaterialer, som du *skal* bruge, eller noget som I sådan har
- C3: Ikke til endagsgruppe, det er der ikke. Vi har jo lavet nogle standarder for, hvor lang *tid* en førstegangsundersøgelse kan eller bør tage. Og der er nogle forslag til, hvad for nogle tests man kan bruge, men jeg må selv bestemme” (C3, P46, 056-057).

Jeg er opmærksom på, at jeg samtidig med at reducere kompleksiteten i ytringerne også reducerer fortolkningsmulighederne, samt evt. laver en fortolkning, der ikke stemmer fuldt overens med den eller de fortolkning(er), som interviewpersonen og jeg selv lavede i den konkrete situation.

Med hensyn til mine egne fortolkninger i omsætningen fra tale til ortografi og videre til en form, der er i overensstemmelse med danske grammatiske regler, ville jeg have fundet det værdifuldt at kunne diskutere omsætningerne med en anden person, og evt. lave en slags interater-vurdering.

⁸¹ Versaler angiver kraftigt tryk (emfase) på ord eller stavelse, dog bortset fra pronominet 'I', som jeg valgte at skrive med versal, da jeg vurderede, at et lille 'i' umiddelbart ville kunne opfattes som en præposition og dermed ville skabe for megen forvirring.

Her tænker jeg på, at to personer kan at omsætte udvalgte sekvenser i hver sin version for derefter at sammenligne versionerne og vurdere, hvor meget hhv. lidt de ligner hinanden. På denne måde kunne jeg få et indtryk af, hvor meget lid jeg kunne sætte til mine egne fortolkninger. Det har imidlertid ikke været muligt at foretage en sådan sammenligning, hvorfor jeg må stille mig tilfreds med mine egne omsætninger med de konsekvenser, som dét har haft.

Bl.a. har jeg har i flere tilfælde været nødt til at høre de samme sekvenser igen og igen, hvis jeg har været usikker på, hvad der blev sagt på lydoptagelsen. I nogle tilfælde har jeg måttet opgive at høre et ord eller en ytring og i stedet angive usikkerhed på det hørte.

4.7.6. Deltagervalidering

Som jeg tidligere har nævnt, valgte jeg at give alle interviewpersoner mulighed for at kunne læse udskriften af deres eget interview igennem, hvilket cirka halvdelen af interviewpersonerne tog imod.

På baggrund af nogle af de tilbagemeldinger, jeg fik fra de pågældende interviewpersoner, har jeg gjort mig mange overvejelser om deltagervalidering, herunder hvordan det gøres bedst muligt, samt hvilken vægt deltagernes vurdering af materialet bør tillægges.

Således ved jeg nu, at det i mange tilfælde var en fejl at sende de udskrevne interview ud i den form, jeg havde givet dem ved at følge 'Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog'. Således lød mange tilbagemeldinger på, at udskriften var svær at læse, og desuden hæftede mange interviewpersoner sig ved deres egne taleformuleringer, der omsat til skrift kan tage sig usammenhængende ud. For nogle betød netop mødet med deres tale på skrift, at de gav udtryk for, at deres bidrag sikkert var ganske ubrugeligt. Dette selv om jeg i et følgebrev til udskrifterne bl.a. havde gjort opmærksom på, at det kan være meget udfordrende at se sine egne formuleringer på skrift, og at det er helt almindeligt.

Mens nogle interviewpersoner hæftede sig ved formen, hæftede andre sig ved indholdet i udskrifterne, og således lød nogle tilbagemeldinger, at man ikke ville have formuleret sig på en given måde, hvis man havde vidst, at det ville blive skrevet ud. Jeg vurderer, at der her ligger en stor opgave for forskeren, i dette tilfælde for mig, i at formidle til interviewpersonerne, hvordan man vil håndtere interviewene. Således var og er jeg af den opfattelse, at jeg havde informeret godt min håndtering, men jeg må samtidig erkende, at jeg ikke gjorde det *tilstrækkelig* godt med henblik på at forebygge misforståelser.

I nogle enkelte tilfælde bad en interviewperson om at få korrigeret et par udtalelser, enten på grund af faktuelle fejl, eller fordi hun vurderede, at en udtalelse var uheldig set i forhold til hendes arbejdssituation. Udover de faktuelle korrektioner imødekom jeg også ønskerne om at korrigere de 'uheldige' udtalelser, idet jeg anså hensynet til interviewpersonerne som vigtigt. Dog markerede jeg i mine oprindelige udskrifter, at der var tale om en senere korrektion, således at jeg selv ville kunne se og forstå de omkringværende udtalelser i den oprindelige kontekst.

Endelig aftalte jeg med nogle få interviewpersoner, der ikke kunne overskue at læse de oprindelige udskrifter, at de kunne få lov til at se de citater, som jeg senere ville udvælge fra interviewet med dem, i en læsevenlig udgave. Dette medførte imidlertid, at der gik en længere periode, hvor jeg arbejdede med datamaterialet, og da jeg endelig fremsendte de lovede citater, meldte flere interviewpersoner fra en enkelt faggruppe tilbage, at de havde svært ved at forholde sig til citaterne, der nu var taget ud af deres oprindelige sammenhæng.

Disse uforudsete vanskeligheder med deltagervalidering har som nævnt åbnet for et spørgsmål om, hvordan dette skal håndteres bedst muligt, således at der kan skabes en gensidig forståelse mellem interviewpersoner og forsker af, hvad der er vigtigt i denne proces. Jeg har ikke fundet et tilfredsstillende svar på dette spørgsmål, men da jeg anser det for vigtigt, betragter jeg det som sandsynligt, at jeg vil arbejde videre med det i andre sammenhænge.

4.7.7. Anonymisering

Afslutningsvis vil jeg knytte nogle kommentarer til produktion og især præsentation af data, da jeg finder, at anonymisering kan vise sig at blive en stor udfordring for forskeren.

Således var en forudsætning for alle tre faggruppers deltagelse i undersøgelsen, at jeg garanterede dem fuld anonymitet. Dette bakkede jeg fuldt op, da jeg anser det for vigtigt, at deltagere i en undersøgelse kan medvirke uden f.eks. at skulle frygte for evt. repressalier fra omgivelserne.

Imidlertid fandt jeg det relativt vanskeligt at imødekomme nogle interviewpersoners ønsker om ikke alene at optræde anonymt i forhold til omverdenen, men også i forhold til den faggruppe, som de pågældende var medlemmer af. Mit bedste bud var her, at det i isolerede citater kan være vanskeligt at genkende en bestemt person, men da der er tale

om relativt små faggrupper, hvor medlemmerne forekommer at kende hinanden godt, kan der være udtalelser, som umiddelbart kan tillægges én eller få personer, uden at en udenforstående forsker er vidende herom.

Hvad angår faggrupperne som helhed har jeg bestræbt mig efter bedste evne på at holde dem anonyme, selv om det har været svært, og således ved jeg først, når afhandlingen bliver læst af udenforstående, om min anonymisering er lykkedes.

I mine bestræbelser på anonymisering har jeg bl.a. udeladt informationer, der kan være ledetråde i forhold til at genkende den enkelte faggruppe og det enkelte PPR-kontor. Det har bl.a. indebåret ændringer af mere substantiel karakter, f.eks. faggruppens sammensætning af kvinder og mænd, hvor jeg har valgt at præsentere alle interviewpersoner som kvinder, da en præsentation af antal kvinder og mænd i faggruppen efter min vurdering ville gøre faggruppen umiddelbart genkendelig.

Endvidere har jeg i nogle tilfælde ændret betegnelser for jobfunktioner. F.eks. har jeg valgt at gøre alle 'ledere' af faggrupperne til 'faglige ledere' i stedet for andre betegnelser, der efterhånden har afløst betegnelsen 'tale-hørekonsulent'. En sådan ændring kan være problematisk, idet betegnelser for mig at se også fortæller noget om de strømninger/diskurser, der præger en given organisation.

Yderligere har jeg i flere tilfælde måttet opdigte nye betegnelser for processer eller tilbud i en faggruppe, idet jeg vurderede, at brug af den oprindelige betegnelse hurtigt ville kunne udpege en given faggruppe.

I alle tilfælde har jeg som nævnt gjort det af hensyn til anonymisering, men ved hvert tilfælde har jeg oplevet, at jeg i én eller anden grad dermed ændrede ved indholdet i dét datamateriale, som jeg skulle arbejde videre med og præsentere i afhandlingen. Jeg har dog valgt at betragte dette som den pris, det har, at få levende, sociale mennesker til at stille op til at deltage i en undersøgelse som min.

4.7.8. Kodning og kategorisering

Med en relativt åben og søgende tilgang til undersøgelsen og det producerede datamateriale betragter jeg kodnings-, tematiserings-, og kategoriseringsprocessen som en væsentlig del af analysen, da jeg vurderer, at denne proces har stor betydning for, hvad en forsker i den sidste ende kan sige om sit materiale.

Det er vanskeligt at give et bud på, hvornår denne proces begynder og ender, men for mig at se er den med lige fra dét tidspunkt, hvor en forsker påbegynder et forskningsprojekt, samtidig med at den varer til meget tæt på projektets afslutning. Og den er i konstant bevægelse i et samspil med projektets problemformulering.

Denne konstante bevægelse kan give nogle problemer for forskeren, idet nye koder og kategorier, der dukker op sent i en proces, kan betyde, at forskeren enten skal ignorere dem, eller vende tilbage til allerede bearbejdet materiale og kigge på dét igen (se f.eks. Atkinson & Coffey, 1996). Dette gør på samme tid processen dynamisk og tidskrævende, og derfor må der i mange tilfælde sættes en grænse for indarbejdelsen af nye koder og kategorier.

I min egen bearbejdning af de udskrevne data bestræbte jeg mig på at arbejde mig igennem materialet flere gange, således at koder og kategorier, der dukkede op i én form for materiale, f.eks. interviewmaterialet, også blev appliceret i observationsmaterialet.

Som udgangspunkt tilstræbte jeg en tekstnær, tematisk kodning, bl.a. inspireret af 'Grounded theory', om end jeg ikke ønskede at følge denne metode konsekvent, da jeg anser den for at repræsentere en anden videnskabsteoretisk diskurs (se f.eks. Clarke, 2005) end den, jeg trækker på i denne sammenhæng⁸².

Min hensigt med den tekstnære kodning var, at jeg efterhånden skulle kunne udvikle kategorier, som jeg kunne bruge i struktureringen af mit materiale i forhold til problemformuleringen såvel som i anknytningen til relevante teoretiske begreber, som jeg ikke havde lagt mig fast på i udgangspunktet.

I begyndelsen af kodningsarbejdet arbejdede jeg med tal og slutnoter i et almindeligt tekstbehandlingsprogram (Microsoft Word), hvilket fungerede, om end det var omstændeligt. I tillæg hertil anvendte jeg softwaren 'Mindjet'⁸³ som redskab i tematisering- og kategoriseringsprocessen, hvilket giver forskeren mulighed for at ordne sine koder i mindmaps med henblik på kategorisering.

⁸² Således så jeg f.eks. ikke mit arbejde som et skridt i retning af at generere teori, da jeg som udgangspunkt havde valgt en post-strukturalistisk/socialkonstruktivistisk tilgang, hvilket jeg har redegjort for i kapitel 1.

⁸³ Elektronisk kilde, se referenceliste sidst i afhandlingen.

Længere fremme i arbejdsprocessen fik jeg mulighed for at arbejde med softwaren 'Atlas ti.'⁸⁴, et program baseret på 'Grounded theory' til bearbejdning af kvalitative data, hvilket viste sig at være et særdeles velfungerende redskab, der imødekom mine behov i den konkrete situation⁸⁵. Om end jeg på det pågældende tidspunkt allerede havde arbejdet med koder og kategorier i en periode, og dét at begynde forfra med et nyt redskab således betød en forsinkelse i arbejdsprocessen, så jeg det samtidig som en mulighed for at tage stilling til datamaterialet endnu en gang.

Dette gav mig bl.a. den erfaring, at det kræver omtanke samt gode færdigheder at producere produktive koder, ved hjælp af hvilke forskeren er i stand til at indkredse et aspekt af datamaterialet uden samtidig at fastlåse det til kun at gælde i én sammenhæng. Således må en kode ikke være for detaljeret, samtidig med at en for generel kode også mister produktivitet.

Om end jeg vurderer, at såvel for detaljerede som for generelle koder findes i dét kodearkiv, som jeg byggede op under bearbejdningen af mit datamateriale, lykkedes det mig samtidig at producere koder, der lod sig samle i kategorier, som jeg kunne arbejde med i den videre analyse. Det er således disse koder, temaer og kategorier, der ligger til grund for præsentationen af undersøgelsens data i kapitlerne 6, 7 og 8.

4.8. Sammenfatning af kapitel 4

Med udgangspunkt i 'fremstillinger af praksis, primært via talt sprog' som dataformat har jeg i den konkrete undersøgelse valgt at anlægge en kvalitativ tilgang med henblik på at undersøge det specifikke felts dynamikker og kompleksitet.

Med benævnelse af processen som *dataproduktion* har jeg fremhævet min egen medvirken dels som primær formgiver af det specifikke undersøgelsesfelt og dels som medproducent af de fremstillinger af praksis, der fremkommer i den konkrete interaktion mellem feltets aktører og mig. Herunder har jeg forholdt mig til fordele og ulemper, hvad angår min

⁸⁴ Elektronisk kilde, se referenceliste sidst i afhandlingen.

⁸⁵ Som bl.a. Søndergaard påpeger, kan computerprogrammer være en hjælp i ordningen af datamaterialet, ud fra de temaer, som forskeren har defineret, mens de ikke i sig selv kan få idéer, udvikle begreber mm. (Søndergaard, 2005). Dette giver jeg Søndergaard ret i, samtidig med at jeg finder det værd at understrege, at et godt redskab til at ordne datamaterialet bl.a. kan frigøre energi hos forskeren til at kunne udvikle sine idéer, kategorier, begreber mm.

baggrund som praktiserende logopæd i konstruktionen og positioneringen af mig selv som forsker i mødet med undersøgelsesfeltet.

Som konkrete metoder til produktion af data har jeg valgt 'observation' af temamøder i én af deltagergrupperne samt af individuelle deltageres daglige arbejde som praktiserende logopæder, og endvidere har jeg – med en enkelt undtagelse - valgt af foretage individuelle interview af et antal medlemmer af de tre deltagergrupper. Valgene af metodisk tilgang er blevet begrundet, og konsekvenser heraf overvejet.

5.0. Oplæg til tekstanalyse

I forrige kapitel skrev jeg, at jeg ser analyseprocessen som en del af en undersøgelse lige fra begyndelsen. På den baggrund vil jeg betegne de næste tre kapitler som 'analyser i analysen', hvilket konkret indebærer, at jeg med inspiration fra Fairclough vil kigge nærmere på mine data som 'tekst'. Som udgangspunkt herfor vil jeg i det følgende sammendrage den forståelsesramme, som jeg har redegjort for i kapitlerne 2, 3 og 4.

5.1. Sammendrag af forståelsesramme

Min forståelsesramme er sammensat af flere elementer. Således anlægger jeg helt overordnet et socialkonstruktivistisk perspektiv iblandet post-strukturalistiske elementer med fokus på sprog/diskurs, som jeg ser i en kompleks og gensidigt konstituerende relation med den sociale verden. I tilknytning hertil ser jeg i den konkrete sammenhæng det talte sprog som min *primære* adgang til de sociale aktørers verden, hvorfor jeg i høj grad vil forholde mig til dette i den specifikke analyse.

5.1.1. Inspiration fra Fairclough

Det er i denne forbindelse, at jeg vælger at lade mig inspirere af Fairclough, idet jeg understreger, at der her er tale om *inspiration* snarere end forsøg på at gennemføre en tekstanalyse, der strengt følger Faircloughs principper, bl.a. idet jeg vurderer, at mit grundlag for at foretage analyse er et andet end dét, jeg finder for Faircloughs analyser. Mens Fairclough f.eks. forekommer primært at forholde sig til (skrevne) tekster, som andre har produceret, er jeg langt hen ad vejen medproducent af dét materiale, som jeg arbejder med, hvilket jeg må tage højde for.

En anden grund til, at jeg vælger at tale om inspiration, er Faircloughs omfattende og sammensatte katalog af analysekategorier, hvoraf jeg finder nogle få anvendelige med henblik på min egen analyse, mens jeg må stille spørgsmålstejn ved produktiviteten af flere andre kategorier i henhold til mit formål med analysen.

Trods disse forbehold ønsker jeg at fremhæve Faircloughs bidrag til den overordnede forståelsesramme, hvad angår koblingen mellem sproglig og social analyse med de perspektiver, der er knyttet hertil.

Endvidere ser jeg mine data som en række tekster, der groft kan karakteriseres som tre forskellige typer af social praksis: temamøder (faggruppe A), interview og observation (alle faggrupper), der som genrer har forskellige tekstlige karakteristika, hvilket jeg imidlertid ikke vil gå i dybden med her⁸⁶.

Fælles for teksterne er, at de alle er skriftliggjorte repræsentationer af social interaktion, der har fundet sted og er blevet transformeret til lydoptagelser, som efterfølgende er omsat til skrift (temamøder og interview), og/eller til skriftlige notater, som efterfølgende er omsat til sammenhængende skriftsprog (observation).

5.1.2. Logopædisk profession i et magtperspektiv

Et tredje element, som jeg indfører i forståelsesrammen, er blikket på de deltagende faggrupper som repræsentanter for en udøvende profession, der er tilknyttet den offentlige (her kommunale) sektor med henblik på at løse en specifik samfundsopgave.

Her vælger jeg at knytte an til et Foucault-inspireret magtteoretisk perspektiv, idet jeg finder det produktivt at se de deltagende faggrupper som repræsentanter for en (relations-) profession, der har en vis magt i relationen til samfundets borgere på baggrund af den specialiserede viden, som den forvalter, og som qua denne viden er med til at kategorisere og 'styre' borgerne, samtidig med at den i et vist omfang har indflydelse på disses adgang til offentlige ydelser.

Som jeg har skrevet tidligere, er min særlige interesse i denne sammenhæng den styring via diskurser, som professionerne, her den logopædiske, selv er genstand for i deres udøvelse af praksis, hvilket jeg i denne sammenhæng relaterer til de diskurser, der er med til at definere 'god praksis', her forstået som anerkendte måder hvorpå den specialiserede viden forvaltes.

Det er netop i dette punkt, at jeg ønsker at sætte fokus på praksis i de tre faggrupper med henblik på at undersøge, hvordan moderniseringsrelaterede diskurser manifesteres i faggruppernes fremstillinger af praksis i relation til arbejdet med børn med sproglige vanskeligheder, samt hvilke konsekvenser manifestationen af de moderniseringsrelaterede

⁸⁶ Ved forsøg på at udarbejde en karakteristik af de forskellige genrer har jeg således måtte konstatere, at en uddybning forekommer irrelevant i den aktuelle sammenhæng.

diskurser har i praksis/fremstillingen af praksis⁸⁷, hvad angår anerkendte måder at forvalte logopædisk viden på.

Jeg vælger her at relatere 'konsekvenser' til Faircloughs begreb 'forandring som følge af interdiskursivitet', der repræsenterer dét forhold, at diskurser, bl.a. via transport mellem forskellige diskursordner, kan vinde frem på bekostning af andre diskurser i en given diskursorden og hermed eventuelt præge sociale praksisser, der knytter sig hertil.

I den forbindelse bliver også begrebet 'forskelle' relevant, idet jeg ser det i relation til 'antagelser' ('assumptions'), dvs. hvorvidt fremstillinger af verden står til diskussion, evt. præget af forskellige diskurser, eller om der er en gennemgående konsensus om tingenes tilstand.

Endvidere vælger jeg at forstå diskursers udbredelse i en diskursorden som knyttet til sociale aktørers identifikation med subjektpositioner, der stilles til rådighed igennem diskurserne. Således ser jeg diskursiv og evt. social forandring i tæt relation til sociale aktørers tilslutning til en ny diskurs, der udfordrer én eller flere diskurser, som aktørerne tidligere har tilsluttet sig.

At en diskurs vinder frem, betyder dog ikke nødvendigvis, at alle sociale aktører tilslutter sig den, og at andre diskurser inden for samme diskursorden forsvinder. Derimod kan andre diskurser fortsat eksistere såvel hos den enkelte sociale aktør som sociale aktører imellem.

5.1.3. Identificering af diskurser

Min undersøgelse af moderniseringsrelaterede diskurser⁸⁸ i den logopædiske praksis/fremstilling af praksis har nødvendigvis måttet tage et bredt udgangspunkt, da jeg ved undersøgelsens begyndelse ikke havde noget mere præcist at gå efter end nogle af de ord og vendinger,

⁸⁷ At jeg her sætter skråstreg mellem praksis og fremstilling af praksis skyldes, at praksis for mig at se først *er* praksis i fremstillingen af denne, sproglig og/eller ikke-sproglig.

⁸⁸ Jørgensen og Phillips foreslår, at man ser diskurs som et analytisk begreb, dvs. en størrelse, man som forsker lægger ned over virkeligheden for at skabe en ramme om sin undersøgelse. Det betyder, at spørgsmålet om afgrænsning af diskurser afgøres strategisk i forhold til forskningsspørgsmålet, og at diskursen dermed konstrueres af forskeren. Forskeren må i den forbindelse dokumentere, at det er en rimelig afgrænsning, som han/hun foretager, og Jørgensen og Phillips foreslår, at man i dét øjemed gør brug af sekundær litteratur til at udpege bestemte diskurser, der kan bruges som afsæt i den efterfølgende analyse af det konkrete materiale (Jørgensen og Phillips, 1999: 149-150). En sådan tilgang anser jeg for velegnet i den aktuelle sammenhæng.

som jeg har genkendt fra litteratur om modernisering af den offentlige sektor⁸⁹. Af den grund vil de følgende tre kapitler bære præg af en relativt udforskende tilgang, hvor jeg ikke i alle tilfælde vil være i stand til at relatere den fremstillede praksis til dét, jeg specifikt søger, hvilket jeg dog samtidig vil betragte som en interessant del af analysen, da det kan fortælle bredere om den diskursorden, som praksis i de tre faggrupper knytter sig til.

Med henblik på at identificere diskurser har jeg, med inspiration fra bl.a. Måseide (2008), valgt at undersøge begreber og kategorier samt tilbagevendende temaer, der indgår i fremstillingerne af praksis, i forventning om at disse vil kunne relateres til specifikke diskurser.

Idet jeg tager udgangspunkt i, at viden og diskurs er tæt sammenvævede, forudsætter jeg her, at begreber og kategorier er integrerede i den sprogliggjorte viden, som faggruppemedlemmerne har produceret hver især samt i fællesskab på baggrund af f.eks. faglitteratur og arbejds erfaring.

På den baggrund vælger jeg at foretage en overvejende semantisk analyse med fokus på ord, vendinger og semantiske relationer. Jeg er her opmærksom på, at det semantiske aspekt er vanskeligt at forholde sig til uafhængigt af den grammatiske form, som det udtrykkes igennem, men aktuelt vælger jeg alligevel at nedtone det grammatiske aspekt, om end jeg vil påpege det, hvor jeg finder det relevant. Tilsvarende gælder sprogets pragmatiske aspekt, hvilket jeg anser for tæt sammenvævet med de øvrige aspekter.

Hvad angår identificeringen af moderniseringsrelaterede diskurser i faggruppernes fremstilling af praksis, finder jeg det endvidere relevant at inddrage Faircloughs begreb 'modalitet/evaluering', der sætter fokus på dét engagement, der af en social aktør lægges i et givet udsagn, da jeg her ser en kobling til 'subjektpositioner', dvs. hvilke positioner sociale aktører kan indtage inden for og på tværs af diskurser. Konkret forventer jeg at kunne identificere 'modalitet/evaluering' via ordvalg, betoning af ord og stavelser, samt evt. gentagelser⁹⁰.

⁸⁹ Herunder den litteratur, som jeg har henvist til i kapitel 3.

⁹⁰ Jeg vil i denne forbindelse forsøge at være åben over for de forskellige elementer, hvorigennem modalitet/evaluering kan komme til udtryk.

5.1.4. Lån fra CA

Som et sidste punkt vil jeg fremhæve et yderligere lån⁹¹, denne gang fra konversationsanalysen (CA)⁹², som jeg især har anvendt i min analyse af temamøderne i faggruppe A samt i et vist omfang i analysen af interviewmaterialet. Det drejer sig her dels om at se ytringer i den kontekst, hvori de forekommer, her forstået som den sekventielle kontekst, hvor en ytring på samme tid er formet af og formende for andre ytringer i samme sekvens, og dels om at lægge mærke til de reaktioner, der kommer fra de sociale aktører på en given ytring, i forsøg på via deres fremstillinger at forstå, hvad den kan handle om.

5.2. Tegnforklaring

Med henblik på at støtte læserens forståelse af de eksempler/citater samt referencer til citater, der vil udgøre en væsentlig del af tekstanalysen, vil jeg her give en kort præsentation af de tegn og markeringer, der anvendes:

I selve teksten optræder der ofte referencer til bilag, hvor et givent eksempel/citat kan læses i den kontekst, det forekommer i. Det gælder, uanset om eksemplet/citatet er præsenteret i teksten, eller ej.

Referencen vil se ud som følgende: (A-0, 14, 079), hvilket i dette tilfælde betyder, at det er faglig leder A-0, der har produceret et/flere udsagn, som kan findes i bilag 14 afsnit 079. Ved sekvenser vil de talende være angivet med bogstav, tal og kolon, dvs. "A-0:"

Hvad angår brug af tegn og markeringer i øvrigt, gælder følgende:

- "...” angiver, at et udsagn er taget ud af en større tekstlig sammenhæng, eller ikke er markeret adskilt fra det forrige udsagn med en tydelig pause.
- "(uf)" er en forkortelse for "(uforståeligt)", dvs. at jeg ikke kan høre, hvad der bliver sagt på lydoptagelsen. Ligeledes kan et ord optræde i parentes som angivelse af usikkerhed på, om jeg har hørt det rigtige ord.
- Fremhævelse med *kursiv* betyder, at et ord eller en stavelse betones ekstra på lydoptagelsen.

⁹¹ Jeg vil understrege, at det ikke er mit formål at foretage konversationsanalyse, men at jeg blot låner enkelte begreber til at forme mit blik på materialet.

⁹² Se f.eks. Hutchby & Wooffitt (2008) for en introduktion til konversationsanalyse.

6.0. Faggruppe A's fremstillinger af praksis

Undersøgelsen af faggruppe A's fremstillinger af praksis adskiller sig fra de to øvrige faggrupper bl.a. ved den række af temamøder, som blev afholdt i undersøgelsesperioden, vedrørende faggruppens ydelseskatalog. På den baggrund har jeg set en mulighed for at få et indblik i den pågældende faggruppes bestæbelser på at opnå konsensus om kategoriseringer tilknyttet genstand og arbejdsopgaver, hvilket jeg i det aktuelle kapitel vil gøre rede for i sammenhæng med undersøgelsen af manifestationer af moderniseringsrelaterede diskurser.

Hvad disse angår, vil jeg koncentrere mig primært om temaerne 'harmonisering af praksis', 'tværfaglighed' og 'konsultativ metode', som blev identificeret i den tidlige, tekstnære kodning.

6.1. Baggrund for ydelseskatalog

Den specifikke anledning til revideringen af det hidtil gældende ydelseskatalog er den danske kommunalreform, der trådte i kraft 1. januar 2007, hvor kommuner over hele landet blev lagt sammen med henblik på at udgøre større administrative enheder.

Her blev bl.a. et antal kommuner lagt sammen under navnet 'A Kommune', og i den forbindelse blev enheder fra de tidligere selvstændige kommuner lagt sammen - således også de såkaldte PPR-kontorer. I A Kommunes talehørepædagogiske faggruppe (herefter benævnt den 'logopædiske faggruppe' mhp. at understrege fokus) er der derfor repræsentanter fra dét, der før kommunalreformen var fire forskellige kommuner. Af de fire kommuner var én relativt stor, og de tre øvrige relativt små.

Om den aktuelle revidering af ydelseskataloget siger A-0 i interviewet med hende:

Eks. 6.01. "Du spurgte også, hvorfor vi egentlig reviderede det, og det ved jeg ikke, om jeg var præcis nok omkring, hvor jeg nævnte dét der med nyuddannede og nye, der kom hertil. Men også fordi vi nogle gange snakkede om, jamen der er nogle ting, vi skal have revideret. Og det kunne jeg mærke, det kom mere og mere (uf), nej, sådan er det jo ikke mere, det kunne godt være, vi skulle have set på det igen. Og det aftalte vi egentlig, vi skulle, fordi de nye kom og sagde, jamen det siger I bare, I gør, hvorfor gør I det, og hvad har ligget til grund for det (uf). Nu *må* vi have det revideret" (A-0, 14, 079).

Som det fremstilles her, var en revidering nødvendig af hensyn til faggruppemedlemmer, der tidligere var ansat i én af de mindre kommuner, såvel som til nyansatte logopæder⁹³.

Hertil kommer formuleringen ”Nej, sådan er det jo ikke mere”, der i den givne kontekst henviser til, at nogle arbejdsopgaver/-processer i øvrigt har ændret sig, siden det oprindelige ydelseskatalog blev udarbejdet, hvilket nødvendiggør en revidering.

Ydelseskataloget blev oprindeligt udarbejdet i den største af de tidligere fire kommuner, og det er derfor hovedsageligt den del af faggruppens medlemmer, der var ansat i den pågældende kommune, der kender – og antageligt har orienteret sig efter - de rammer for det tale-høre-pædagogiske arbejde, der er formuleret i ydelseskataloget.

Ifølge A-0's udtalelser ved temamøde 1 var baggrunden for det oprindelige ydelseskatalog dels, at faggruppen – lige som de øvrige faggrupper på PPR - skulle blive mere præcis med at finde ud af hvad det var, den kunne tilbyde i A Kommune, og dels at foretage en vurdering af, hvor meget tid der blev brugt på tilbuddet, med henblik på opnormering (A-0, 1, 019).

En yderligere motivationsfaktor for det oprindelige ydelseskatalog formuleres i interviewet med A-0, hvor 'dokumentation' for faggruppens arbejde nævnes:

Eks. 6.02. "... og det var meget i forhold til dels dokumentation for, hvad er det egentlig vi går og laver, det var jo også meget oppe dengang" (A-0, 14, 065).

'Dokumentation' ser jeg i denne sammenhæng som et begreb knyttet til moderniseringen af den offentlige sektor, jf fremstillingen i kapitel 3. I det konkrete tilfælde handler det primært om dokumentation indadtil i organisationen snarere end udadtil. Således taler A-0 bl.a.om 'et internt arbejdsblad' (A-0, 1, 302).

6.2. Harmonisering af praksis

Et begreb, der anvendes eller refereres til flere gange i forbindelse med revideringen af ydelseskataloget, er 'ensartethed', f.eks:

⁹³ Bemærk, at der skiftes mellem 'faggruppemedlem' og 'logopæd', hvor jeg overvejende intuitivt foretrækker den ene betegnelse frem for den anden.

Eks. 6.03. ”Men det er jo dér, vi skal ind og snakke om, når vi siger, vi gør det forskelligt. Hvad gør vi for at få ensartetheden bevaret i den nye, store A Kommune, for vi har gjort alt, hvad vi kunne i den gamle, for at prøve på at gøre det så ens. Fordi det dur ikke, hvis en mor fra nord ringer ind og siger, hvorfor får jeg ikke det her, når hende i syd gør det. Og det er derfor, vi har det her, hvor vi skal samle op på, hvad er det for nogle ydelser, vi giver, netop for at få mindet hinanden på, det er dét, vi gør, og holde hinanden lidt fast i, det *er* det, vi gør” (A-0, 1, 126).

I eksemplet kædes ’ensartethed’ til ’ydelser’ på en måde, der får de to begreber til at fremstå sammenvævede, f.eks. i betydningen ’vores ydelser indebærer ensartethed’, eller ’ensartethed bør tilstræbes i vores ydelser’. Hermed fremstår det sådan, at en del af bestræbelserne på at formulere faggruppens ydelser, er at finde en fælles måde at udøve praksis på. Dette underbygges af A-0’s formulering ”...det er dét, vi gør”, efterfulgt af ”...holde hinande lidt fast i, det *er* det, vi gør”, hvormed der udtrykkes et vist engagement i sagen fra A-0’s side.

A-0 er tilsyneladende ikke ene om at vægte ensartethed i faggruppens ydelser. Således formulerer også andre faggruppemedlemmer et behov for at have nogle ’retningslinjer’⁹⁴ for deres arbejde, f.eks.:

Eks. 6.04. ”... for mig er det vigtigt at få en ny seddel at kigge på. Om man laver TRAS’en, om man kræver af pædagogerne, eller man kan gøre det, eller hvordan det skal stilles op...Hvordan gør vi i forhold til undersøgelse i uformelle sager, hvordan byder vi ind, sådan så forældre ikke kommer og siger, jamen *de* laver altså en undersøgelse der” (A4, 1, 309).

Et interessant aspekt ved de to ovenstående eksempler er, at der i begge henvises til forældre, der henvender sig med påpegning af, at de ikke får et tilbud, der svarer til, hvad andre forældre i kommunen får: ”Fordi det dur ikke, hvis en mor fra nord ringer ind og siger, hvorfor får jeg ikke det her, når hende i syd gør det”; ”...sådan så forældre ikke kommer og siger, jamen *de* laver altså en undersøgelse der”. Hermed kommer borgernes interesser til at indgå i formuleringerne om behovet for ensartethed i faggruppens ydelser.

At tilstræbe ensartethed i faggruppens ydelser er dog ikke kun i borgernes interesser, men tillige i faggruppemedlemmernes egne. Det fremkommer bl.a. i følgende eksempel:

⁹⁴ Ordene ’retningslinjer’ og ’rammer’ anvendes i nogle tilfælde i forbindelse med faggruppens tale om ydelseskataloget, f.eks. (A4, 1, 127), (A0, 14, 072). Det er min vurdering, at såvel ’retningslinjer’ som ’rammer’ knyttes til ’ensartethed’.

Eks. 6.05.

- A7: ”Jeg synes, det er meget godt at have en ramme, hvor man kan sige til forældre, det kan godt være, at nu er barnet rigtig godt i gang, og så vi tager to gange mere, fordi så kan vi måske lukke sagen, og det ville være fjollet at stoppe her. Men vi er nødt til at have et eller andet at melde ud, synes jeg, et eller andet tilbud.
- A-0: Og det tænker du også, fordi hvis vi kommer i nogle situationer, som måske kan være sådan mere ubehagelige med nogle forældre, der kræver noget, altså tænker du så også, at det kan være godt, at man kan sige, jamen det er den måde, jeg arbejder på.
- A7: Ja, det kan være, men det kan også være, at du har så mange elever, at du kan sige, vi er nødt til at have nogle rammer, for ellers kan jeg ikke hænge fast i det her. Vi er nødt til at sige, jeg kan tilbyde seks til otte gange, så holder jeg en pause, fordi der er altså andre børn, der skal til. Altså, jeg tror også for vores egen skyld, er vi nødt til at have de der rammer” (3, 112-114).

I eksemplet efterspørges en ’ramme’ for den undervisning, som logopæden tilbyder barnet, og i den konkrete kontekst forstår jeg ’ramme’ som en generel fastsættelse af et antal undervisningsgange, der kan tilbydes.

Som det fremstilles i eksemplet, er det bl.a. et ressourcspørgsmål, der nødvendiggør en ’ramme’, jf. A7’s påpegning af, at der kan være ”...så mange elever”, og at ”...der er altså andre børn, der skal til”, og at faggruppens medlemmer i den forbindelse ”...er nødt til at have de der rammer”, da det ellers kan være svært at ’hænge fast’, hvilket jeg her forstår i betydningen ’følge med’ eller blot ’nå’ i forhold til logopædens disponible tid.

Et andet bud på behovet for ’rammer’ ligger i A-0’s formulering af situationer, der kan opstå med forældre ’der kræver noget’, hvilket jeg i den givne kontekst forstår som ’krav om undervisning af barnet’. I sådanne situationer kan rammerne udgøre et referencepunkt for logopæden, der kan henvise til, at det er den måde, hun arbejder på. Hermed får logopæden et redskab til at afgrænse sig i forhold til undervisningen af børn, hvis forældre evt. presser på for at opnå yderligere undervisning.

Med knap så megen vægt på forældre sættes der også i andre formuleringer fokus på faggruppemedlemmernes interesser, hvad angår ensartethed/retningslinjer for praksis, f.eks.

- Eks. 6.06. ”Retningslinjer kan betyde, at man er bedre klædt på til at arbejde, når man er ude, og også have en sikkerhed i jamen det er okay, dét, jeg siger her, fordi det ved jeg, mine kollegaer i hvert fald også har lagt op til, at vi skal gøre” (A-0, 14, 072).

Her sættes fokus på logopædens sikkerhed (i betydningen ’vished’), hvad angår de valg, hun skal træffe om, hvordan hun skal gribe en given sag eller situation an. I den forbindelse

fremstilles retningslinjer som et en slags sikkerhedsnet, der kan støtte faggruppemedlemmet, når hun er 'ude', hvilket jeg her forstår som 'i kontakt med forældre, daginstitutionspersonale eller andre eksterne aktører' og hvor der ikke er en kollega eller flere kollegaer til stede, som hun kan sparre med.

6.2.1. Fleksibilitet

Der må imidlertid være en vis fleksibilitet indbygget i ensartetheden. Retningslinjer må ikke fastlåse logopæden, så hun ikke bruger sit skøn i en given situation:

Eks. 6.07. "At man ikke ser bagom dét, vi har aftalt, og ser ind i den her sags kompleksitet og eventuelt ønsker. Der er der jo nogle gange, man må sige, jamen det kan godt være, vi har aftalt sådan, men det var måske værd at afprøve noget andet her" (A-0, 14, 074).

Det vil sige, at samtidig med at logopæden i en given situation har nogle retningslinjer for, hvordan en given sag skal gribes an, må hun være opmærksom på individuelle omstændigheder ved sagen i sin udøvelse af praksis, f.eks. (A-0, 1, 694), (A4, 1, 695), (A2, 2, 324). A2 udtrykker det på denne måde, hvor bl.a. formuleringen "...*man tager jo*" indikerer, at dette er en selvfølge:

Eks. 6.08. "Men det er jo også godt nok, det egentlig ligger lidt åbent, for man tager jo udgangspunkt i den familie og det barn, som man bliver stillet overfor" (A2, 1, 735).

Dog ser det ud til, at fleksibilitet tillige kan indebære hensyn til logopæden selv, f.eks. hendes interesser, f.eks. (A-0, 14, 058), hendes viden og erfaring, f.eks. (A-0, 1, 283), hendes personlighed, f.eks. (A-0, 14, 072) samt hendes trivsel, hvilket A5 formulerer i følgende eksempel:

Eks. 6.09. "Men jeg synes, det er også op til, hvor travlt man har i en periode. Der er også nogle gange, hvor jeg lader det være op til *mig*, hvad er mit gear. Nogle gange så har jeg meget tid, jamen så kan jeg tage lidt mere hjem. Andre gange så beskytter jeg mig selv lidt mere, så er jeg i institutionen. Jeg synes også, der er også dét der element med måske vores trivsel nogle gange også, for den er der jo også. Hvad er det, man selv lige kan overskue, for vi skal også passe på os selv" (A5, 1, 690).

I denne fremstilling relateres logopædens trivsel overvejende til 'tid', der også formuleres som 'travlt'. Jeg finder det interessant, at der så tydeligt skabes en relation mellem tid, trivsel

og praksis, hvor den konkrete håndtering af en sag, f.eks. hvorvidt logopæden aflægger besøg i et barns hjem, afhænger af den aktuelle ressourcemæssige situation, idet hun skal passe på sig selv.

Vendingerne 'passe på sig selv', 'beskytte mig selv' samt betydningen af 'overskue' i den givne kontekst forstår jeg her som tilknyttet en arbejdspsykologisk diskurs, der bl.a. har fokus på, hvordan den enkelte medarbejder trives i og 'magter' sit arbejde⁹⁵.

6.3 Overordnede begreber og kategorier

6.3.1. Kort om begreber/kategorier vedr. genstand

Omdrejningspunktet for faggruppe A's praksis er *barnet*, og til barnet knyttes kategorier, der i fremstillingen hver især repræsenterer et aspekt ved barnet. Det gælder først og fremmest barnets sprog med tilhørende underkategorier, f.eks. fonologi⁹⁶, udtale, sætningsopbygning, ordforråd⁹⁷, samt en sondring mellem barnets produktion af sprog (f.eks. benævnt 'ekspressivt') og barnets forståelse af andres brug af sprog (f.eks. benævnt 'sprogforståelse' eller 'impresivt'). Andre aspekter, der kædes sammen med barnet, er f.eks. hørelse, hukommelse, fin- og grovmotorik, mundmotorik, social adfærd samt alder.

Hvad angår de aspekter, der bringes ind i talen i tilknytning til barnet, gælder, at langt de fleste optræder som tilsyneladende veletablerede fælles antagelser, dvs. der forekommer i materialet stort set ingen diskussioner eller modstridende fremstillinger af, hvad f.eks. begreberne 'barn', 'sprog' eller 'social adfærd' omfatter.

Kun nogle ganske få steder træder tilgange til barnet eksplicit frem. Det gælder bl.a. et af faggruppemedlemmernes tilgang til barnets udvikling af sprog⁹⁸, der formuleres i følgende eksempel:

⁹⁵ Jeg har ikke nogen konkrete referencer til at underbygge denne afgrænsning af en diskurs, men henviser til diverse artikler i aviser og fagblade samt nyheds- og programindslag i radio og tv om medarbejderens trivsel på arbejdspladsen, hvor der især er fokus på risikoen for at udvikle stress.

⁹⁶ Dvs. principper for sproglydenes organisation (Nettelbladt, 2007: 58).

⁹⁷ Jeg holder mig her til de benævnelser, som jeg finder i datamaterialet, og jeg går ikke ind i en faglig diskussion af termer eller af kategoriseringerne, da jeg vurderer, at en sådan diskussion hører til i en anden sammenhæng.

Eks. 6.10. "Altså, jeg ser det sådan, at hvis børnene skal udvikle sig sprogligt, så er det sammen med de andre børn, de udvikler sig. De lærer det af de voksne, men de udvikler det sammen med børnene" (A1, 3, 163).

Dette bud på barnets sproglige udvikling, der trækker på en diskurs om det sociale som grundlag for barnets udvikling af sprog⁹⁹, finder jeg interessant, idet det knytter sig tæt til den pågældende logopæds fremstilling af sine opgaver. Dette vil jeg komme tilbage til i afsnittene 6.6. og 6.7. om hhv. forældre og daginstitutionspersonales medvirken i løsning af opgaverne.

Som nævnt i kapitel 3 er logopædiens blik i vidt omfang rettet mod det 'afvigende'/'ikke-normale', og i det foreliggende materiale ser jeg dette blik repræsenteret i bl.a. faggruppens tale om 'vanskeligheder'. Ordet optræder således i mange kombinationer i faggruppemedlemmernes tale, f.eks. 'sproglige vanskeligheder', 'fonologiske vanskeligheder' mv.

Hvor 'mål' for den logopædiske indsats formuleres eksplicit i materialet¹⁰⁰, er de koncentreret om barnet og dets vanskeligheder med tale, sprog og kommunikation med henblik på at ændre barnets sproglige og kommunikative situation i positiv retning, f.eks. (A-0, 14, 179).

Mens nogle mål er relativt specifikke, f.eks. at få et barn til at bruge lyden 'd' rigtigt i nogle ord, hvor det aktuelt bruger 'g', f.eks. (A3, 17, 098), er de fleste mål relativt bredt formuleret, f.eks. 'at barnet skal udvikle sproget og kommunikere noget mere sprogligt' (A1, 15, 148), eller 'at barnet skal kunne tale bedre' (A3, 17, 166).

⁹⁸ I materialet tales overvejende om 'udvikling' af sprog, mens der i nogle få tilfælde tales om 'indlæring' og et enkelt tilfælde om 'læring'. Om end disse forskellige begreber kan ses som indlejret i forskellige diskurser om barnet, finder jeg, at en nærmere undersøgelse af dem i denne sammenhæng vil fjerne sig fra afhandlingens fokus.

⁹⁹ I nogle få andre eksempler trækker to forskellige logopæder på dét, som jeg her vil kalde en neuropsykologisk diskurs, idet de henviser til viden produceret via neurologiske og neuropsykologiske studier i deres beskrivelser og vurderinger af konkrete børns udvikling af sprog, f.eks. (A2, 9, 190, observation). Selv om der således trækkes på mindst to forskellige diskurser, hvad angår 'barnets sprogtilegnelse/sproglige udvikling', forekommer disse ikke at stå i et konkurrerende forhold til hinanden i det foreliggende materiale. Mit umiddelbare bud herpå er, at diskurserne evt. repræsenterer forskellige aspekter af barnets sprogtilegnelse/sproglige udvikling (f.eks. 'det overordnede' og 'det specifikke'), og/eller at de evt. er blevet integreret i én diskurs, hvilket ses i dele af børnesprogsforskningen i disse år (se f.eks. Karmiloff-Smith & Karmiloff, 2002). Således hælder jeg også selv til en kombineret tilgang til sprog og tilegnelse/udvikling af dette.

¹⁰⁰ Med udgangspunkt i faggruppens fokus på barn, sprog og vanskeligheder stillede jeg i de individuelle interviews spørgsmål om det overordnede mål for den logopædiske indsats. Det foregik på baggrund af den forståelse, at opgaver og mål står i et tæt forhold til hinanden, og at formuleringer om mål dermed kan være med til at indramme opgaverne. Hermed blev 'mål' som eksplicit kategori *min* konstruktion, og ikke faggruppens. Jeg fandt det imidlertid interessant at stille spørgsmålet efter at have konstateret, at eksplicite 'mål' for den logopædiske indsats ikke var mulige at identificere i materialet fra faggruppens temamøder.

Tilsvarende er nogle formuleringer af logopædens centrale opgave¹⁰¹ helt overordnet formuleret som f.eks. 'at hjælpe barnet ud af dets vanskeligheder', mens andre drejes i retning af de arbejdsopgaver, som den overordnede opgave indebærer, f.eks.

Eks. 6.11. "Så min opgave det er at give råd og vejledning til, hvordan de kan arbejde sprogligt med barnet, stimulere det og så samarbejde omkring det" (A1, 15, 208).

Eks. 6.12. "Jamen min faglige opgave det er jo selvfølgelig at gå ind og afdække børnene på det talesproglige område. Det er jo det, jeg sådan set er ansat til. Men jeg synes også at se det som en tværfaglighed og en helhed" (A2, 16, 289).

I det første eksempel fremhæves arbejdsopgaven 'at give råd og vejledning' til barnets omgivelser, mens arbejdsopgaven 'at afdække børnene på det talesproglige område' fremhæves i det næste, hvor påpegningen af det tværfaglige aspekt imidlertid sætter børnenes sproglige vanskeligheder ind i en bredere kontekst.

6.3.2. Begreber og kategorier i fremstillingen af arbejdsopgaver

Udarbejdelsen af et ydelseskatalog betyder, at faggruppens medlemmer i fællesskab skal forsøge at formulere et bud på de arbejdsopgaver, som bl.a. arbejdet med børn med sproglige vanskeligheder indebærer.

På baggrund af materialet fra især temamøderne, men tillige med inddragelse af det øvrige materiale fra undersøgelsen i faggruppe A, hvor det skønnes relevant, fremkommer således et forløb med følgende overordnede kategorier:

- Indstilling
- Visitation og evt. forsamtale
- Undersøgelse/vurdering
- Foranstaltning
- Rådgivning/vejledning/undervisning
- (Afslutning)¹⁰²

¹⁰¹ 'Den centrale opgave' er ligesom 'mål' opstået i forbindelse med interviewene.

¹⁰² Mens kategorien 'afslutning' fremstår som en del af forløbet, har jeg valgt at udelade den i det følgende, idet jeg vurderer, at jeg ikke har produceret et tilstrækkeligt dækkende datamateriale til at kunne fremstille et nuanceret billede af denne kategori.

Punkttopstillingen kan give indtryk af, at der er tale om aktiviteter, der forekommer i en fastlagt rækkefølge over tid. I flere tilfælde vil der imidlertid være tale om forskydninger og/eller glidende overgange, hvilket vil fremgå af den følgende gennemgang.

6.3.2.1. Indstilling

En indstilling kan kort beskrives som en anmodning fra eksterne aktører til PPR om at træde til i en situation, hvor der er en bekymring¹⁰³ for et barns udvikling.

I A Kommune foregår indstilling ved, at aktører uden for PPR udfylder og sender et standardiseret indstillingsskema til PPR vedrørende et konkret barn. 'Indstillerne' vil i langt de fleste tilfælde være ledere eller personale fra kommunens daginstitutioner, om end der også kan komme indstillinger fra 'læger, speciallæger og familieafdelingen' (A-0, 1, 531).

Hvad angår indstillinger fra daginstitutioner, fremstilles det som et krav fra PPR's side, at en given sag har været *drøftet generelt* med en PPR-medarbejder, da der skal være et kendskab til de sager, der bliver indstillet (A-0, 1, 080), (A-0, 14, 161). En 'drøftelse' eller en 'generel drøftelse' indebærer, at f.eks. en ansat i en daginstitution taler med en PPR-medarbejder om et barn, som endnu ingen PPR-medarbejdere har haft kontakt med og/eller forholdt sig til. At den 'generelle drøftelse' kædes sammen med et tidligt tidspunkt i forløbet ses bl.a. i formuleringer som "... den generelle drøftelse, som det tit starter med" (A-0, 2, 136), og "Vi har jo mange generelle drøftelser, uden der er et barn med, omkring nogle generelle problematikker, inden du kommer dertil, hvor du har barnet med." (A2, 2, 141).

Såfremt en logopæd vurderer, at et barns situation *ikke* opfylder kriterierne for en indstilling, kan hun vælge at kategorisere barnet som en 'ikke-registreret sag'. Det vil i korte træk sige, at logopæden tilbyder barnets voksne vejledning vedrørende barnets sprog, tale og/eller kommunikation, *uden* at barnet er registreret som sag i PPR's system.

¹⁰³ 'Bekymring' forekommer mange steder i materialet, hvor det knyttes til de børn, der tales om: Man kan bekymre sig om barnet, have en bekymring for barnet, eller barnet kan være et 'bekymringsbarn'. I alle tilfælde drejer det sig om en voksens (logopædens, forældres og/eller daginstitutionspersonalets) bekymring, der drejer sig om barnets udviklingsmæssige situation. Jeg finder det interessant, at ordet/diskursen har vundet så tilsyneladende stor udbredelse, men vil ikke behandle emnet yderligere i denne sammenhæng.

Hvad angår moderniseringsrelaterede diskursers manifestation i den logopædiske praksis, finder jeg 'den ikke-registrerede sag' interessant i flere henseender, og på den baggrund har jeg valgt at behandle den selvstændigt i afsnittene 6.3.2.9 - 13.

6.3.2.2. Visitation

I A Kommune behandles indstillingen af et barn i PPR's visitationsudvalg bestående af de faglige ledere fra PPR's forskellige faggrupper, der vurderer de indstillede sager og beslutter, hvilke(-n) faggruppe(-r) der skal ind i en given sag.

I nogle tilfælde kan det blive aktuelt at involvere personer fra forskellige faggrupper, der dermed kommer til at indgå i et tværfagligt samarbejde om barnet. Det sker bl.a. via tværfaglige møder, hvor parterne kan koordinere indsatsen.

Visitationen kan kombineres med en *forsamtale*, såfremt det vurderes, at den viden om barnet, der er produceret i forbindelse med indstillingen, er utilstrækkelig til at afgøre, hvordan barnets sag skal håndteres videre. I sådanne tilfælde kan man indkalde én eller flere af de eksterne aktører, f.eks. forældre, daginstitutionspersonale eller lærere, der kender dét barn, som sagen drejer sig om, til en samtale med PPR's repræsentanter med henblik på at producere et tilstrækkelig godt grundlag til at kunne vurdere, hvordan sagen skal behandles videre.

Også i denne sammenhæng kan det være aktuelt at vurdere behovet for koordinering af forskellige faggruppers involvering i sagen, som det bl.a. fremgår af følgende eksempel:

Eks. 6.13.

- A-0: "... forsamtalen, det er i forhold til mere komplekse og tværfaglige sager.
A2: Samt at man faktisk kan lave aftale, hvor forældrene også er tilstede, med hvornår man går ud, og hvad man (egentlig) vil gøre.
A5: Og hvilke tempi.
A2: Forsamtale kan jo også være, at vi måske ikke skal gå ind, men at det er psykologen, der går ind først" (2, 229-232).

I eksemplet fremhæves mulighederne for at koordinere den faglige indsats overvejende i A2's taleture, og mest tydeligt i den sidste, hvor dét aspekt fremhæves, at det ved en forsamtale kan vurderes, at logopæden muligvis ikke skal involveres i en sag, eller i hvert fald ikke skal være den første fagperson i sagen. Hermed bliver logopæden, og den viden, som hun kan bidrage med, til en del af en større helhed i indsatsen omkring 'en sag', hvilket har nogle konsekven-

ser for hendes praksis. Hvad dette indebærer, vil jeg vende tilbage til i afsnit 6.4. om tværfaglighed i logopædens praksis, da en mere detaljeret behandling af emnet her vil bryde gennemgangen af kategorier relateret til forløbet.

I det følgende sættes fokus på begreber og kategorier i fremstillingen af forløbet med et barn fra dét punkt, hvor logopæden involveres i en visiteret sag:

6.3.2.3. Undersøgelse/vurdering

Den viden om barnet, der er blevet produceret i forbindelse med indstilling og visitation, suppleres med produktion af mere specifik viden om barnet og dets situation, primært hvad angår sprog og tale. Denne produktion af viden kategoriseres som 'undersøgelse' og/eller 'vurdering'.

I materialet finder jeg to overordnede kategorier af undersøgelse¹⁰⁴: 'undersøgelse' som generel betegnelse og 'kontrolundersøgelse'. Mens 'undersøgelse' anvendes relativt bredt, relateres 'kontrolundersøgelse' til den situation, hvor logopæden følger op på en tidligere undersøgelse. Tilsvarende finder jeg en sondring mellem 'vurdering' og 'revurdering'.

Imidlertid fremstår forholdet imellem 'undersøgelse' og 'vurdering' uklart i faggruppens anvendelse af begreberne, hvilket også fremhæves af af faggruppens medlemmer ved to af temamøderne. Et forsøg på at udrede begreberne forekommer bl.a. i forbindelse med faggruppens tale om kontrolundersøgelser i følgende eksempel, hvor et tredje begreb, 'testning' bringes ind:

Eks. 6.14.

- A-0: "... det er lovgrundlaget at vurderinger af småbørn er halvårlig, og vurdering af skolebørn er helårligt. Og når jeg sådan lige siger vurdering, så er det fordi, det behøver ikke betyde, at det er en testning.
- A4: Det skulle man måske have med i det der.
- A-0: Ja, det tænkte jeg på, om det stod her.
- ...
- A1: Jeg troede, det skulle være en undersøgelse (uf)
- A4: Det skal det også.

(Fortsættes)

¹⁰⁴ Endvidere forekommer begrebet 'førstegangundersøgelse', der relateres specifikt til den situation, hvor logopæden undersøger et barn for første gang, f.eks. (A2, 9, 256), (A1, 15, 078). Da begrebet imidlertid kun anvendes to gange i materialet, vælger jeg at lade det indgå i det mere generelle 'undersøgelse'.

- ? At hvad?
- A1: Jeg troede, at det skulle være en undersøgelse, men det skal det ikke, det skal være en vurdering.
- A4: Nå, okay.
- A2: (uf) for at lave en vurdering.
- A-0: Nej, det var nemlig det der med, på hvilket grundlag har du vurderet. Det har jeg måske på grundlag af nogle observationer og det undervisningsforløb, jeg har været inde i. Så behøver jeg måske ikke at lave en test, fordi jeg kan godt vurdere, at der har ikke været nogen fremskridt, det er stadigvæk de samme udtalevanskeligheder, hvis det er det" (2, 654-666).

I sekvensen indleder A-0 med at sondre mellem 'vurdering' og 'testning': 'Vurdering' behøver ikke betyde, at det er en 'testning'. A4 påpeger herefter, at sondringen måske skulle noteres i ydelseskataloget, hvilket tilsyneladende bakkes op af A-0. Talen fortsætter imidlertid om 'testning', og det forekommer, at begrebet i A1's formulering sidestilles med 'undersøgelse'¹⁰⁵, der i A1's næste tur adskilles fra 'vurdering'.

Af sekvensen i helhed forekommer det, at 'undersøgelse' og 'testning' nu relateres og evt. er synonyme¹⁰⁶, mens 'vurdering' kan finde sted uden 'testning'/'undersøgelse', dvs. er adskilt herfra.

Spørgsmålet om, hvad 'vurdering' indebærer, tages imidlertid op igen ved det efterfølgende temamøde 3, hvor det fremgår, at der stadig er uklarheder (bilag 3, 012-043). Det kommer således til udtryk, at nogle af faggruppemedlemmerne fortsat knytter 'undersøgelse' og 'testning' til 'vurdering', bl.a. på baggrund af den skriftlige formulering: "... vurdering indeholder som minimum konklusion af undersøgelsen" (A1, 3, 023).

Sekvensen fortsætter med, at faggruppemedlemmerne udveksler forslag til, hvordan den skriftlige formulering skal lyde, så den tydeligt udtrykker, at 'vurdering' ikke nødvendigvis forudsætter 'undersøgelse'/'testning'.

Jeg finder det interessant, at faggruppens diskussion af emnet fører til en adskillelse af 'undersøgelse'/'testning' og 'vurdering', da der med sondringen følger en afklaring af

¹⁰⁵ Hvad angår 'undersøgelse'/'testning' i øvrigt, relateres disse begreber i materialet i flere tilfælde til brug af forskellige redskaber, der overordnet kan benævnes 'testmaterialer' eller 'undersøgelsesmaterialer', men som i det foreliggende materiale udelukkende nævnes ved det enkelte redskabs kaldenavn, f.eks. 'Sproglig test ét', 'Sproglydstest', 'Reynell'.

¹⁰⁶ Imidlertid fremstilles 'undersøgelse' i mindst ét tilfælde som omfattende mere end 'testning', dvs. at et faggruppemedlem udtrykker interesse for, hvordan et barn agerer mere generelt (A5, 1, 473).

arbejdsopgaver relateret til de forskellige begreber. Det fremhæves således, at logopæden kan foretage vurderinger af barnet, *uden* at hun skal lave undersøgelser som grundlag herfor.

Begrebet 'vurdering' bliver som logopædisk arbejdsopgave yderligere interessant set i lyset af dets fremkomst i det seneste lovgrundlag for det logopædiske arbejde, hvor 'vurdering' i flere tilfælde erstatter 'undersøgelse' i det tidligere lovgrundlag¹⁰⁷. Hvilke overvejelser der ligger bag denne fornyelse, har jeg ikke kendskab til, og kan derfor ikke udlede nogen konklusioner deraf. Dog finder jeg det en overvejelse værd, hvorvidt 'vurdering' kan være en del af en moderniseringsrelateret diskurs, der vil bidrage til et nyt perspektiv på de logopædiske arbejdsopgaver.

6.3.2.4. Foranstaltning

På grundlag af testning/undersøgelse og vurdering af barnet og dets situation skal der træffes beslutning om, hvilke(-t) tilbud barnet skal have fra PPR's side. I materialet tales der i denne sammenhæng om 'foranstaltning', der omfatter to hovedkategorier, 'undervisning' og 'rådgivning/vejledning', til hvilke der relateres forskellige former for specialiseret viden samt forskellige former for formidling af viden. Undervisning og rådgivning/vejledning kan tilbydes i sammenhæng eller hver for sig.

Et interessant aspekt ved 'foranstaltning' er, at der i materialet tales om 'foranstaltning', f.eks. (A1, 2, 401), (A-0, 2, 541), og 'foranstaltningsforslag', f.eks. (A5, 2, 380), (A-0, 2, 439), som om der var tale om synonymmer.

Der er ikke er nogen angivelser i materialet af, at faggruppemedlemmerne selv hæfter sig ved de to forskellige betegnelser, men jeg finder alligevel den synonyme anvendelse interessant, da det efter min vurdering vil indbære en forskel, om logopæden laver en

107 Se "Bekendtgørelse nr. 356 af 24. april 2006", der overvejende omtaler 'vurdering' og kun i et enkelt tilfælde 'undersøgelse', der omtales flere gange i den tidligere "Bekendtgørelse nr. 433 af 22. oktober 1979".

Jeg bemærker i øvrigt, at der i den aktuelt gældende bekendtgørelse er byttet rundt på visse punkter i forhold til den tidligere, således at 'undervisning og træning af barnet' som specialpædagogisk bistand nu kommer ind som det tredje punkt under § 2, mens undervisning/træning tidligere blev nævnt som det første. Om end jeg ikke ønsker at foretage en nærmere analyse af de to nævnte bekendtgørelser, finder jeg det interessant at overveje, hvorvidt en sådan omprioritering knytter sig til en moderniseringsrelateret diskurs.

foranstaltning, eller om hun laver et *forslag* til foranstaltning. Med andre ord kan det handle om, hvorvidt logopæden *selv* træffer beslutningen om tilbuddet til barnet, eller om hun lægger op til en diskussion med andre aktører om, hvad tilbuddet skal være.

Hvordan f.eks. forældre inddrages i foranstaltningen, tages op i det generelle afsnit om fremstilling af forældre.

6.3.2.5. Undervisning eller rådgivning/vejledning

Flere faktorer spiller ind ved vurdering af, hvorvidt en given foranstaltning skal være 'undervisning', 'rådgivning/vejledning', eller begge dele. Med udgangspunkt i barnet og dets situation er f.eks. én faktor 'vanskelighedernes karakter', mens en anden er barnets alder.

Hvad angår vanskelighedens karakter, er en fremtrædende kategori i materialet 'generelle sproglige vanskeligheder' (i enkelte tilfælde 'generelt sproglige vanskeligheder'), der anvendes i den situation, hvor et barn har vanskeligheder på mere end ét sprogligt område, f.eks. udtale og sprogforståelse. Endvidere fremstilles 'generelle sproglige vanskeligheder' sådan, at samtidige vanskeligheder på flere sproglige områder ofte vil hænge sammen med en forsinkelse i barnets generelle udvikling, som barnet vil indhente på et tidspunkt, f.eks. (A-0, 4, 061). Der tales i sådanne tilfælde bl. a. om 'sen talesproglig start', f.eks. (A-0, 4, 038 + 043).

Det kan imidlertid også forekomme, at barnet *ikke* indhenter forsinkelsen (A-0, 4, 043), (A-0, 14, 046). Hvorvidt det i sådanne tilfælde overvejende drejer sig om barnets forventede sproglige udvikling, eller der er tale om barnets overordnede udvikling, fremgår ikke helt klart i materialet fra temamøderne. I et interview finder jeg en enkelt sondring mellem 'kun sproglige vanskeligheder' og 'generelt udviklingsmæssigt' (A-0, 14, 123), men hvordan disse hver især relateres til 'generelle sproglige vanskeligheder', kan jeg ikke redegøre for ud fra det foreliggende materiale.

Udover 'generelle sproglige vanskeligheder' kan der i materialet identificeres en overordnet kategori, som i nogle få tilfælde betegnes 'specifikke vanskeligheder', men

som i øvrigt optræder vagt i fremstillingen. Til 'specifikke vanskeligheder' relateres især 'fonologiske vanskeligheder', men i et enkelt tilfælde foretages tillige en sammenkædning med 'morfologi og syntaks'¹⁰⁸ (A1, 15, 120).¹⁰⁹

Jeg finder sondringen mellem hhv. generelle og specifikke sproglige vanskeligheder interessant, idet der i flere tilfælde foretages en sammenkædning af hhv. 'specifikke vanskeligheder' og 'undervisning', f.eks. (A1, 3, 021), (A-0, 4, 152), samt af 'generelle sproglige vanskeligheder' og 'rådgivning'/'vejledning', f.eks. (A1, 7, 070-072), (A-0, 14, 046).

I forlængelse af dette indgår sondringen i fordelingen af arbejdsopgaver mellem logopæd og forældre hhv. daginstitutionspersonale, hvilket vil blive beskrevet senere i kapitlet .

Som nævnt fremstilles også et barns alder som faktor i beslutningen om foranstaltning vedrørende barnet¹¹⁰. Bl.a. opereres der med kategorien 'børn under fire år', og børn, der falder inden for denne kategori, fremstilles bl.a. som værende for umodne til at kunne modtage undervisning direkte af logopæden. For denne kategori er rådgivning og vejledning til f.eks. barnets forældre derfor den overvejende foranstaltning, f.eks. (4, 083-168).

6.3.2.6. 'Undervisning' som foranstaltning

I forbindelse med tilbud til et barn om undervisning sondres der overordnet mellem to undervisningsformer, hhv. 'individuel undervisning' og 'gruppeundervisning' eller 'sproggruppe', f.eks. (A-0, 3, 266).

Det fremgår af materialet, at sproggruppe tidligere har været et tilbud i den største af de kommuner, der nu udgør A Kommune (A-0, 3, 440), (A3, 17, 022-025), samt i en af de tidligere mindre kommuner (A2, 10, 184). Aktuelt er der ikke nogen af faggruppe-

¹⁰⁸ Dvs. grammatik og sætningdannelse.

¹⁰⁹ Yderligere kædes 'specifikke vanskeligheder' til andre kategorier som f.eks. 'stammen', 'stemmevanskeligheder', 'læsep og snøvl' (A-0, 3, 695), hvilket indikerer, at 'specifikke vanskeligheder' ikke alene kædes sammen med sprog, men også med tale. Disse andre kategorier har jeg valgt – så vidt, det er muligt - at holde uden for mit fokus.

¹¹⁰ Jeg tænker bl.a. på de forståelser, som både professionelle og ikke-professionelle kan have af, hvilke sproglige, motoriske etc. færdigheder, som børn bør have opnået på et givent alderstrin.

medlemmerne, der arbejder med børn med sproglige vanskeligheder i en gruppe, men gruppeundervisning fremstilles alligevel som værende en del af det potentielle tilbud (3, 266-269 + 289-296).

Sproggruppe fremstilles endvidere som et muligt tiltag i en daginstitution, hvor én eller flere pædagoger forestår undervisningen af børnene, mens logopæden fungerer som rådgiver/vejleder.

Endelig figurerer sproggruppe som en foranstaltning, hvor et barn henvises videre til en ekstern sproggruppe, der tilbyder undervisning af en karakter eller et omfang, som ikke kan tilbydes inden for PPR-regi, f.eks. (A3, 13, 134 + 164), (A3, 17, 051). Denne foranstaltningstype vil dog ikke indgå videre i denne sammenhæng.

Med sproggruppe-/gruppeundervisning som et potentielt, om end ikke aktuelt tilbud, anvendes 'undervisning' i langt de fleste tilfælde i forbindelse med undervisning af et enkelt barn. Konkrete fremstillinger af undervisning af et enkelt barn¹¹¹ finder jeg ved observationerne og de notater, som jeg har produceret i forbindelse hermed, f.eks. (A1, 7, 012-019 + 108-127), (A2, 9, 179-196), (A3, 12, 216-217).

Hvordan undervisning foregår i den direkte interaktion mellem logopæd og barn, er ikke en del af denne afhandlings fokus. Dog finder jeg det relevant at nævne, at 'undervisning', som den er blevet fremstillet i mine observationer og observationsnotater, primært foregår i barnets daginstitution, hvor logopæd og barn sidder i et rum for sig selv, ofte over for hinanden ved et bord, og laver aktiviteter overvejende styret af logopæden.

Aktiviteterne tager udgangspunkt i forskellige materialer, f.eks. kopiark, spilleplader med tilhørende brikker, legetøj, bøger mv., som logopæden ofte har medbragt. Kommunikationen i forbindelse med aktiviteterne drejer sig overvejende om produktion af forskellige sproglyde eller kombinationer af sproglyde, der indgår i forskellige indholdsord.

Et yderligere karakteristisk træk ved 'undervisning' er, at barnet ofte medbringer en 'mappe' (af plast eller pap), der indeholder materialer, som barnet har haft med hjemme eller skal have med hjem med henblik på at øve sig. Endvidere kan mappen indeholde breve fra logopæden til hjemmet og evt. omvendt.

¹¹¹ I nogle få tilfælde med deltagelse af én af barnets kammerater fra daginstitutionen.

Om end kort og unuanceret finder jeg ovenstående karakteristik af 'undervisning' relevant, idet der indgår elementer, som der senere i kapitlet vil blive refereret til i forbindelse med forældres og daginstitutionspersonales medvirken ved løsning af logopædens arbejdsopgaver.

6.3.2.7. 'Rådgivning og vejledning' som foranstaltning

Rådgivning/vejledning adskilles fra undervisning ved - groft sagt - at flytte fokus fra logopædens interaktion med barnet til logopædens interaktion med aktører i barnets daglige omgivelser. Det gælder primært barnets forældre samt personale i barnets daginstitution. Således handler rådgivning og vejledning om at formidle viden¹¹² til forældre og/eller daginstitutionspersonale om, hvordan *de* kan stimulere og støtte barnet sprogligt og kommunikativt.

Om end 'rådgivning' og 'vejledning' fremstilles som én foranstaltning, gøres der ved ét af faggruppens temamøder (temamøde 3) forsøg på at sondre imellem de to begreber. Denne sondring er interessant, idet de to begreber her defineres i forhold til hinanden med *ansvar* som omdrejningspunkt. Det er følgende sekvens et eksempel på:

Eks. 6.15.

- A2: "Jeg kan da godt finde på at give et godt råd (uf).
A5: Det kan jeg sandelig også
?: Også hvis ikke det er vejledning.
A-0: Det må du da også godt, men for din egen skyld at vide, hvis du går ind i dét, vi før har sagt rådgivning vejledning. Hvis du er inde i vejledning og har nogle forventninger til, at dét, du vejleder omkring, det bliver gjort i ugens løb, så har du
?: (uf)
A-0 Ja lige præcis, så er det dig, der står med ansvaret for at komme videre i det her, for du har vejledt omkring noget, og så laver du sikkert en aftale om, hvornår mødes vi igen og ser, hvad er der så sket i forhold til den vejledning, du har været inde omkring. Hvis du har givet et godt råd, så har du givet det, og så behøver du ikke tænke på det mere. Så er du ude.
A1: Og så kan vedkommende tage imod det eller ej.
A-0: Ja" (3, 468-476).

I eksemplet defineres 'rådgivning' som en opgave, der *ikke* indebærer et ansvar for opfølgning fra logopædens side. Kort sagt giver logopæden et råd og går igen, og hvis forældre eller daginstitutionspersonale ønsker yderligere rådgivning, er det op til *dem* at tage kontakt til logopæden på ny¹¹³.

¹¹² Og/eller *producere viden sammen med* forældre og/eller daginstitutionspersonale.

¹¹³ Se evt. også (3, 464-466 + 474-475).

Heroverfor defineres 'vejledning' som en opgave, hvor logopæden tager ansvar for opfølgning¹¹⁴. Dvs. at i modsætning til 'rådgivning', hvor opgaven afsluttes med det/de råd, der gives, kan 'vejledning' forekomme over flere gange¹¹⁵, hvorved 'vejledning' er potentielt mere tidsmæssigt omfattende end 'rådgivning'. Samtidig med at logopæden tager ansvar for opfølgning, kan hun dog 'til gengæld' stille krav til forældre og/eller daginstitutionspersonale om at varetage en given opgave vedrørende barnet¹¹⁶.

Samtidig med at ovenstående er interessant, idet én foranstaltning her sammenkædes med to forskellige former for opgave/ansvar, er det med til at pege længere frem i kapitlet, hvor der vil blive sat særlig fokus på opgave-/ansvarsfordeling imellem logopæd og de to øvrige aktørgrupper, hhv. forældre og daginstitutionspersonale. Således vil det f.eks. fremgå af afsnittet om 'ikke-registrerede sager', at forholdet mellem vejledning og ansvar afhænger af, om det gælder en 'registreret' eller en 'ikke-registreret' sag.

6.3.2.8. 'Rådgivning/vejledning' som konsulativ funktion

Jeg vender for en kort stund tilbage til forholdet mellem 'rådgivning'/'vejledning' og 'undervisning', idet jeg finder det værd at bemærke, at mens der på den ene side sondres imellem de to typer af foranstaltning, fremstilles de nogle steder i materialet som mere eller mindre sammenhængende, f.eks. i følgende metafor-prægede formulering:

Eks. 6.16. "...undervisning og rådgivning og vejledning er knyttet meget tættere ind i hinanden end det var før. Det er ligesom, det hænger sammen som ærtehalv efterhånden"
(A5, 3, 99)

Hvor A5 i eksemplet giver udtryk for en integration af de to foranstaltningstyper, formulerer A-0 umiddelbart herefter en bekræftelse af sammenfaldet, om end med den pointe, at rådgivning og vejledning 'fylder mere' end det har gjort tidligere, og at der ikke tilbydes så meget direkte undervisning mere (A-0, 3, 100). I denne fremstilling er 'rådgivning og vejledning' altså blevet en større del af logopædernes arbejdsopgave, mens undervisningsdelen er blevet mindre.

¹¹⁴ Andre steder i materialet knyttes dette ansvar til begrebet 'tovholder', f.eks. (A-0, 3, 554).

¹¹⁵ Se evt. også (A-0, 2, 045), (A-0, 3, 167-168).

¹¹⁶ Se evt. også (A-0, 3, 167-168).

Eks. 6.17. "... så er vi jo inde i den der mere konsultative funktion, hvor vi giver vejledning i nogle sager for at komme videre i institutioner eller familier, i stedet for at vi selv går ind og underviser" (A-0, 3, 638).

Samtidig etableres i eksemplet en relation mellem 'vejledning' og 'konsultativ funktion', der sammen formuleres som modsætning til en situation, hvor logopæderne ('vi') selv underviser.

6.3.2.9. Den ikke-registrerede sag

Bestræbelser på at sondre mellem en 'registreret' og en 'ikke-registreret' sag fremstår som et væsentligt omdrejningspunkt i faggruppens temamøde (bilag 1). Mens 'registreret sag' gøres synonym med 'indstillet sag', forbindes 'ikke-registreret sag' med et forløb, der ikke indgår i PPR's registrering af 'sager'.

Fælles for den ikke-registrerede og den registrerede sag er, at de begge knyttes til en *konsultativ* funktion, dvs. 'rådgivning' og/eller 'vejledning', som beskrevet ovenfor. Dog er rådgivning/vejledning *altid* foranstaltning ved ikke-registrerede sager, f.eks. (A-0, bilag 3, 633), mens foranstaltningen er en *mulighed* ved registrerede sager.

I materialet beskrives den registrerede sag som administrativt tidskrævende, idet der skal skrives og behandles papirer, f.eks. i forbindelse med visitationsmøder og brevskrivning (A-0, 14, 094), dvs. der er megen 'skriftlighed' knyttet til den registrerede sag (A1, 1, 111), hvilket endvidere fremgår af følgende eksempel:

Eks. 6.18. "Og vi bruger jo forfærdelig meget tid administrativt. Dels bruger de det ude i institutionerne og skolerne for at få indstillet, vores sekretær gør for at få registreret, og visitationsmøder og breve ud, om vi har modtaget dem, hvornår vi går i gang og jamen, det er den helt store mølle, der skal i gang" (A-0, 14, 094).¹¹⁷

I sammenligning hermed er det skriftlige arbejde ved ikke-registrerede sager begrænset til de notater, den enkelte logopæd gør sig for at huske, hvad det er, hun arbejder med.¹¹⁸ Kort sagt

¹¹⁷ Eksemplet er fra interviewet med A-0, hvor jeg beder hende uddybe baggrunden for 'den ikke-registrerede sag', da det ikke er fremgået tydeligt ved temamøderne, hvordan begrebet er 'blevet til' i faggruppen.

¹¹⁸ Registrering af ikke-registrerede sager er et interessant emne set i forhold til spørgsmålet om kontrol/ikke-kontrol over medarbejdernes arbejdstid. I datamaterialet findes der således indikationer på, at det kan være vanskeligt for medarbejderne at dokumentere, hvordan de bruger deres arbejdstid, når de har ikke-registrerede

fremstilles de ikke-registrerede sager flere steder som en lettelse i i det administrative arbejde for logopæderne (og det øvrige PPR). Dog kan logopæden lave sine egne, uformelle notater, hvis hun gerne vil kunne genkalde sig barnet og/eller sagens forløb, såfremt hun på et senere tidspunkt bliver kontaktet i den samme sag, f.eks. (2, 045 + 060) .

Udover som en lettelse i logopædens arbejde, fremstilles de færre krav til skriftlighed som en fordel for de personer, der har henvendt sig til PPR:

Eks. 6.19. ”... man er på med det samme, altså der er ikke et papirarbejde og et forløb, der skal igennem, og det skal op på visitation og alt sådan noget. Man kan gå i gang meget hurtigere jo. Det er også dét, jeg siger derude, på denne her måde kan vi komme i gang med sagen meget hurtigere, og måske behøver den aldrig at blive indstillet, hvis det er sproglig forsinkelse eller noget i den retning. Så er det jo bare råd og vejledning, og så kan de selv køre den videre derude, uden at der bliver en sag ud af det. Det sparer jo alle for tid. Så jeg holder meget af, at vi har den mulighed at arbejde med” (A1, 1, 117).

I eksemplet fremhæver A1, at den ikke-registrerede sag gør det muligt at komme hurtigt i gang med arbejdet. Med formuleringen ”Det er også dét, jeg siger derude, på denne her måde kan vi komme i gang med sagen meget hurtigere, og måske behøver den aldrig at blive indstillet...” fremstiller A1 det som et generelt ønske, herunder fra de personer, der har henvendt sig vedrørende et barn, her primært daginstitutionspersonale¹¹⁹, at komme hurtigt i gang med indsatsen og dermed spare tid. Med formuleringen ”Så jeg holder meget af, at vi har den mulighed at arbejde med” understreger A1 med indikationen af sit personlige engagement det positive aspekt ved den hurtige indsats - og dermed den ikke-registrerede sag.

Et andet positivt fremstillet aspekt ved den ikke-registrerede sag bringes frem med A-0's formulering af, at det er meget mindre kompliceret at have sager som ikke-registrerede, idet hun hermed undgår at være 'tovholder':

sager. Jeg vælger dog ikke at gå ind i en nærmere analyse af emnet, idet jeg vurderer, at det falder uden for afhandlingens fokus.

¹¹⁹ Med 'derude' antager jeg her, at A1 refererer til personalet i de daginstitutioner, hun kommer i. Således repræsenteres daginstitutionerne i flere tilfælde vha. pronominer, f.eks. 'så vil *de* gerne have...' (A4, 1, 129), og jeg finder i konteksten belæg for at antage, at der tales om daginstitutionerne, f.eks. via formuleringen 'ude i daginstitutionen/børnehaven', f.eks. (A5, 1, 133), (A1, 1, 149), (A-0, 1, 622).

Eks. 6.20. ”... det er *meget* mindre kompliceret at have dem som ikke-registrerede. Fordi de her sager nu skal jeg huske, det er mig, der har en tovholderende her” (A-0, 1, 110).

Hermed dukker spørgsmålet om ansvar atter op, nu vedrørende den ikke-registrerede sag over for den registrerede. I denne sammenhæng knyttes et ansvar for logopæden til at sørge for opfølgning i den registrerede sag, mens ansvar for opfølgning i den ikke-registrerede sag knyttes til modtageren af rådgivning og vejledning (dvs. primært forældre og daginstitutionspersonale).

Dette medfører for mig at se et mere komplekst betydningsindhold i ’vejledning’, der hermed kommer til at indebære ’plus ansvar for opfølgning’ i forbindelse med den registrerede sag, men ’minus ansvar for opfølgning’ i forbindelse med den ikke-registrerede sag.

At få defineret rammerne for den ikke-registrerede sag er imidlertid ikke helt enkelt, hvilket kommer til udtryk i faggruppens bestræbelser på at formulere nogle retningslinjer for omfang og indhold af denne. Det kigger jeg nærmere på i følgende afsnit.

6.3.2.10. Omfang af den ikke-registrerede sag

Hvad angår omfang af den ikke-registrerede sag, produceres bl.a. følgende formulering:

Eks. 6.21. ”Ind imellem har vi beskrevet nogle retningslinjer omkring, at vi laver én ikke-registreret, og hvis der så er mere i den sag, så skal den indstilles” (A4, 1, 127).

A4 gør i sin næste tur rede for, at ’én ikke-registreret’ indebærer en iagttagelse af eller en aktivitet med et barn, hvorefter hun tager stilling til, om det er en sag, der skal gøres mere ved (A4, 1, 129). I denne fremstilling går grænsen mellem den registrerede og den ikke-registrerede sag ved antallet af gange, hvor logopæden skal forholde sig til det samme barn.

I forlængelse heraf siger et andet faggruppemedlem, at hun ikke holder sig til én gang, idet hun forsøger at indgå mere konsultativt i nogle sager, hvorfor de kan komme til at strække sig over et længere forløb (A5, 1, 130-131).

Lidt senere tilføjer A4, at hun ikke mener det med én gang så firkantet, idet *hun* også giver råd og vejledning, hvorefter modtagerne af rådgivningen/vejledningen¹²⁰ skal gøre nogle ting og derefter vende tilbage (A4, 1, 218). Hermed underbygger hun A5's fremstilling af, at den ikke-registrerede sag kan løbe over flere gange. *Hvor* mange gange er dog endnu ikke afgjort, hvilket bl.a. fremgår af følgende eksempel:

Eks. 6.22. "Jeg synes, vi på et tidspunkt har snakket om fem gange konsultativt over et år og så nichts weiter. Den har jeg haft som pejlemærke, jeg når bare aldrig op på de fem gange" (A5, 1, 290).

At omfanget af den ikke-registrerede sag ikke alene vedrører den ikke-registrerede sag, men også den registrerede, tydeliggøres med følgende bidrag fra A2:

Eks. 6.23. "Men i forhold til hvor mange gange man går ind i en ikke-registreret, der synes jeg godt, jeg kan sidde og tænke ups, altså jeg kan dårligt nok nå de sager, jeg har i forvejen. Så der vil jeg være meget, meget bekymret over at skulle ind flere gange altså. Så synes jeg, det går forud foran de indstillede sager" (A2, 1, 293).

Med sin påpegning af, at de ikke-registrerede sager kan komme til at gå forud for de registrerede, som hun dårligt kan nå i forvejen, sætter A2 fokus på et aspekt, der også berøres andre steder i materialet: tids-/ressourceaspektet. I den konkrete fremstilling står dette aspekt tydeligt frem ved bl.a. A2's understregning af sin bekymring over at skulle bruge for meget tid på de ikke-registrerede sager: "Så der vil jeg være meget, meget bekymret".

Ved diskussionen om omfanget af de ikke-registrerede sager fremkommer endvidere et aspekt, der handler om det skriftlige arbejde, som den ikke-registrerede sag kan medføre. Det sker bl.a. i følgende eksempel:

Eks. 6.24. "Skal vi være ikke-registrerede mere end over tre fire gange, så synes jeg, vi skal begynde at overveje, om ikke den skal indstilles. Fordi jeg kan i hvert fald ikke selv holde styr på mine uformelle notater" (A-0, 1, 285).

Hermed fremtræder for mig at se en lidt pudsigt situation: Den ikke-registrerede sag er konstrueret med henblik på at begrænse det skriftlige arbejde for logopæderne, men også her

¹²⁰ Rådgivning og vejledning er på dette tidspunkt ikke blevet diskuteret som foranstaltning, og derfor vil jeg i denne sammenhæng se det som en samlet foranstaltning trods diskussionen ovenfor.

kommer det til at kræve en vis opmærksomhed, idet der alligevel bliver produceret skriftligt materiale, der skal 'holdes styr på'¹²¹.

Hvad angår spørgsmålet om formulere nogle retningslinjer vedrørende omfanget af den ikke-registrerede sag, giver A-0 på et tidspunkt ved temamøde P1 udtryk for, at faggruppen ikke kan sætte et givent antal gange på det ikke-registrerede forløb:

Eks. 6.25. "...jeg tror ikke på, vi kan skrive noget ned, hvor vi siger, du må kun tre gange, eller en anden tænker fem gange, for så kan vi ikke arbejde. Flexibiliteten, den skal være der, synes jeg. Og jeg synes, at vi skriver noget, der er fælles for os alle. Og så finder vi ud af, hvad kan lade sig gøre dér, hvor vi er. Men dét, der nok er det vigtigste, det er, at vi har den fleksibilitet, som også passer til den person, der står i det. Og det vigtigste ... det er faktisk også trivsel i forhold til os *selv* og ikke kun trivsel i forhold til borgeren i centrum. Men hvad kan *jeg* her og nu magte at gøre i forhold til dét, der ellers ligger der (A-0, 1, 302).

I eksemplet laver A-0 en sammenkædning mellem 'arbejde' og 'fleksibilitet': For at logopæderne kan arbejde, må der være fleksibilitet, her i betydningen 'fleksibilitet, der passer til den person, der står i en given situation'. Personlig fleksibilitet bliver hermed en forudsætning for logopædernes arbejde, eller i hvert fald for logopædernes *trivsel* i arbejdet. Ved at henvise til fleksibilitet og trivsel trækker A-0 i denne sammenhæng på dét, som jeg tidligere i kapitlet valgte at betegne som 'en arbejdspsykologisk diskurs'.

I hvilket omfang en diskurs om medarbejderens trivsel relaterer til moderniseringen i den offentlige sektor, har jeg ikke umiddelbart belæg for at sige meget om. Jeg ser imidlertid en mulig relation imellem 'fleksibilitet som trivselsfaktor' og et overordnet spørgsmål om mangel på tid/ressourcer, der kan identificeres i det konkrete materiale, såvel som i det aktuelle medie billede af forholdene for medarbejdere i den offentlige sektor.

6.3.2.11. Indhold af den ikke-registrerede sag

Som tidligere nævnt, er det ikke alene omfanget, der giver udfordringer i faggruppens bestræbelser på at formulere nogle rammer for den ikke-registrerede sag. Således er også indholdet til diskussion, hvilket bl.a. fremgår af følgende eksempel, hvor skellet imellem den ikke-registrerede og den registrerede sag sættes i fokus:

¹²¹ Hvad angår notater om ikke-registrerede sager, er det et andet spørgsmål i materialet, hvordan disse registreres og opbevares, f.eks. (1, 195-216). Denne del har jeg dog valgt ikke at medtage, da jeg vurderer, at emnet vil optage for meget plads ift. dets relevans for sammenhængen.

Eks. 6.26. ”Så har vi jo også ligesom hvert fald hen imod et svar på hvornår indstiller vi så. Fordi hvis vi så kan sige, at hvad enten vi nu lige har kigget lidt hen på noget fonologisk, eller hvad det nu er, og kan sige *det* her, det er simpelthen ikke nok. Så er det vel, hvor vi når derhen, hvor vi siger, nu kræver det en indstilling. Altså det er i hvert fald *dér*, man kan begynde at sige, er det en ikke-registreret konsultativ over længere tid, fordi det er et mindre område, eller er den så kompleks, her er vi altså nødt til at have et stykke papir, fordi der vil under alle omstændigheder blive brug for en enten en specialpædagog eller en psykolog. Og så er det så, vi skal hen imod en indstilling i forhold til en ikke-registreret” (A3, 1, 243).

I eksemplet foretager A3 bl.a. en sammenkædning af ’indstilling’ (’at have et stykke papir’) og ’kompleks’, dvs. at en given sag er af en karakter, der kræver en anden indsats, end der kan tilbydes inden for et ikke-registreret forløb. I eksemplet relateres ’kompleks’ f.eks. til en karakter, hvor det viser sig nødvendigt at inddrage enten støtte-/specialpædagog eller psykolog, dvs. at barnets vanskeligheder ikke drejer sig om sprog/tale alene, men også om andre udviklings-relaterede aspekter. Hermed inddrages et tværfagligt aspekt, hvad angår registrerede/indstillede sager, hvilket understøttes af det følgende eksempel:

Eks. 6.27. ”Jeg vil næsten sige, efter vi har (fået) de der ikke-registrerede eller konsultative, som vi kalder dem, der får vi færre sager¹²², sådan tænker jeg lige umiddelbart, der er enesager, altså som *kun* er til talepædagog. De er mere komplekse, så vi er flere på. Sådan tænker jeg det lige umiddelbart” (A-0, 14, 135).

I eksemplet foretages en sammenkædning af ’komplekse’ og ’så er vi flere på’, dvs. det er ikke kun en sag for talepædagogen. Det forekommer således i den givne kontekst, at sager, der kun er til talepædagog, ofte håndteres som ikke-registrerede/konsultative sager.

Skellet mellem ikke-registreret og registreret sag kan endvidere handle om, at logopæden vurderer, at hun har behov for en mere detaljeret viden om barnet og dets situation, end der gives mulighed for at opnå ved den ikke-registrerede sag. F.eks.

Eks. 6.28. ”Altså, hvis nu vi sidder med en ikke-registreret, og vi synes *den* her, den virker tung, den virker kompleks, så er det så, *jeg* i hvert fald beder om, den her må I indstille. Det er ikke nok med, at jeg bare uformelt lytter om tre måneder. Jeg kan se på nuværende tidspunkt, at jeg har i hvert fald brug for en sprogforståelsestest. Jeg vil gerne have indstillet den” (A3, 1, 247).

Her formuleres skellet mellem ikke-registreret og registreret ved sager, hvor logopæden har behov for at opnå yderligere viden om et barns sprog ved hjælp af en sprogtest. Selv om

¹²² I betydningen ’indstillede/registrerede sager’, se f.eks. (A-0, P1, 137)

'kompleks'/'tung' også anvendes i denne sammenhæng, fremgår det ikke umiddelbart, at 'andre udviklingsrelaterede aspekter' er knyttet hertil.

I denne fremstilling kan 'kompleks' altså knytte sig til sprog-/taleaspektet, og 'ikke-registreret' hhv. 'registreret' afgøres ved sprog-/talevanskelighedernes kompleksitet. En anden mulighed er dog, at der i formuleringen ligger en implicit relation imellem 'sprogforståelse' og 'andre udviklingsrelaterede aspekter', og at 'kompleksitet' hermed fortsat er knyttet til 'andre udviklingsrelaterede aspekter'. Dette aspekt har jeg på grundlag af det foreliggende materiale dog ikke mulighed for at belyse yderligere.

6.3.2.12. Testning i ikke-registrerede sager¹²³

I eksemplet umiddelbart ovenfor foretog A3 en sammenkædning af 'sprogforståelsestest' og 'indstilling'. At en sag må indstilles, såfremt der skal foretages testning af barnets sprog/tale, fremgår også af andre eksempler i materialet, f.eks.

Eks. 6.29. "Men altså der er lige det der med den testning, og det står jo helt sort på hvidt, at det gør vi ikke¹²⁴" (A6, 1, 232)

Eks. 6.30. "Så med hensyn til testningen, der foregår ingen testning i forbindelse med ikke-registrerede sager" (A-0, 1, 241)

I begge eksempler er budskabet klart: Der testes ikke ved ikke-registrerede sager. Dette princip relateres til to sagsforhold, dels hvad angår den viden, som logopæden producerer og evt. noterer om barnet/ barnets sprog i forbindelse med en testning, og dels hvad angår faggruppemedlemmernes 'arbejdspres', f.eks.

Eks. 6.31. "Men jeg synes også, at vi i forhold til os selv og vores arbejdspres ... skal love hinanden, at vi skal passe på hinanden og ikke gå ind i en dybere testning" (A-0, 1, 241).

Der kan dog være behov for at fravige princippet – af den ene eller den anden grund. F.eks. giver A6 udtryk for, at hun godt kan finde på at teste, og hun begrundet det med, at der dels

¹²³ Jeg vil i denne sammenhæng ikke koncentrere mig om anvendelsen af testmaterialer. Dog kunne jeg være fristet til – et andet sted i teksten - at gøre mig nogle overvejelser om forståelsen af testmaterialer som adgang til viden om barnets sprog, men det skal jeg overveje nærmere.

¹²⁴ Der refereres her til det oprindelige ydelseskatalog, som faggruppen er i gang med at revidere.

er god tid til at gøre det i hendes distrikt, og dels at forældrene i distriktet er meget bekymrede¹²⁵. Med testning af f.eks. børnenes fonologi kan forældrene beroliges, når de finder ud af, at deres barns sprog ikke er unormalt, og dermed kan sagen afsluttes hurtigere, argumenterer A6 (A6, 1, 230). En lignende anvendelse af testmaterialer formuleres af to andre faggruppe-medlemmer (1, 281 + 290).

En anden begrundelse for at fravige princippet om ikke at teste i den ikke-registrerede sag handler om logopædens erfaring – i eksemplet repræsenteret ved metaforen 'siddende på rygraden':

Eks. 6.32. "Fordi flere af os har det måske siddende anderledes på rygraden omkring det fonologiske, end du måske vil have i forhold til sikkerheden der"
(A-0, 1, 283).

I den kontekst, hvorfra eksemplet er hentet, fremstilles de mindre erfarne logopæders større usikkerhed som en acceptabel grund til at fravige princippet, om end kun hvad angår fonologi.

6.3.2.13. Undervisning i ikke-registrerede sager

Undervisning er en anden kategori, der spiller en rolle i afklaringen af rammerne for den ikke-registrerede sag. Således fremgår det af temamøde 1 (bilag 1), at nogle af faggruppemedlemmerne arbejder med nogle af de børn, de har som 'ikke-registrerede', på en måde, der for dem kan betegnes som 'undervisning'.

Bl.a. giver A1 et eksempel med en sag, hvor hun underviser to drenge samtidigt, men hvor kun den ene er indstillet til undervisning, mens den anden er en ikke-registreret sag (A1, 1, 147). Tilsvarende giver A6 udtryk for, at hun kan arbejde med et barn over en periode, selv om det handler om en ikke-registreret sag. Hendes argumenterer er som følgende:

Eks. 6.33. "... hvis jeg sidder og underviser i en periode, og det bliver jo så for eksempel en gang om ugen, jeg har et ikke-registreret barn, og ser, der er en udvikling, at der er nogle ting, der hurtigt kommer på plads, så prøver jeg i første omgang at overlade det til personalet og til forældrene efter en vejledning. Så jeg arbejder nok meget anderledes, fordi jeg har tiden til det. Og forældrene er meget bekymrede"
(A6, 1, 230).

¹²⁵ Se venligst fodnote 103.

Ligesom det var tilfældet ved spørgsmålet om 'testning' ved ikke-registrerede sager, bruger A6 her 'tid' og 'forældres bekymring' som begrundelse for at undervise børn, der ikke er blevet indstillet og visiteret til undervisning. Hun sammenkæder dog sin egen undervisning af barnet med muligheden for at 'overlade det til personalet og forældrene efter en vejledning', hvormed 'undervisning' fremstilles som et led i denne proces.

Jeg finder det interessant at bemærke, at A6's argumentation ikke anfægtes af de øvrige faggruppemedlemmer, hvilket giver indtryk af accept i den konkrete situation. Lidt senere ved samme temamøde fremføres imidlertid nogle forbehold mod 'undervisning' som en del af den ikke-registrerede sag, f.eks. følgende:

Eks. 6.34.

A2: "Jamen, jeg vil også godt lige sige, at nu kommer det ind på det der med undervisning. Det tror jeg simpelthen *ikke*, at jeg vil gå ind og gøre. Og jeg synes, den er lidt farlig, for lige pludselig er der måske én, der underviser, og så kommer den anden ind i kommunen og siger hov, jeg har da hørt, at

A4: Det er jo *det*.

A2: man godt uden at blive indstillet til PPR kan få noget undervisning, hvorfor kan vi ikke det her? Og der tror jeg umiddelbart min egen holdning vil være jamen, det kan man ikke. Det kan man ikke. Det er måske noget andet, hvis man lige tager en ind, men så skal man ikke kalde det undervisning på det barn" (1, 256-261).

Med sit bidrag fremhæver A2 harmoniseringsaspektet, som er én af grundpillerne i faggruppens arbejde med det aktuelle ydelseskatalog. A2 påpeger således, at ikke-registreret undervisning kan blive problematisk, såfremt muligheden eksisterer hos nogle af faggruppemedlemmerne, men ikke hos andre. Med sine formuleringer viser A2 et relativt stærkt engagement i spørgsmålet, f.eks. "Det tror jeg simpelthen *ikke*...", hvor 'simpelthen' og betoningen af 'ikke' fungerer som forstærkere (om end brugen af 'tror' virker i den modsatte retning). Endvidere fungerer 'farlig' som et advarselssignal, der underbygges af A2's gentagelse af "Det kan man ikke".

Jeg ser A2's formuleringer som et signal om, at det er vigtigt at holde fast i harmoniseringsaspektet. Samtidig åbner hun dog for muligheden af, at 'man lige tager en ind', så længe det ikke kaldes 'undervisning'. Herefter bevæger faggruppens diskussion sig over i, hvornår der er tale om 'undervisning', f.eks.:

Eks. 6.35. "... jeg kaldte det jo undervisning før. Altså, det er noget med at sidde et par gange med det der barn, hvor jeg også har haft forældrene med og forklaret dem, hvordan er det, vi gør det her" (A6, 1, 269)

I eksemplet sammenkædes 'undervisning' med forældres deltagelse og fokus på at "...forklare, hvordan er det, vi gør det her". Hermed nærmer denne form for 'undervisning' sig dét, der i afsnit 6.3.2.5. blev kategoriseret som 'rådgivning/vejledning'¹²⁶, og som ligger i tråd med det overordnede princip om, at rådgivning/vejledning altid er foranstaltning ved ikke-registrerede sager.

Sondringen imellem 'undervisning' og 'rådgivning/vejledning' udfordres imidlertid af et behov i faggruppen for at definere 'undervisning'. Det handler, med udgangspunkt i faggruppens arbejdstidsaftale, om, hvad der kan regnes som 'undervisningstid'¹²⁷, og i *denne* sammenhæng formuleres følgende bud:

Eks. 6.36. "Dét, der kan være enkelt at tale om i forhold til undervisning, det er, lige så snart du har et barn med, så er det undervisning" (A-0, 3, 174).

A-0's formulering åbner for, at 'undervisning' i betydningen 'undervisningstid' ikke nødvendigvis er sammenfaldende med 'undervisning' i specifik forstand, men at det også kan rumme 'rådgivning og vejledning'. Den afgørende faktor her er, hvorvidt 'barnet' er til stede eller ej.

Jeg finder, at de to forskellige anvendelser af 'undervisning' er et eksempel på, at dét at definere et begreb i én sammenhæng kan give vanskeligheder i en anden. I det foreliggende materiale håndteres vanskelighederne i en længere sekvens (3, 173-201), der leder frem til, at faggruppemedlemmerne bliver enige om at gøre brug af en sontring, som de har brugt tidligere i deres arbejde, mellem 'direkte' og 'indirekte' undervisning:

Eks. 6.37. "...den direkte det er til barnet, og den indirekte det er vejledningen" (A-0, 3, 195).

På denne måde lykkes det at bibeholde 'undervisning' som en del af den ikke-registrerede sag, om end nu som 'indirekte undervisning' med indholdet 'vejledning'.

¹²⁶ Bemærk imidlertid, at faggruppens diskussioner af de enkelte temaer ved temamøderne foregår sideløbende, hvorfor det udelukkende er i denne sammenhæng, at 'rådgivning/vejledning' behandles før det aktuelle tema.

¹²⁷ Se f.eks. (A5, 2, 129), (A1, 3, 173).

Hermed afsluttes det generelle afsnit om faggruppe A's fremstilling af deres arbejdsopgaver i et forløb med børn med sproglige vanskeligheder, hvor flere begreber og kategorier har vist sig komplekse i faggruppemedlemmernes forsøg på at definere og afgrænse dem over for hinanden.

Idet jeg betragter kompleksitet som et vilkår for aktørerne i deres udøvelse/fremstilling af praksis, vil begreber og kategorier, der er formuleret mere eller mindre entydigt i det aktuelle afsnit, indgå i det videre kapitel, hvor faggruppe A's medlemmer i mange tilfælde fremstiller sig selv og andre aktører i relation til disse.

6.4. Tværfaglighed i logopædens praksis

Set i forhold til afhandlingens fokus finder jeg fremstillingen af den tværfaglige visitation og det efterfølgende tværfaglige forløb interessant, da den tydeligt er indarbejdet i en diskurs, der fremhæver det tværfaglige perspektiv internt i organisationen.

Dette relaterer jeg til bl.a. Hjorts påpegning i kapitel 3 af de organisationsteoretiske elementer, der har fundet vej ind i de offentlige institutioner, hvilket f.eks. indebærer, at man flere steder arbejder fleksibelt på tværs af uddannelser og traditionelle faggrænser (Hjort, 2006).

6.4.1. Tværfagligt visitationsudvalg

En konsekvens af den aktuelle procedure, hvor en indstillet sag skal vurderes af et tværfagligt visitationsudvalg, er i følgende fremstilling, at et faggruppemedlem får færre indstillede sager, end hun gjorde tidligere:

Eks. 6.38.

A2: ”Det er også noget med det nye tiltag med den visitationsgruppe. Og *det* kan jeg jo mærke, altså jeg kan mærke det *meget* tydeligt, det går *ikke* ret meget igennem mig mere, som det har gjort tidligere. Der er også flere fagpersoner involveret. Ja, det spiller også ind, det gør det altså.

DH: På baggrund af den nye procedure med at det skal ind omkring visitationsudvalget, og så er det visitationsudvalget, der afgør, ... *om* sagen skal være en sag?

A2: Ja, eller er indstillingsskemaet udfyldt rigtigt, eller vil man gerne have nogle flere beskrivelser. Det sørger de for.

(Fortsættes)

DH: Ja, så den del har du ikke noget med at gøre.
A2: Nej, nej. Så derfor kommer der heller ikke, jamen jeg har ikke fået så mange nye sager her fra august her til nu, fire fem seks sager eller sådan noget”
(A2, 16, 066-070).¹²⁸

Samtidig med, at A2 fremhæver en ændring i kvantiteten af sager, hun får, anes tillige en ændring i karakteren af arbejdsopgaver, bl.a. at det nu er det tværfaglige visitationsudvalg, der skal tage stilling til, hvorvidt der f.eks. skal indhentes flere beskrivelser af et barn. Hvorvidt dette tidligere har været én af A2's opgaver, fremgår ikke tydeligt, men det forekommer, at A2 i den sidste del af sekvensen foretager en sammenkædning af 'indstillingsskema' hhv. 'beskrivelser' og reduktionen i antallet af sager, hun får.

6.4.2. Koordinering af indsats

En anden konsekvens af orienteringen mod tværfaglighed er i den aktuelle fremstilling, at når et medlem af faggruppe A får tildelt en indstillet sag, er den i udgangspunktet tværfaglig, og en del af hendes arbejdsopgaver vil således være at koordinere sin arbejdsindsats med de øvrige fagpersoner, der er inde i den samme sag, f.eks. ved de tværfaglige møder, der ligger i forlængelse af visitationen, f.eks. (A-0, 14, 134-139).

Koordineringen kan strække sig frem til en eventuel forsamtale med de interne og eksterne parter, der er involveret i en given sag, hvor det kan besluttes, hvilke fagpersoner der skal ind i sagen, og hvem der evt. skal først ind (A2, 2, 232). Det vil bl.a. sige, at logopæden ikke nødvendigvis skal gå først ind, eller i det hele taget involveres, hvis det vurderes, at der primært er tale om psykologiske vanskeligheder hos barnet, f.eks. (A-0, 14, 127).

Behovet for koordinering af sagerne kommer bl.a. til udtryk i den følgende eksempel:

Eks. 6.39.

A7: ”Og jeg tænker da også tit over, jamen er der psykolog på også, så er jeg ikke på lige samtidig. Det kan være for meget for et barn, hvis vi kommer flere gange om ugen.
A2: Ja, eller samtidig hvis man ikke har aftalt det.

(Fortsættes)

¹²⁸ Det er imidlertid ikke helt klart, om A2 sammenligner med sin tid som talehørekonsulent i den tidligere kommune, eller om hun har mærket en ændring i den periode, hvor hun har været en del af den nye A Kommune.

- A7: Jeg synes, det kan være, især for børnehavebørnene, at det kan være massivt, hvis vi kommer samtidig.
(Flere siger ja)
- A-0: Og det er jo dét, den tværfaglige visitation også skal bruges til at få lavet planer for, hvordan er det så, vi kommer ind omkring dem.
- A2: (uf) forsamtalen, ja”
(2, 326-332).

Her giver A7 udtryk for et hensyn til barnet, hvor hvem det kan være 'for meget'/massivt, hvis der i løbet af en uge/en dag kommer flere forskellige fagpersoner, der skal arbejde med barnet, og hun bakkes op af A2, der med sin formulering "Ja, eller samtidig etc." fremhæver, at mangel på koordination kan medføre, at flere fagpersoner kan stå i en daginstitution på samme tid i den hensigt at skulle arbejde med barnet.

Fremstilling af et behov for koordinering kommer finder jeg ligeledes i mine observationsnotater, hvor A1 beskriver, at et af de børn, som hun ser i en daginstitution, bliver fulgt af to-sprogskonsulent, psykolog og støtte-/specialpædagog, hvorfor hun vurderer, at hun først skal komme ind senere i forløbet (A1, 8, 098).

I denne forbindelse siger A1 "De andre baner vejen" hvilket jeg i den givne kontekst forstår som et udtryk for, at A1's indsats over for barnet er en del af en større proces, hvor nogle fagpersoner udfører et stykke arbejde med barnet, hvilket danner grundlag for, at andre fagpersoner senere kan udføre *deres* arbejde med barnet.

I interviewet med A1 udbygges det tværfaglige aspekt, her med fokus på specialpædagerne:

- Eks. 6.40. "Tidligere der var det alle børnene, der kom igennem mig, og jeg undersøgte alle børnene. Og så nogle gange kunne børnene så faktisk ikke få den hjælp, de skulle have, for der var ikke rigtig nogen muligheder for at gå videre med det.
... Nu går specialpædagogen ind og laver sine vurderinger, observerer barnet i børnehaven og laver sine vurderinger. Og ud fra det kan vi så sammen beslutte, om det er den ene eller den anden støtte, der skal iværksættes.
... Det er ikke sikkert at jeg slet ikke skal arbejde med barnet men i nogle tilfælde er det noget andet, der skal til først for ligesom at sætte nogle foranstaltninger i gang på dét område. Så kan man måske bagefter gå i gang med at arbejde med sproget, hvis det er dét, der skal til" (A1, 15, 045-047).

I denne fremstilling er der sket et skift i A1's praksis, hvor det ikke længere er hende som logopæd, der undersøger alle de børn, der henvises, og vurderer hvilken form for tilbud, et givent barn skal have. I den nuværende praksis er støtte-/specialpædagogen således lige så meget en del af vurderingen og beslutningen om tilbud, som A1 er, og yderligere kan der

være tilfælde, hvor andre fagpersoner, f.eks. specialpædagogen, skal arbejde med barnet, og hvor A1 evt. først kommer ind i billedet på et senere tidspunkt. Hermed underbygges den del af A1's fremstilling i observationen, hvor hun formulerede, at "De andre baner vejen".

6.4.3. Tværfaglighed i ikke-registrerede sager

Det tværfaglige aspekt optræder ikke kun i forbindelse med indstillede sager. Således fremstiller ét af faggruppemedlemmerne tværfaglighed som også en del af den ikke-registrerede sag. Bl.a. er sekvensen (A2, 9, 048-171) et eksempel på et tværfagligt møde mellem A2, leder af støtte-/specialpædagoger, sundhedsplejerske og daginstitutionsleder¹²⁹, hvor såvel registrerede som ikke-registrerede sager drøftes. Her er det tværfaglige aspekt altså udvidet til at omfatte fagpersoner uden for PPR-regi.

I A2's tidligere kommune var tværfaglige gruppemøder i daginstitutionerne et tiltag med henblik på samarbejde om de børn i kommunen, der var bekymring om (A2, 9, 014), og denne ordning kører efter kommunesammenlægningen videre i en forsøgsperiode (A2, 16, 169). Aktuelt dog kun i én af de daginstitutioner, som A2 stadig har i sit distrikt, mens en anden daginstitution har ønsket at være med igen efter en periode, hvor ordningen ikke har fungeret optimalt. I andre dele af den gamle kommune kom ordningen, ifølge A2, aldrig i gang. A2 giver udtryk for, at ikke alle daginstitutionerne i den tidligere kommune var glade for tiltaget, og nogle af dem syntes, at de blev kigget over skulderen (A2, 16, 171).

Ordningen med de tværfaglige grupper synes at ligge i tråd med A2's øvrige fremstillinger af det tværfaglige aspekt, bl.a. i følgende eksempel, hvor hun foretager en sammenkædning af tværfaglighed og én af A Kommunes værdier 'helhed i opgaveløsningen':

Eks. 6.41. "Altså, jeg synes, dét der egentlig er vigtigt også i kommunesammenlægningen og med vores værdier, det er jo den der helhed i opgaveløsningen. Og der synes jeg, det er vigtigt, at de fagpersoner, der er inde omkring et barn, at man er på banen og får udredt barnet med hver vores faglighed, men også samler det og siger jamen hvad er der så, og hvad kan man gøre ud fra dét for at støtte barnet bedst muligt" (A2, 16, 109-110).

Generelt forekommer A2 i højere grad end de øvrige medlemmer af faggruppe A at trække det tværfaglige aspekt ind i sine fremstillinger af praksis. Jeg finder dette interessant, da jeg

¹²⁹ Også ergoterapeut og kommunal sagsbehandler er en del af den tværfaglige gruppe, men havde i den konkrete situation meldt afbud.

bl.a. ser det som et eksempel på, at nogle medlemmer af en faggruppe i højere grad end andre kan tage en given diskurs til sig og implementere den i sin praksis.

Således fremtræder tværfaglighed på forskellig vis i faggruppe A's fremstillinger af praksis. Mens fænomenet især gøres gældende i forbindelse med visitationen af børn, hvor det får indflydelse på faggruppemedlemmernes praksis, f.eks. i form af koordinering af indsats med fagpersoner fra andre faggrupper, er der enkelte fremstillinger, særligt knyttet til ét faggruppemedlem, der udbreder det tværfaglige samarbejde til bl.a. at omfatte fælles møder med forældre. Dette praktiseres dog kun i begrænset omfang.

6.5. Generelt om inddragelse af forældre og daginstitution

I materialet træder to aktørkategorier frem, der indtager en væsentlig plads i faggruppemedlemmernes fremstilling af deres praksis. Det handler dels om forældre til de børn, som logopæderne får henvist, og dels om personale og ledere i de henviste børns daginstitutioner.

Om dette siger A-0 f.eks.:

Eks. 6.43. "Hvis der skal være værdi i vores indsats, så skal det jo være i et samarbejde med dem, der er omkring børnene i hverdagen. Og det er jo ikke kun institutionen, jeg tænker på, det er også forældrene. Så det er dét, den er udsprunget af, at man ikke bare kommer og retter på igen dét, de ikke kan, men man prøver på at komme videre i forhold til dét, de kan, i et samarbejde med dem, der er omkring barnet i hverdagen" (A-0, 14, 107).

Centralt i denne fremstilling står begrebet 'samarbejde', der er nøglen til at skabe værdi i logopædens indsats. Således er det ikke tilstrækkeligt, at logopæden kommer og arbejder med barnet og går igen. Hvis arbejdet skal føre nogen steder hen, må de voksne omkring barnet involveres.

Mens A-0 i sin påpegning af samarbejde med forældre og personale kan være inspireret af de lovgivningsmæssige krav om, at den logopædiske indsats skal gennemføres med størst mulig sammenhæng med barnets daglige tilværelse og i samarbejde med barnets primære personer, hvilket hun fremhæver i andre sammenhænge (A-0, 4, 098) og (A-0, 14, 085), finder jeg andre fremstillinger i materialet, hvor andre faktorer trækkes frem. Således f.eks. følgende formulering, hvor det kvantitative aspekt vægtes i fremstillingen af logopædens inddragelse af barnets primære voksne i forløbet:

Eks. 6.44. ”... for det er jo ikke nok, at jeg bare kommer *en* gang om ugen eller *en* gang hver fjortende dag, eller hvad jeg nu gør” (A2, 16, 233).

Selv om det ikke fremgår eksplicit, ser jeg denne formulering som en kommentar til den begrænsede tid, som logopæden har til at arbejde med et barn. Dette underbygger jeg med andre fremstillinger i materialet, hvor (mangel på) tid/ressourcer tematiseres som en del af faggruppemedlemmernes praksis, f.eks. (A4, 1, 666-668), (A5, 1, 690), (A1, 15, 117).

Mens der i nogen sammenhænge således fremhæves et tids-/ressourceaspekt som grundlag for at inddrage forældre og personale, kan også mere pædagogiske hensyn spille ind. Det formuleres bl.a. i følgende eksempel, hvor A1 fremhæver *børnenes* tid som en faktor i inddragelsen af (her) daginstitutionens personale:

Eks. 6.45. ”Hvis jeg så kommer tit og hiver dem ud af den sammenhæng, så tager jeg faktisk noget af deres tid, hvor de skulle lære det sammen med andre. Så jeg kommer ikke en gang om ugen og hiver de børn væk fra den gruppe, de skal lære i. Jeg vil hellere sætte pædagogerne ind i, hvordan de i gruppen skal undervise børnene, eller stimulere dem sprogligt. Det er sådan, jeg tænker omkring det” (A1, 3, 163).

I denne fremstilling ser jeg en tråd til A1's generelle tilgang til børns udvikling af sprog, som hun formulerer ved samme lejlighed: At de lærer det af de voksne omkring sig, men udvikler det sammen med andre børn (A1, 3, 163). Hermed placerer hun en vis vægt på den daglige brug af sprog i daginstitutionen, hvor børnene på kan være i gruppen med andre børn, og hvor det er personalets opgave at indarbejde sproget i gruppens daglige aktiviteter.

I det følgende vil jeg kigge nærmere på faggruppemedlemmernes fremstillinger af hhv. forældre og daginstitutionspersonale som del af den logopædiske praksis i indsatsen over for børn med sproglige vanskeligheder.

6.6. Fremstillinger af forældre

Ved det første temamøde (bilag 1) i faggruppe A, formuleres det, at forældre skal være en del af forløbet lige fra begyndelsen:

Eks. 6.46. ”... jeg synes det er rigtig spændende, fordi jeg synes også, det er at signalere for vores vedkommende, at forældrene skal være synlige i det her arbejde. Jeg synes, det er en rigtig god idé, og jeg tænker også på, at det måske kunne gøres på andre måder også, for eksempel at forældrene er med i den første forundersøgelse, eller at de som regel deltager, sådan så man fra starten af synliggør, at forældrene er altså en del af det her stykke arbejde” (A4, 1, 579).

A4's formulering om forældres deltagelse i arbejdet med børnene vidner om, at forældre ikke er en integreret del af arbejdet, men at de burde være det. Det fremkommer bl.a. i formuleringen 'forældrene skal være synlige' og som elementer i den fremadrettede, hypotetiske konstruktion: 'forældrene er med', 'at de som regel deltager'.

Til at underbygge sin fremstilling af forældrene som ønskede aktive aktører bruger A4 bl.a. en sproglig forstærker som 'rigtig' ('rigtig spændende', 'rigtig god idé'), hvilket fremstiller A4 som engageret i sagsforholdet. Engagementet underbygges af forstærkeren 'altså' i formuleringen 'forældrene er altså en del af det her stykke arbejde'.

I fremstillingen af forældrene ligger tillige, at de (forældrene) ikke nødvendigvis tager opgaven på sig af sig selv, men at logopæderne må lægge op til det. Det viser sig mest tydeligt i formuleringerne 'det er at signalere for vores vedkommende', og 'så man fra starten af synliggør'. 'Signalere' og 'synliggøre' drejer sig begge om at gøre nogen opmærksom på noget; I dette tilfælde om at gøre forældrene opmærksomme på deres opgave som aktive aktører i indsatsen over for barnet.

Tilsvarende formulerer A-0, at det er faggruppens medlemmer, der skal sørge for at have forældrene med (A-0, 1, 641), hvormed hun understøtter A4's fremstilling af, at faggruppen har en opgave i at inddrage forældrene.

At forældrene dog i ét eller andet omfang har et ansvar for forløbet, formulerer A4 ved samme temamøde, hvor hun kæder forældrenes synlighed sammen med ansvar og kunnen:

Eks. 6.47. ”Altså netop dét der med at forældrene skal være synlige fra starten af, altså de har et ansvar, og (det er) dem, der kan” (A4, 1, 634).

Med formuleringen 'de har et ansvar, og det er dem, der kan' fremstilles forældrene som mere end blot aktive, idet de her tillægges såvel ansvar for indsatsen over for barnet såvel som 'færdigheder'/'kunnen' i forhold hertil.

Ovenstående viser, at en italesættelse af borgernes, her forældrenes, ansvar har fundet ind i *nogle* fremstillinger af den logopædiske praksis. Hvordan den videre manifesteres, vil jeg undersøge i det følgende, hvor jeg vælger at begynde med den ikke-registrerede sag, da jeg finder den særligt interessant som del af den logopædiske praksis i faggruppe A på baggrund af dens fremkomst, som er beskrevet i et tidligere afsnit.

6.6.1. Opgave-/ansvarsfordeling ved den ikke-registrerede sag

Som det fremgik af afsnit 6.3.2. om faggruppe A's arbejdsprocesser, benævnes forløbet, der ligger forud for en indstilling, som 'den ikke-registrerede sag'. Den ikke-registrerede sag adskilles fra den registrerede sag primært ved mængden af dét skrivearbejde, der lovmæssigt stilles krav om i forbindelse med den indstillede, registrerede sag. Samtidig tillægges den ikke-registrerede sag primært konsultativ karakter.

Fraværet af skrivearbejde - og dermed skriftlig fastholdelse - i en ikke-registreret sag rejser bl.a. spørgsmål om, hvem der har ansvar for at huske detaljerne om den givne sag, samt hvem der skal tage initiativet til at følge op på sagen. I den ikke-registrerede sag tildeles forældrene ansvaret for disse opgaver. Det fremgår bl.a. af følgende eksempel, hvor A7 fortæller de øvrige faggruppemedlemmer, hvordan hun håndterer spørgsmålet om forældrenes ansvar:

Eks. 6.48. "Jeg gør meget ud af at sige til forældrene, at det her er ikke-registeret, så der ligger ikke noget skriftligt. Så det kan godt være, at der går et halvt år, inden den bliver indstillet, eller måske et år. Så spørger jeg igen, fordi så kan jeg ikke huske det, altså bare være indstillet på, at jeg heller ikke er tovholder her. Altså, det er op til jer at kontakte mig igen og indstille, hvis det er det den skal. Jeg tror, det er vigtigt, at man præciserer, at der er forskel på, at når det er ikke-registreret, så er det op til dem eller en pædagog, eller hvad det nu kan være, at tage det næste træk" (A7, 2, 052).

Formuleringerne 'Jeg gør meget ud af at sige til forældrene' og 'det er vigtigt, at man præciserer' indikerer, at forældrenes ansvar for at følge op på sagen ikke tages for givet, hvorfor det må ekspliciteres tydeligt. Endvidere må forældrene 'være indstillet på', at A7 ikke er 'tovholder'¹³⁰ i den givne situation, hvorfor det er op til forældrene at tage kontakt til hende, såfremt der skal ske mere i sagen.

¹³⁰ Jeg ser her 'tovholder' som en metafor for 'ansvarshaver'.

Forældreansvaret gælder tillige ved spørgsmålet om at huske sagens detaljer, jf. formuleringen ”Så spørger jeg igen, fordi så kan jeg ikke huske det”, hvormed A7 signalerer afstand til sagen.

Hvad angår hukommelse om en given sag, erklærer A5, at hun vil have forældrene med i forløbet, fordi hun kan ikke have så mange bolde i luften, hvorfor det må være forældrenes opgave at huske, hvad der er talt om. Forældrenes ansvar i denne henseende understreger hun med følgende formulering:

Eks. 6.49. ”Det er faktisk forældrenes børn, det er dem, der skal kunne huske det her. For vi har egentlig nok at huske” (A5, 1, 141).

Samtidig med at A5 her fremhæver forældrenes ansvar bl.a. med formuleringen ”Det er faktisk forældrenes børn”, peger hun på en situation, som hun inddrager resten af faggruppen i, idet hun siger ”vi har egentlig nok at huske”, hvilket jeg her forstår i sammenhæng med de øvrige fremstillinger i materialet af travlhed og mangel på ressourcer i det daglige arbejde. Hermed bliver forældrenes ansvar for at huske detaljer om deres eget barns sag også et spørgsmål om, at logopæderne må ’beskytte sig selv’, som A5 formulerer det på et tidspunkt (A5, 1, 131).

Selv om fremstillingen af forældres ansvar synes at være udbredt, hvad angår den ikke-registrerede sag, udfordres den i mindst ét tilfælde. Det sker i følgende eksempel, der drejer sig om forældrenes ansvar for at følge op på en sag:

Eks. 6.50.

A-0: ”Og jeg kunne da godt tænke mig at nævne en, jeg har haft som var ikke-registeret, og jeg har været derhjemme to gange. Og det er en af de sager, jeg synes, den skal i hvert fald indstilles, og det sagde jeg efter anden gang. Og det er et hjemmebarn, og han går ikke i dagpleje eller noget som helst. Og de fik et indstillingsskema, og vi sad og snakkede sammen om, hvordan laver man den, men den er ikke kommet endnu. Der kan jeg godt have det sådan lidt oha, hvad er det nu lige, jeg gør, fordi det ligger jo derude nu.

A7: Hvor længe er det nu siden.

A3: Skulle han ikke i børnehaven.

A-0: Jo, men de udsætter det, fordi mor har orlov, så det kan være, at det først bliver til januar. Og der har jeg sådan tænkt på, jamen nu rydder vi op og sådan noget. Jeg kunne jo godt være lidt dum og sige, har jeg overset den indstilling eller sådan noget, lige ringe en dag. Det er da kun fordi, jeg har været derhjemme.

A2: Det ville jeg have gjort

A-0: Det kan jeg jo godt komme til. Men jeg er også nødt til at lade den tid lige gå, til de har fået lov til at tænke over det” (2, 066-073).

I sekvensen formulerer A-0 implicit, at hun har vurderet et barn ("...jeg har været derhjemme to gange"), og – explicit - at hun synes, den skal indstilles. På den baggrund har hun givet barnets forældre et indstillingsskema, som de skal udfylde og sende til hende, men det er ikke sket endnu.

Jeg ser formuleringen "Der kan jeg godt have det sådan lidt oha, hvad er det nu lige, jeg gør, fordi det ligger jo derude nu" som central for sekvensen, idet den fremstiller forældrene som ansvarlige for, at barnet bliver indstillet til PPR, *samtidig med* at A-0 fremstiller sig selv som tagende ansvar. Det gør hun dels med formuleringen "...hvad er det nu lige, jeg gør", og dels hvor hun i sin næste tur giver et bud på, hvordan hun kan kontakte forældrene for at sikre sig, at de sender indstillingen: "Jeg kunne jo godt være lidt dum og sige, har jeg overset den indstilling eller sådan noget, lige ringe en dag". Og efterfølgende "Det kan jeg jo godt komme til".

Sekvensen er et eksempel på, at tildelingen af ansvar til forældrene ikke nødvendigvis betyder, at faggruppemedlemmerne fraskriver sig ethvert ansvar for, hvad der sker i en given sag, selv om den er blevet kategoriseret som 'ikke-registreret'. Således bakkes A-0 op af A2, der giver udtryk for, at *hun* ville have kontakten forældrene, hvis hun havde været i A-0's sted.

A-0's formulering "Det er da kun fordi, jeg har været derhjemme" kan for en udenforstående forekomme vanskelig at forstå i den givne, snævre kontekst. Mit bud er imidlertid, at den giver god mening set i en lidt større kontekst, der omfatter den gængse praksis for indstilling af børn til PPR, hvor det er personale eller leder i et barns daginstitution (eller dagpleje), der sørger for, at indstillingpapirer bliver skrevet, underskrevet og sendt til PPR.

I og med at det pågældende barn bliver passet hjemme, mangler den funktion, som en daginstitution kan have i form af 'fastholder', hvad angår indstillingen af barnet, og det kan medvirke til, at logopæden havner i det beskrevne dilemma, hvor hendes eget ansvar for løbet vejes imod forældrenes.

6.6.1.1. Forældres arbejde med barnet

Ved ikke-registrerede sager fremstilles det endvidere som forældrenes opgave (evt. sammen med daginstitutionen) at arbejde med barnet og dets sprog/tale. Som beskrevet i afsnit 6.3.2.9 – 13, 'Den ikke-registrerede sag', består tilbuddet fra logopædens side her af vejledning til

forældrene om, hvordan de kan gribe arbejdet an. Det fremgår også af følgende eksempel, hvor A1 kæder kategorien 'generelt sproglige vanskeligheder' sammen med forældre (og personale) som den part, der skal tage sig af undervisningen af barnet ("...kører dét forløb")

Eks. 6.51. "... især med børn med generelt sproglige vanskeligheder. Det synes jeg, det er et andet forløb, fordi dem har jeg ikke inde til undervisning hos mig. Det er pædagogerne og forældrene, der kører dét forløb.... og der giver jeg dem så dét materiale, de skal bruge, eller sætter dem ind i, hvordan de skal gøre det derhjemme eller i børnehaven" (A1, 3, 159-161).¹³¹

A1 fremstiller her sig selv som den, hvis opgave det er at forsyne forældrene med materiale til at arbejde med barnet, samt informere dem om, hvordan materialet skal bruges.

Noget tilsvarende finder jeg i (A3, 12, 061), hvor A3 tilbyder at komme på besøg i hjemmet og vise spil, som forældrene kan spille med barnet. Dvs. hun tilbyder forældrene såvel konkrete materialer som viden om at anvende dem i arbejdet med barnet.

Samtidig med at forældre (og personale) altså tillægges ansvar for at undervise/ arbejde med barnet, tager logopæden i begge tilfælde ansvar for, at de har dét materiale og evt. den viden, der skal til, for at arbejde med barnet.

At nogle forældre dog godt kan forventes at kunne tage opgaven/ansvaret på sig med hensyn til at finde anvendeligt materiale og/eller information om, hvordan de skal gribe situationen an, fremgår af følgende fremstilling:

Eks. 6.52. "... sådan noget med at minimere informationsflowet til familien, altså så tænker jeg på, jamen nogle skal da ikke have minimeret det, de skal bare have en web-adresse, de skal gå ind og selv finde noget frem. Altså, jeg synes det er meget forskelligt med rådgivning og vejledning, hvad der sådan er brug for" (A4, 4, 027).

Ved at påpege, at nogle forældre godt selv kan skaffe sig den information, som de har brug for, formulerer A4 hermed, at der kan være forskel på behovet for materialer og information i forskellige familier.

Et interessant tema i faggruppens fælles fremstilling af forældres opgaver og ansvar, der kan knyttes til ovenstående, handler om forældres *ressourcer*, hvilket blandt andet ses i følgende eksempel:

¹³¹ Se evt. også (A1, 15, 107-109).

Eks. 6.53. ”Jamen, hvis man har mærket, det her er nogle ressourcestærke forældre, som faktisk godt kunne klare det her selv, så kan vi måske mødes en gang til eller to gange til, hvor vi laver lidt undervisning sammen, og så står de for undervisningen derhjemme.
... og jeg synes også, jeg får sparket den mere over på forældrenes banehalvdel ...
Og *er* det en familie, der selv kan, så synes jeg jo, det er det bedste”
(A5, 1, 131).

I eksemplet er det forældre som ’ressourcestærke’, der tales om, og ’ressourcestærk’ kædes sammen med at ’kunne klare det her selv’, dvs. at undervise barnet i hjemmet. At ikke alle familier nødvendigvis er ressourcestærke og ’vil kunne selv’ fremkommer ved den hypotetiske form ’*hvis...*, som faktisk godt *kunne* klare det selv’, samt ’og *er* det en familie, der kan selv’.

Selv om A5 giver udtryk for, at det er det bedste, hvis familien selv kan stå for undervisningen, ligger der altså i hendes formuleringer en implicit konstatering af, at det ikke vil være realistisk i alle tilfælde. Om end det ikke ekspliciteres i det konkrete tilfælde, forstår jeg A5’s fremstilling som en nuancering af spørgsmålet om forældres opgave hhv. ansvar for at arbejde med deres barn.

Forældres ressourcer med hensyn til at arbejde med deres barn i hjemmet indgår ligeledes i faggruppe A’s fremstillinger af den registrerede sag, hvorfor jeg vælger at uddybe temaet i den sammenhæng.

6.6.2. Den registrerede sag

I dette afsnit vil jeg kigge nærmere på opgaver/ansvar i etableringen af kontakt mellem forældre og logopæd i den situation, hvor et barn er blevet indstillet og visiteret.

I sekvensen (1, 548-562) diskuteres mindst to forskellige fremgangsmåder, hvad angår etablering af kontakt mellem den logopæd, der har ’fået sagen’, og barnets primære voksne, her forældrene. Overordnet drejer spørgsmålet sig om, hvilken part der skal tage initiativet til kontakt med henblik på at komme konkret i gang med sagen.

Én fremgangsmåde er, at forældrene tilsendes et brev med information om, at logopæden vil kontakte dem, når hun får tid i kalenderen. Den implicite rolle for forældrene synes her at være at forholde sig afventende.

Et andet forslag til fremgangsmåde, der bygger på et af faggruppemedlemmernes, A2’s, tidligere praksis i en af de mindre kommuner, er, at forældrene tilsendes et brev

med information om, at *de* skal kontakte logopæden med henblik på at lave en aftale om, hvornår sagen skal gå i gang. Det fremgår af sekvensen, at denne anden fremgangsmåde indebærer, at de forældre, der 'er mest obs', dvs. opmærksomme, på deres børn, kan henvende sig først og få en aftale. Det vil sige, at en aktiv indsats fra forældrenes side er nødvendig for at få adgang til logopædens viden.

Formuleringen om en nødvendig aktiv indsats fra forældrenes side medfører imidlertid en reaktion fra et medlem af faggruppen, A5, der påpeger, at nogle forældre måske aldrig vil henvende sig; at de ikke vil kunne imødekomme en forventning om en aktiv indsats fra deres side:

Eks. 6.54.

- A5: ”Det eneste, jeg tænker på, det er, vil der så være en skævvridning? Vi kender godt de her forældre, der aldrig får taget kontakt, og (det er) måske nogle af de børn, der har allermest brug for os. Det har jeg sådan gået og tænkt på, hvor vi to har snakket om det, måske har jeg også sagt det til dig før. Der er nogle af de der anderledes familier, hvor vi faktisk synes, det er rigtig nødvendigt, de får noget bistand, og vil de forældre få kontaktet os?
- A2: Det er jo ikke fordi, de bliver glemt. Altså, får man ikke nogen kontakt tilbage, så henvender du dig jo, eller der bliver skrevet et brev igen.
- A5: Okay, ja.
- A1: Men de forældre, der er mest bekymrede, det er dem, der vil henvende sig først.
- A5: Og måske de bedst stillede” (1, 555-559).

En identificérbar diskurs, som A5 her synes at trække på i diskussionen om, hvorvidt initiativet til at tage kontakt bør ligge hos faggruppen/PPR eller hos forældrene, drejer sig om *den resourcesvage familie*, der har brug for professionel hjælp til at tage sig af familiens børn¹³².

Indvævet heri identificerer jeg et spørgsmål om borgerens ansvar i kontakten med det offentlige system, hvor jeg ser en sammenkædning af den resourcesvage familie og en manglende mulighed for at tage ansvar.

Metaforen 'skævvridning' repræsenterer således dét forhold, at nogle børn vil være dårligere stillet end andre med hensyn til, hvem der hurtigst, eller i det hele taget, kan få adgang til den viden, der tilbydes fra faggruppens side. Hvad dette angår, opereres der i sekvensen med en inddeling af børn og deres forældre i to overordnede kategorier.

¹³² Dette relaterer jeg her til en overordnet velfærdsdiskurs, hvori det offentlige opgave bl.a. er – via professionelle – at gribe ind over for samfundets svageste med henblik på at løfte dem til et niveau, der nærmer sig de mere velfungerende samfundsborgeres.

Den første kategori omfatter 'nogle af de børn, der har allermest brug for os' knyttet til 'de der anderledes familier, hvor vi faktisk synes, det er rigtig nødvendigt, de får noget bistand', men hvor forældrene aldrig får taget den nødvendige kontakt til logopæderne.

I udsagnet fremstilles børn af 'de anderledes familier' som nogle af de børn, der 'har allermest brug for' faggruppens bistand (viden). Det fremgår ikke eksplicit, hvorfor netop denne gruppe har et særligt behov for adgang til faggruppens viden, men idet børnenes behov knyttes til 'forældre, der aldrig får taget kontakt' samt 'anderledes familier', vækkes der hos mig associationer til uformående forældre, dvs. forældre, der ikke tager sig af deres børns behov i det omfang, som man skulle kunne forvente i et givent samfund.

I formuleringen af 'de der anderledes familier' impliceres i overensstemmelse hermed en forekomst af 'ikke-anderledes' dvs. normale familier, der *kan* tage sig af børnenes behov.

Billedet af den afvigende familie og det uformående forældrepar understøttes af den anden kategori, der fremkommer i sekvensen: Gruppen af børn med 'de forældre, der er mest bekymrede', præsenteret af en tredje deltager, A1. Børnene i denne anden kategori nævnes ikke direkte, men indirekte i brugen af 'forældre', der som begreb forudsætter eksistensen af 'børn'.

Gruppen af forældre, der er mest bekymrede, kædes af A5 sammen med de forældre, der er 'måske de bedst stillede'. Det fremgår ikke tydeligt af sekvensen, hvordan forholdet er mellem gruppen af 'mest bekymrede'/'bedst stillede' og normale familier, men gradbøjningerne 'mest og 'bedst', indikerer, at denne gruppe eventuelt kan skilles ud fra det normale ved det forhold, at forældrene er *særligt* bekymrede for deres børn. At der imidlertid ikke er en entydig sammenhæng mellem 'mest bekymrede' og 'bedst stillede' forældre, indikeres i brugen af 'måske', der fremstiller forholdet, uden at blive taget op til en efterfølgende diskussion, hvilket jeg ville forvente at se i materialet, såfremt der var uenighed faggruppemedlemmerne imellem¹³³.

Uanset hvordan forholdet er mellem 'mest bekymrede' og en eventuelt 'normal' gruppe, der i denne sammenhæng er *min* konstruktion, fremstår gruppen af 'mest bekymrede'

¹³³ At uenighed ikke kommer til udtryk i materialet betyder ikke nødvendigvis, at alle faggruppemedlemmer er enige. Således kan der f.eks. være tale om, at spørgsmålet om, hvorvidt de mest bekymrede forældre også er de bedst stillede ikke vurderes at være relevant for den konkrete diskussion.

som en kontrast til gruppen af forældre, der aldrig får taget kontakt, i angivelsen af, at gruppen af mest bekymrede forældre vil henvende sig først.

Netop ved betoningen af den bekymring, som tilskrives denne gruppe af forældre, samt den handling, der angives at følge med bekymringen, fremstilles den første gruppe af forældre som en gruppe, der ikke nærer helt så stor bekymring for *deres* børn, eller som i hvert fald ikke formår at omsætte eventuel bekymring til handling med henblik på adgang til viden, der kan hjælpe. Det er i dette forhold, at en skæv adgang til faggruppens viden, ifølge A5's fremstilling, kan opstå.

Spørgsmålet om, hvorvidt det er forældre eller logopæden, der skal tage initiativ til kontakt, efter at et barn er blevet visiteret, tages op på et lidt senere tidspunkt af A-0. Her henviser hun til A Kommunes værdier, hvad angår den service, der skal gives til borgerne, samt til en fælles PPR-holdning, der tilsiger, at det i den givne situation er logopædens opgave at kontakte forældrene. Det kan, siger A-0, faggruppen ikke selv træffe beslutning om:

Eks. 6.55. "Er det den service, vi skal give, hvis man tænker på værdierne i A Kommune, hvis man tænker på, at der er nogle, der har indstillet. Skal de så selv igen kontakte os for at komme videre? Det er de overvejelser, man skal have med i det, og jeg tror ikke, at vi her i vores faggruppe kan sidde og lave en afale om, (at) det er den form, eller jeg *ved*, at vi ikke her i vores faggruppe kan sidde og lave en aftale om, at det er den form, vi vil gå videre med" (A-0, 1, 584).¹³⁴

Hermed understøttes den fremgangsmåde, hvor det er logopædens opgave at kontakte forældrene, og ikke omvendt. Det sker imidlertid med eksplicit fokus på kommunens værdier og serviceniveau, snarere end på forældres forskellige ressourcemæssige situationer.

6.6.2.1. Forældres medvirken ved udredning af barnet

Med henblik på at kunne anvende sin mere generelle viden og dermed bidrage til belysning og håndtering af et givent barns vanskeligheder med sprog, tale, kommunikation må logopæden have mere specifik viden om barnet og dets situation. Det kan hun opnå ad forskellige veje, hvoraf undersøgelse er én, og samtale med barnets forældre en anden.

¹³⁴ Se endvidere (A-0, 1, 592 + 596).

At produktion af specifik viden om barnet er en del af den logopædiske praksis faggruppe A, kommer bl.a. til udtryk i en sekvens, hvor faggruppens medlemmer taler om, hvorvidt et barns anamnese¹³⁵ bør være en fast del af praksis, når barnet er blevet indstillet til et logopædisk tilbud.

I denne sammenhæng formulerer A-0 følgende: ”Fordi så er vi altså på et plan, hvor vi er nødt til at have noget viden med til at brodere videre på” (A-0, 2, 310), hvilket jeg her forstår på den måde, at når et barn er blevet indstillet og visiteret til et logopædisk tilbud, er det fordi dets samlede vanskeligheder er af en karakter, der gør det nødvendigt at gribe ind over for disse, og i denne proces må logopæden have en grundlæggende viden om barnet. I forbindelse med anamnese diskuteres spørgsmålet om forældrenes opgave med hensyn til at give logopæden input til at producere viden om barnet, og her formulerer A4 bl.a. følgende:

Eks. 6.56. ”Men hele tiden må man jo, altså man skal jo også vide, at det også er et skøn. Jeg tænker også på for det første, altså hvad er vigtigt for mig at vide. Det sagde jeg vist også sidste gang, om det er en lille udtalevanskelighed, eller det er en større sag. At der sådan er begrænsninger i det. Og jeg har da også oplevet, at for forældre, hvad de vil fortælle mig, det har de jo også ret til selv at vælge. At man hele tiden må, at det er forældrenes oplysninger. Og det kan godt være, at der er nogle ting, som de ikke oplyser én om. Men det er så også i orden, fordi det er dem, der vil fortælle mig, hvad de vil fortælle mig. Og at jeg så mangler nogle oplysninger, det er jo så mit problem, det må jeg jo ligesom selv prøve at finde ud af” (A4, 2, 311).

I sekvensen giver A4 udtryk for, at forældre kan vælge, hvilken viden om barnet og barnets situation, de vil dele med logopæden, samt at det er logopædens problem, her læst som ’opgave’, at indhente den viden, hun har brug for til at udføre sit arbejde, på en anden måde end via forældrene. Hermed placeres ansvaret for at producere den nødvendige viden hos logopæden, mens forældrene tillægges ”...ret til selv at vælge”, hvilke oplysninger de vil dele med logopæden, hvormed de i en vis forstand friholdes for at tage ansvar for forløbet.

Jeg finder spørgsmålet om forældres deltagelse i produktion af viden om barnet meget interessant, men finder desværre ikke andre fremstillinger i materialet, der kan anvendes i belystningen af spørgsmålet.

¹³⁵ Her forstået som en redegørelse for barnets tidlige opvækst

6.6.2.2. Forældres medvirken ved konkret undersøgelse af barnet

Hvad angår forældres deltagelse ved undersøgelsen af deres barn, siger A1, at hun altid sender brev til forældrene om, at hun vil undersøge deres barn, og at de er velkomne til at deltage (A1, 1, 647-648), (A1, 15, 134). I en anden sammenhæng beskriver A1, at hun som regel aftaler med forældrene, at de kan deltage i undersøgelse (A1, 6, 157). I A1's formuleringer "de er velkomne" og "de kan deltage" ligger der efter min vurdering et valg for forældrene, hvorvidt de ønsker at deltage eller ej.

Et enkelt sted siger A1 endvidere, at forældrene gerne må deltage i undersøgelsen af deres barn, men at det ikke er nødvendigt for at kunne undersøge barnet. A1 siger, at det kan være rart at se, hvad der foregår ved undersøgelsen (A1, 8, 274). Hermed signalerer A1, at forældrene kan deltage, hvis de gerne vil have en viden om undersøgelsen, men at deres tilstedeværelse ikke er nødvendig for gennemførelsen af denne; Den tager A1 sig af, dvs. det er hendes opgave.

I nogle få tilfælde fremstilles forældres tilstedeværelse ved undersøgelse af barnet som potentielt uhensigtsmæssigt af hensyn til barnet og/eller logopædens indtryk af barnets måde at arbejde på. Det gælder f.eks. (A1, 1, 647-648) og (A1, 15, 134), men også følgende formulering:

Eks. 6.57. "...og andre gange så vil det ikke være særlig hensigtsmæssigt at have forældrene med, hvis du skal lave en større undersøgelse, og du skal have båndoptager, og du skal sidde og optage. Det kan virke meget forstyrrende for barnet, at mor sidder ved siden af og deltager. Så det er meget forskelligt, synes jeg" (A4, 1, 644).

I denne fremstilling er det især ved undersøgelser, som logopæden vælger at lydoptage, at det kan være uhensigtsmæssigt med forældredeltagelse. Hvad det mere præcist er, der kan forstyrre barnet, uddybes ikke af A4 eller andre faggruppemedlemmer, men et gæt kan være, at blot en anden persons tilstedeværelse ved en situation, der kræver koncentration af såvel logopæd som barn, kan være med til at trække barnets opmærksomhed væk fra dét, der skal foregå sammen med logopæden.

Et yderligere interessant aspekt ved spørgsmålet om forældrenes deltagelse i undersøgelsen af barnet er, at det i mindst to tilfælde fremstilles som en fordel at have forældrene med, da det giver logopæden mulighed for at få et indtryk af, hvor meget man kan forvente, endsige forlange, af forældre og barn, hvad angår hjemmearbejde (A4, 1, 644), (A1, 6, 157). Her drejer for-

ældrenes deltagelse sig altså om, at logopæden kan få adgang til viden om forældrene med henblik på det videre arbejde med barnet.

I den forbindelse finder jeg i materialet tillige nogle få fremstillinger, der fremhæver fordele ved at foretage undersøgelser af barnet i dets hjem, da logopæden her kan få adgang til mange informationer om forældre, børn og hjemmets forhold (A2, 1, 652), (A2, 11, 125), (A1, 15, 124), som hun kun vanskeligt kan få i daginstitutionen, der i mange tilfælde udgør den fysiske ramme for undersøgelse af barnet.

Hvad angår den fysiske ramme for undersøgelsen af et barn, siger A2, at hun altid lader forældrene til et barn selv vælge, om undersøgelsen skal foregå i børnehaven eller hjemmet, da hendes erfaring er, at nogle forældre gerne vil have hende hjem, mens andre foretrækker at mødes med hende i barnets børnehave (A2, 9, 256).

I modsætning hertil formulerer A1, at hun godt kan vurdere, hvor en undersøgelse skal finde sted på baggrund af den viden, hun har om barnet/familien på baggrund af et ikke-registreret forløb (A1, 1, 676). Her forekommer det, at forældrene ikke på samme måde som hos A2 får mulighed for at vælge de fysiske rammer for undersøgelsen.

Spørgsmålet om forældres indflydelse på de fysiske rammer for undersøgelse af barnet nuanceres yderligere af følgende eksempel, der påpeger, at logopæden kan have et kendskab til en familie, der påvirker hendes beslutning om, hvor undersøgelsen skal foregå:

Eks. 6.58. ” ... For der er altså nogle sager, hvor jeg tænker, her lige ville jeg måske godt hjem og have både far og mor med, eller her lige tror jeg nok, det er bedst at være i børnehaven, her skal jeg *bare* ikke hjem. Sådan har vi også nogle sager” (A-0, 1, 659-660).

Her påpeger A-0, at forskellige forhold kan gøre sig gældende i forskellige familier, hvormed hun samtidig implicit fremhæver, at den enkelte logopæd må have en palet af handlemuligheder i forhold til den enkelte sag, barn og forældre.

6.6.2.3. Forældres medvirken ved foranstaltning

Jeg har tidligere i kapitlet rejst et spørgsmål om, i hvilket omfang andre aktører end logopæden medvirker med formulering af foranstaltning vedrørende et barn. I materialet finder jeg bl.a. kun få eksempler på, at forældre knyttes sammen med foranstaltning. Det er ved temamøde 1 (bilag 1), hvor et faggruppemedlem formulerer følgende:

Eks. 6.59. ”At du lige kan kan drøfte foranstaltningen med forældrene, så de også er med. Altså, hvor man begge to har medindflydelse på, hvad foranstaltningen bliver. Og hvor meget de kan overkomme. Så får jeg også en idé om, hvor meget de kan overkomme i hverdagen, så jeg ikke bare sender alle mulige spil med hjem, som de i virkeligheden overhovedet ikke får lavet, og det bare bliver en pestilens og et pres på barnet” (A4, 1, 644).

I denne fremstilling fremgår det imidlertid ikke tydeligt, *hvad* drøftelsen med forældrene drejer sig om. Således kan én mulighed være, at parterne drøfter, hvor vidt foranstaltningen skal være ’undervisning af barnet’, ’rådgivning/ vejledning’, eller begge dele, mens en anden mulighed er, at en beslutning om undervisning allerede er truffet, og at det nu handler om at finde ud af med forældrene, f.eks. hvor meget barnet skal undervises, eller hvor meget hjemmearbejde, forældrene kan overkomme i forbindelse med undervisningen.

Tvivlen om, hvorvidt en beslutning om foranstaltning er truffet på forhånd, gælder imidlertid ikke følgende eksempel fra en observation i en daginstitution, hvor A1 holder møde med moderen til et barn, der er blevet undersøgt af A1 i forlængelse af en indstilling:

Eks. 6.60. ”Samtalen drejer ind på fremtiden for barn A1-11. A1 siger, at hun ikke går ind og underviser barn A1-11, da det er generelt sprogligt, og for eksempel ikke lydligt. Lydligt har barn A1-11 ingen problemer. A1 siger, at det er stimulering i hverdagen der skal til. A1 vil gerne give gode råd og vejledning til børnehaven og forældrene. Så hvis der er behov, kan de bare melde ud. A1 siger ’Og så vil jeg checke op på ham, når han skal i skole. Og så revurderer jeg’” (A1, 7, 070-071).

Hverken i dette eksempel eller i den øvrige del af observationsnotaterne fra mødet (A1, 7, 034-096) kan jeg finde belæg for, at logopæden drøfter foranstaltningen med forældre og/eller daginstitutionspersonale, før hun siger, at hun ikke går ind og underviser barnet, men at hun gerne vil give råd og vejledning, hvis der er behov for det. Jeg kan dog ikke afvise, at A1 har drøftet sagen med forældrene f.eks. ved en telefonsamtale, som jeg ikke har kendskab til.

Et tredje eksempel på logopædens eventuelle drøftelse af foranstaltning med forældrene er (A2, 10, 063-141), hvor A2 undersøger et barn og derefter aftaler at mødes med forældrene, så de kan tale mere sammen om barnet, samt om hvad forældrene kan lave med ham derhjemme.

Det forekommer her, at logopæden tager beslutning om foranstaltning, imens hun undersøger barnet og taler med forældrene, muligvis omkring (10, 088), hvor A2 siger til barnet: ”Jeg tænker på, om jeg skulle komme og give dig nogle små spil en dag. Og en map-

pe.”, og efterfølgende til forældrene, at hun kan mærke, at barnet gerne vil være med til at lave aktiviteter. Eksplicit tale om at undervise/arbejde med barnet forekommer først hen mod slutningen af mødet/undersøgelsen, hvor A2 siger, at hun laver kun dét, hun føler, barnet er klar til, og at hun arbejder med barnet ud fra dét, han kan (10, 135).

Opsummerende vedrørende foranstaltning finder jeg i det foreliggende materiale altså ikke mange eksempler på, at forældre fremstilles synligt og ansvarstagende i forbindelse hermed. Det tillader mig imidlertid ikke at drage nogle konklusioner om processen, da inddragelse af forældre i denne proces kan ske ad veje, som jeg ikke har haft adgang til i undersøgelsen. Således kan f.eks. 'forsamtaler' evt. være et forum, hvor forældre deltager aktivt.

6.6.2.4. Forældres medvirken ved logopædens undervisning af barn

Såfremt foranstaltningen er, at et barn skal undervises af logopæd, foregår undervisning i mange tilfælde om formiddagen i daginstitutionen, f.eks. (A1, 7, 006-019; 108-127), (A1, 8, 064-081), (A2, 10, 179-196). Denne konstruktion relateret til tid og sted finder jeg interessant, da den set i en større samfundsmæssig kontekst, hvor forældre går på arbejde i dagtimerne, mens børnene er i daginstitution, er med til at begrænse forældre som aktive aktører i arbejdet med barnet.

I datamaterialet er der således også kun få eksempler på, at forældre omtales i forbindelse med logopædens undervisning af barnet. Ét af dem er følgende:

Eks. 6.61. ”Hvis forældrene møder op, så siger jeg, kommer du ikke lige med ind og er med i undervisningen, for det giver også noget, ja. Og det er der nogle forældre, der ønsker, og andre, der ikke gør, så jeg afventer *meget* forældrene. Hvis de spørger om, vi vil altså meget gerne med ind, jamen helt fint, faktisk vil jeg meget gerne have, at de er med, for de ser det på en anden måde” (A2, 16, 242).

I denne fremstilling er forældres deltagelse i undervisningen af barnet spontan, hvilket fremgår af formuleringen ”Hvis forældrene møder op, så siger jeg, kommer du ikke lige med ind etc”, hvor bl.a. *hvis* og *lige* angiver en situation, der ikke er planlagt på forhånd.

A2 giver udtryk for, at hun meget gerne vil have forældrene med i undervisningen, bl.a. fordi ”...de ser det på en anden måde”, hvilket jeg forstår sådan, at dét at se deres barn i undervisningen kan give forældrene et nyt perspektiv på barnet og/eller arbejdet med

det. Trods dette ønske, formulerer A2, at hun meget afventer, hvad forældrene vil. Jeg forstår det på den måde, at A2 ikke stiller krav til forældrene om at deltage i undervisningen af deres barn.

I observationsmaterialet finder jeg ikke nogen eksempler på, at forældre faktisk deltager i undervisning af et barn. Dog er der et enkelt eksempel på, at der via brevudveksling i barnets mappe laves en aftale mellem en logopæd og en mor om, at moderen i den efterfølgende uge skal deltage i undervisningen af barnet og derefter have en samtale med logopæden (A3, 12, 244-247).

6.6.2.5. Brevudveksling med forældre

Mens det således er sparsomt med eksempler på forældres deltagelse i undervisning af deres barn, er der i materialet flere eksempler på, at faggruppen eller enkelte faggruppemedlemmer taler om at skrive brev til et barns forældre, når barnet har været til undervisning.

F.eks. siger både A1 og A3 at de skriver brev til forældrene hver gang, de har haft et barn til undervisning:

Eks. 6.62.

- A1: ”Jeg skriver hver dag.
A3: Jeg skriver et brev til forældrene hver gang.
A1? Ja, det gør jeg også.
A3: Både (så) de ved, hvad der er foregået, og hvad de så kan tage fat i.”
(3, 365-368)

A3 formulerer endvidere ved interviewet med hende – i forbindelse med samtale om et konkret barn - at hun skriver breve, hver gang hun har undervist barnet, og ”det gør, at mor i hvert fald ved, hvad der er foregået”. Fra en observation er der tillige et eksempel, hvor A2 siger til et barn ’Har mor og far set brevet, så kan de læse om, hvad vi laver?’ (A2, 9, 192-195).

Endvidere finder jeg følgende notat fra en observation:

- Eks. 6.63. ”... A1 sætter sig til at skrive i barn A1-9’s mappe. A1 skriver, at jeg (DH) har været på besøg i dag, at barn A1-10 har været med som gæst, og om hvad A1 og børnene har lavet. Jeg får lov at læse i barn A1-9’s mappe og kan se, at A1 skriver kort og konkret til forældrene. Hun skriver også, at barn A1-9 har et spil med hjem til at spille sammen med forældrene” (A1, 7, 019-021).

Heraf fremgår det, at jeg i den givne observationssituation har fået en forståelse af, at det pågældende brev til forældrene er blevet skrevet med to formål, hvoraf det ene er at informere forældrene om, hvad der er foregået ved undervisningen, mens det andet har drejet sig om at give forslag til, hvordan forældrene kan arbejde med barnet i hjemmet. Hvad angår information om, hvad der er foregået ved undervisningen af barnet, ligger dette i tråd med de to nævnte eksempler ovenfor, hvor fokus tilsyneladende er det samme.

Hvad angår brevskrivning til forældre, siger A3 ved temamøde 3 (3, 374), at hun får gode tilbagemeldinger fra forældrene på sine breve, og at hun samtidig ser det som en lille reminder til nogle af dem. Det fremgår ikke af den snævre kontekst, hvad 'reminder' handler om, men på baggrund af den bredere kontekst forstår jeg det som påmindelse om at arbejde med barnet derhjemme, at huske når barnet skal til undervisning eller lignende. Dvs. generelt at minde forældrene om deres opgave i forbindelse med barnets sproglige vanskeligheder.

Ved temamøde 3 siger ét af faggruppemedlemmerne, at det er en rigtig god idé at skrive brev til forældrene, men at det er svært at nå (3, 380). Kort herefter produceres følgende sekvens:

Eks. 6.64.

- A5: "Jeg tror, vi *alle* har intentioner om at gøre som A3. Det er min intention hver gang, og så nogle gange så går det galt.
A3: Der er mange måder at gøre noget på.
A5: Jo jo, men det *er* rigtigt, og forældrene er så glade, når man gør sådan.
A3: Jo, det må jeg sige, at det giver en god stemning omkring dét at (være inde i sagen).
A5: Ja, det gør det nemlig.
A3: Det viser engagement. Der var ordet.
A5: Ja, det gør det nemlig, og også at man gerne vil have *dem* til at være engagerede. Det er jo også hele tiden en holden fast i gensidigheden.
A3: Det er jo det, man forsøger."
(3, 423-432)

Jeg finder denne sekvens interessant, da den fremhæver faggruppemedlemmernes forsøg på at motivere forældrene til at engagere sig i arbejdet med deres børn. At 'motivering' er kernen finder jeg bl.a. belæg for i formuleringer som "... forældrene er så glade, når man gør sådan", "...det giver en god stemning" samt ikke mindst "Det viser engagement", der følges op af "...man vil gerne have *dem* til at være engagerede".

I denne fremstilling tager faggruppemedlemmerne således ikke for givet, at forældrene tager opgaven på sig af sig selv, og at faggruppemedlemmerne derfor er nødt til at hjælpe dem på vej. At det kan være en væsentlig opgave for faggruppen at motivere forældre-

ne til arbejdet med deres barn, finder jeg yderligere understreget i formuleringen ”Det er jo også hele tiden en holden fast i gensidigheden”, hvilket jeg her forstår som et udtryk for, at det er faggruppens medlemmer, der skal holde fast i forældrene.

6.6.2.6. Forældres arbejde med barnet i hjemmet

Følgende er et eksempel på en fremstilling af forældres arbejde med deres barn i hjemmet:

Eks. 6.65. ”Og der giver jeg dem mappen, og så siger jeg, jamen de her ting, jeg har lagt i, det er det, vi ligesom har øvet, og det, jeg fornemmer, at drengen godt kan. Så det er dét, I får med hjem og får øvet på. Og lige her der viser det sig, jamen det gør de bare rigtig rigtig fint. De øver derhjemme, og han kommer stolt, fordi det smitter jo også af, at forældrene er meget deltagende. Drengen er jo også stolt over, han kommer der og har øvet derhjemme, og nu kan han dét der. Og selvfølgelig er det så fint, at han er et barn, der sådan hurtigt lærer nogle ting, men det der med at forældrene er en del af det og egentlig tager aktiv del i det, det er rigtig rigtig godt” (A2, 16, 233).

I denne fremstilling er forældrene en vigtig del af barnets arbejde med de øvelser, som han er blevet præsenteret for hos logopæden, og som hun har vurderet, at barnet nu kan så godt, at det kan øves hjemme. Forældrenes centrale betydning formuleres bl.a. i ”...det smitter jo også af, at forældrene er meget deltagende.” og ”men dét der med at forældrene er en del af det og egentlig tager aktiv del i det, det er rigtig rigtig godt.” hvilket jeg forstår på den måde, at forældrenes aktive deltagelse er en motivation for barnet, der yderligere får succesoplevelser ved at have lært nogle ting, når det kommer til undervisning hos logopæden.

En interessant formulering i eksemplet er ”Og lige her der viser det sig, jamen det gør de bare rigtig rigtig fint.”, der med vendingen ”lige her, der viser det sig...” indikerer, at dét, som gælder i denne familie, hvor forældrene går aktivt ind i arbejdet med barnet og har succes med det, ikke nødvendigvis er reglen.

I materialet finder jeg flere eksempler på, at faggruppemedlemmer taler om at sende materialer med barnet hjem, i barnets mappe eller et chartek, med henblik på at forældre og barn skal arbejde med materialet i hjemmet, f.eks. (A1, 6, 159 + 169), (A1, 7, 021), (A2, 10, 037 + 105), (A2, 11, 027), (A3, 12, 263).

For mig at se, er det netop i disse eksempler, at der formuleres en forventning til forældrene om at være synlige og tage ansvar i forløbet, som det blev formuleret tidligere i afsnittet. Således fremstilles forældre her langt mere entydigt som potentielt aktive aktører, end det har været tilfælde i de øvrige processer vedrørende barnet.

I forbindelse med tale om hjemmearbejdet fremsættes dog dét forhold, at der i nogle situationer kan ligge et stort arbejde for logopæderne med henblik på at få barnets forældre til at arbejde med barnet i hjemmet, f.eks. (A5, 3, 135), (A3, 17, 149-152).

Trods logopædens indsats kan der stadig være forældre, der ikke arbejder nok med barnet. Det fremgår bl.a. af en observationssekvens, hvor logopæden arbejder med et barn, og det viser sig, at barnet ikke har øvet sig hjemme på dét, logopæden har lagt op til (A2, 11, 045-091). I sådanne tilfælde kan det blive aktuelt for logopæden at tage en snak med forældrene og evt. foreslå en pause i undervisningen af barnet, indtil forældrene kan overskue at arbejde med barnet i hjemmet (A2, 16, 237-239).

I forbindelse med fremstillingen af forældre, der ikke arbejder tilstrækkelig meget med deres barn i hjemmet dukker et aspekt op, der drejer sig om familiers ressourcer. Dette var også et tema i forbindelse med ikke-registrerede sager, men jeg vælger at tage det op igen her, da jeg finder det interessant som et vilkår for logopæderne i deres udøvelse af praksis, at andre aktører ikke nødvendigvis agerer som ønsket.

I følgende eksempel fremstilles en mor, der ikke har tilstrækkelig med ressourcer til at arbejde med sit barn i hjemmet:

Eks. 6.66.

- A3: "... og jeg kan ikke sige andet, end at *langt* hen ad vejen der har omgivelserne hjulpet dét, *man* har magtet ud fra deres forudsætninger.
- DH: Ja, og når du så siger det, så tænker jeg, at du ser på (barn A3-6)s omgivelser som en mulig ressource for at kunne lave *dit* arbejde med (barn A3-6) er det rigtigt forstået.
- A3: Ja, det er nok, altså (barn A3-6) kunne have været længere, *hvis* der havde været kræfter i omgivelserne til at hjælpe lidt mere. Så havde hun været længere. Men den ene gang om ugen, hvor jeg har undervist hende, det er ikke nok for (barn A3-6)s vedkommende" (A3, 17, 087-089).

Jeg finder eksemplet interessant, fordi A3 i sin fremstilling af moderen til en vis grad retfærdiggør det utilstrækkelige arbejde med barnet ved at henvise til de manglende ressourcer. Det sker bl.a. i formuleringen "...*langt* hen ad vejen der har omgivelserne hjulpet dét, *man* har

magtet ud fra deres forudsætninger”, hvor moderen fremstilles som en person, der gerne *vil*, men som ikke *kan* gøre mere, end det hun gør.

Hermed tilføjer A3 en nuance til spørgsmålet om forældre, der ikke arbejder så meget med deres barn, som logopæden kunne ønske: At det i nogle tilfælde ikke er realistisk at forvente, at forældre kan udføre det ønskede arbejde i tilstrækkeligt omfang. Hun bakkes op af bl.a. A1, der formulerer følgende:

Eks. 6.67. ”... der er altså også nogle familier, som ikke har overskud. Det må vi jo have med ind i vores vejledning til de her familier, vi kan jo ikke lige pludselig give dem nogle ressourcer, som de ikke har. Vi må jo bygge det på dét, de har, putte det ind i den familie på dét niveau, som de kan klare. Så det er jo dét der med at møde mennesker, både børn og voksne, på det niveau, de er, og tale ud fra det. Det er i hvert fald dét, jeg tænker på, når jeg gør det på den måde” (A1, 15, 113).

Ved at konstatere, at hun og hendes kollegaer ikke ”...pludselig [kan] give dem nogle ressourcer, som de ikke har” bekræfter A1 her A3’s fremstilling af forældre med få ressourcer til at arbejde med deres børn og det urealistiske i at stille høje forventninger til disse forældre.

Herudover peger A1 på opgaven for faggruppemedlemmernes i at tage højde for manglende ressourcer hos forældre ved at forsøge at tilpasse forventningerne til dét, forældrene kan byde ind med. Det formuleres bl.a. med ”Vi må jo bygge på dét, de har, putte det ind i den familie på dét niveau, som de kan klare”.

Konkret kan tilpasning af forventninger bl.a. handle om at tilpasse dét materiale, som logopæden giver barnet med hjem, som det fremstilles i følgende eksempel:

Eks. 6.68. ”Så får jeg også en idé om, hvor meget de kan overkomme i hverdagen, så jeg ikke bare sender alle mulige spil med hjem, som de i virkeligheden overhovedet ikke får lavet, og det bare bliver en pestilens og et pres på barnet” (A4, 1, 644).

Der er tidligere i afsnittet blevet henvist til ovenstående eksempel i forbindelse med faggruppemedlemmernes fremstilling af forældre i forbindelse med undersøgelse af barnet. Det er i den sammenhæng, at A4 udtaler, at hun gerne vil have kendskab til familien, så hun kan tilpasse dét materiale, som hun sender med barnet hjem.

Hvad jeg finder særligt interessant i eksemplet, er A4’s fokus på barnet i formuleringen af, at hvis familien ikke får lavet/spillet de hjemsendte spil, kan det blive en ”...pestilens og et pres på barnet”. Hermed påtager A4 sig en opgave, der går ud på at beskytte barnet mod konsekvenserne af, at hjemmearbejdet ikke bliver udført.

Hvad disse konsekvenser kan bestå i, kommer A4 ikke nærmere ind på, men med inspiration fra A2's eksempel tidligere i afsnittet, hvor hun beskrev et barn, der kom stolt til undervisning, når det havde øvet hjemme, kan et gæt være, at manglende hjemmearbejde kan få en negativ indflydelse på et barns selvopfattelse. Dette er dog kun et gæt, da jeg ikke i øvrigt finder belæg herfor i materialet.

Pres på barnet er imidlertid ikke kun en risiko ved hjemmearbejde, der ikke bliver lavet. Et andet aspekt ved hjemmearbejde er således, *når* hjemmearbejdet laves, hvor vidt forældrene har den viden, der er nødvendig, til at kunne arbejde hensigtsmæssigt med barnet. Det gælder bl.a., hvor der arbejdes *for meget* med barnet i hjemmet, f.eks. (A3, 17, 112), og/eller på en uhensigtsmæssig måde. Det fremgår bl.a. af følgende sekvens¹³⁶:

Eks. 6.69. "... man viser forældrene et materiale og instruerer sammen med barnet i en undervisningssituation, sådan her kan I gøre. Fordi så kommer man fri af, at forældrene får et materiale med hjem, og så sidder de og retter så vældig meget på barnet. Der er noget pædagogik, man må videregive synes jeg ... Jeg synes, det er vigtigt, de ser den der legende atmosfære, og at man får snakket med forældrene om grænserne, at man skal respektere børnenes grænser, det må ikke blive sådan en præstationsparadenummer. Så jeg synes, det er vigtigt at vise noget undervisning, og hvordan man kan lege med barnet" (A5, 1, 263).

Jeg finder eksemplet interessant, fordi det som ét af de eneste i materialet fremstiller forholdet mellem den viden, som faggruppemedlemmerne har om at arbejde med et barn og dets vanskeligheder, og den viden, som forældrene har brug for i *deres* arbejde med deres barn.

I denne fremstilling er der således en risiko for, at forældrene mangler den pædagogiske viden, som de ifølge A5 bør have, således at bl.a. barnets grænser bliver respekteret, og arbejdet bliver 'en leg' for barnet. I den forbindelse finder jeg især ordet 'præstationsparadenummer' beskrivende for den situation, som A5 gerne vil undgå, at et barn havner i, da dette i den givne kontekst signalerer, at barnet kan blive presset uhensigtsmæssigt.

Hermed bliver det en opgave for faggruppens medlemmer at formidle den nødvendige viden til forældrene.

¹³⁶ Eksemplet er taget ud af en sammenhæng, hvor der tales om forældres arbejde med barnet i den ikke-registrerede sag. Jeg vurderer imidlertid at det samtidig kan omfatte hjemmearbejdet i den registrerede sag, og at det derfor kan anvendes som illustration i den aktuelle sammenhæng.

6.7. Fremstillinger af daginstitutionspersonale

Et fremtrædende træk ved fremstillingerne i materialet er, at meget af faggruppemedlemmernes arbejde med børnene, såvel undersøgelser som undervisning, samt møder med forældre, foregår i barnets daginstitution, som hermed udgør en væsentlig ramme, fysisk og socialt, for faggruppemedlemmernes praksis. Dette gør daginstitutionens personale, her forstået som både leder og medarbejdere, interessante som aktører i den givne sammenhæng, og derfor vil jeg i det følgende kigge nærmere på faggruppemedlemmernes fremstilling af denne aktør-gruppe.

6.7.1. Det ikke-registrerede forløb

Som tidligere beskrevet er rådgivning eller vejledning altid foranstaltningen i forhold til ikke-registrerede sager (A-0, 3, 581 + 633), hvilket vil sige, at faggruppemedlemmernes opgave her er primært af konsultativ karakter. I forlængelse af denne sammenkædning af 'ikke-registreret sag' og 'rådgivning/vejledning' fremstilles det i faggruppen som én af personalets opgaver at tage sig af undervisningen af de børn, der går i daginstitutionen.

Herudover fremstilles personalet i flere tilfælde som bindeled imellem logopæd og forældre, det vil sige, at det er personalet, der har den primære kontakt til forældrene og f.eks. sørger for at aftale med forældrene, hvis logopæden skal observere et barn i daginstitutionen, f.eks. (A1, 8, 199-201). Ligeledes kan det være personalets opgave at formidle information fra logopæden til forældrene, f.eks. (A3, 13, 090 + 092), om end der også kan være direkte kommunikation mellem logopæd og forældre, f.eks. i forbindelse med et møde, eller hvis forældrene selv henvender sig til logopæden.

Hermed gøres daginstitutionens personale dels til koordinator af det ikke-registrerede forløb, og dels til den part, der konkret tager sig af børnenes sproglige vanskeligheder, evt. i samarbejde med forældrene - og med logopæden på sidelinjen, f.eks. (A-0, 14, 046). Om dette siger A-0 bl.a.:

Eks. 6.70. "Så det er ikke sådan, at vi kun snakker, vi er også praktisk med i arbejdet, når vi er konsultative. Vi kommer med forslag til, hvordan man kan arbejde med børnene ... Det kan også være at sætte en sproggruppe i gang, hvor man er med et par gange, og så kan de fortsætte. Det kan også være en måde" (A-0, 14, 105).

I eksemplet fremhæves det, at faggruppemedlemmernes opgave ikke kun er at tale overordnet med personalet (og forældre) om, hvordan de kan arbejde med barnet, men også at give mere konkrete forslag til arbejdet. Således fremstilles faggruppemedlemmerne her som en del af det praktiske arbejde med barnet, om end det ikke er dem, der har den primære kontakt med det i processen.

6.7.1.1. Forventninger til personale

I forbindelse med den ikke-registrerede sag finder jeg i materialet nogle fremstillinger af forventninger til personalet. Det gælder bl.a. følgende:

Eks. 6.71. ”Så jeg kunne godt tænke mig, at den der uformelle drøftelse, (at) der bliver lidt mere kvalitet i den, tænker jeg. Fordi de kan jo lave TRAS'en¹³⁷ ude i institutionen, det burde de jo lave mere og mere. Ikke at mine institutioner er så gode til det, men de burde jo egentlig lave noget af det gamle, vi laver, med at lytte på udtale” (A5, 1, 133).

I denne fremstilling formuleres nogle helt konkrete forventninger til personalet om dels at ”...lave TRAS'en” og dels at ”...lytte på udtale”, evt. som en del af TRAS'en. Jeg finder det her interessant, at 'TRAS' tilsyneladende fremstilles som svaret på A5's efterspørgsel efter ”...lidt mere kvalitet” i faggruppemedlemmernes ikke-registrerede drøftelse med personalet om et barn, da jeg i denne sammenkædning af 'kvalitet' og 'TRAS' forstår A5's formulering som en efterspørgsel på mere viden, evt. mere systematisk viden fra personalets side vedrørende det enkelte barn.

Knyttet hertil finder jeg samtidig A5's formuleringer af, hvilke opgaver personalet 'burde' tage sig af, evt. i stigende omfang, meget interessante, idet hun eksplicit placerer mindst én opgavetype hos personalet. Det drejer sig her om at lytte på udtale, hvilket i den givne kontekst fremstilles som faggruppemedlemmernes oprindelige opgave. Hvorvidt A5 her overdrager opgaven med at lytte til personalet, eller hun deler den mellem personale og faggruppemedlemmer, fremgår ikke tydeligt.

¹³⁷ TRAS står for 'Tidlig registrering af sprogudvikling'. Se f.eks. Dansk Videnscenter for Ordblindhed (red.) (2003): *Tidlig registrering af sprogudvikling. En håndbog om sprog og sprogudvikling*. Herning: Specialpædagogisk forlag.

Imidlertid tager A5 emnet op ved et senere temamøde, og i denne sammenhæng formulerer hun mere eksplicit, at personalet i daginstitutionerne kunne overtage nogle af de opgaver, som faggruppemedlemmerne ellers tager sig af:

Eks. 6.72. ”Ja, men det *kunne* også være i forbindelse med at få en pædagog i en institution til at etablere noget mere specifik undervisning i en sproggruppe med nogle af de børn, som har været ikke-registrerede sager. ... Og jeg synes, det er den vej, de skal til at arbejde mere og mere. Hvis man kunne få pædagogerne til det, så er det vores arbejde, de skal til at i gang med at lave” (A5, 3, 623).

Her drejer samtalen sig ikke specifikt om at udfylde et TRAS-skema eller lytte til udtale, men mere om personalets arbejde med børn, der har behov for sprogstimulering/-undervisning. Alligevel ser jeg en tråd mellem A5's formuleringer i de to eksempler, hvor den overordnede fremstilling af personalet er, at de i stadig højere grad bør bevæge sig ind i de opgaver, der har med sprog at gøre.

Mens jeg ikke finder andre formuleringer i materialet, der lige så eksplicit som A5's fremhæver lignende forventninger til personalet, finder jeg dog en generel opmærksomhed rettet mod personalet som ressource i arbejdet med børnenes sprog, hvilket vil fremgå i det følgende.

6.7.2. Det registrerede forløb/indstilling

Fremstillingen af personalet som koordinator ved den ikke-registrerede sag gør sig også gældende ved faggruppens tale om indstilling af et barn til PPR, hvor begreberne 'daginstitution' og 'indstilling' i flere tilfælde kædes sammen, f.eks. (A3, 1, 172), (A2, 9, 055-056)¹³⁸.

6.7.2.1. Personales brug af TRAS

Et interessant aspekt ved indstillingsproceduren er den viden om et givent barn, der forudsættes produceret af personalet som udgangspunkt for vurderingen af barnet i PPR-regi. Således skal der sammen med et standardiseret indstillingsskema indleveres en beskrivelse af barnet og dets situation, f.eks. (A2, 10, 167) samt evt. et udfyldt TRAS-skema vedrørende barnets

¹³⁸ I flere tilfælde repræsenteres daginstitutionerne vha. pronominer, f.eks. 'det siger jeg også til *dem* derude' (A1, 1, 117), 'så vil *de* gerne have...' (A4, 1, 129), men jeg finder i konteksten belæg for at antage, at der tales om daginstitutionerne, f.eks. via formuleringen '*ude* i daginstitutionen/børnehaven', f.eks. (A5, 1, 133), (A1, 1, 149), (A-0, 1, 622).

sproglige og kommunikative færdigheder og udvikling. Hvad angår udfyldelsen af TRAS-skemaet siger A-0 bl.a.:

Eks. 6.73. ”Så har vi det samme grundlag at snakke ud fra, så snakker vi ikke lidt i øst og vest. ... og i hvert fald også når vi laver indstillingen, så er det godt, at den er med, fordi så ved vi, hvad det er for et barn, vi taler om” (A-0, 1, 179).

Her bliver TRAS-materialet, ligesom det var tilfældet ved den ikke-registrerede sag, fremstillet som et anvendeligt redskab i den fælles produktion af viden om barnet og dets situation. Således fremhæves en efterspørgsel på systematisk produktion af viden med metaforen ”...så snakker vi ikke lidt i øst og vest”. Yderligere tillægges den viden om barnet, der kan produceres med udgangspunkt i et TRAS-skema, stor vægt i formuleringen ”...så er det godt, at den er med, fordi *så ved vi*, hvad det er for et barn, vi taler om”.

Tidligere har der i faggruppen været forskellige procedurer vedrørende brug af TRAS-skema i de kommuner, der nu er lagt sammen til A Kommune. Ét af de faggruppemedlemmer, der kommer fra en af de mindre kommuner, formulerer følgende udsagn:

Eks. 6.74. ”Altså, ude i (område) der kommer der ikke en indstilling, uden at der er TRAS-skema med. Hvis der ikke er det, så kommer den retur igen, så må de lave det” (A1, 1, 144-147).

I denne fremstilling bliver brug af TRAS-skema en obligatorisk opgave for daginstitutionernes personale.

Ved temamøde 1 udtrykkes der imidlertid tvivl om, hvorvidt det også i den nye A Kommune er et generelt krav, at der skal følge et udfyldt TRAS-skema med indstillingen, f.eks. (1, 172). Spørgsmålet belyses ved, at ét af faggruppemedlemmerne siger, at der er lavet nyt indstillingsskema for hele PPR, og at der hertil netop er knyttet et krav om et udfyldt TRAS-skema ved indstilling af et barn til PPR (A2, 1, 188). Denne kommentar accepteres tilsyneladende af de øvrige faggruppemedlemmer i den efterfølgende sekvens (1, 189-194), og hermed fremhæves anvendelsen af TRAS-materialet som en obligatorisk opgave for daginstitutionspersonalet i forbindelse med en indstilling af et barn til PPR.¹³⁹

¹³⁹ I observationsmaterialet er der ikke fulgt et udfyldt TRAS-skema med alle indstillinger, hvilket kan forklares med, at nogle sager er blevet indstillet, inden kravet om et medfølgende TRAS-skema er trådt i kraft. At TRAS indgår i logopædernes samtale med personale, enten som et muligt redskab i en ikke-registreret sag, eller som et

I forbindelse med den obligatoriske opgave, der tildeles daginstitutionspersonalet, er det interessant at bemærke, at det formuleres som en fordel for personalet selv at løse opgaven, f.eks. i følgende eksempel, der er fortsættelsen af citatet umiddelbart ovenfor:

Eks. 6.75. "... og de kan sagtens, og de gør det, og de er rigtig glade for, at de har fået det indført. Fordi det giver dem et bedre billede af, hvor barnet egentlig er henne" (A1, 1, 144-147).¹⁴⁰

Tilsvarende siger A-0:

Eks. 6.76. "Ja, og vi sidder jo nogle gange og siger, hvis der nu havde været en TRAS, så havde vi været lidt klogere, og det er pædagogerne også selv så" (A-0, 1,187).

I begge eksempler fremstilles brug af TRAS-skema som en vej for personalet til at 'blive klogere', hvilket jeg her forstår som 'øge deres viden om barnet', hvilket de – ifølge A1 i det første eksempel – selv er glade for. I denne fremstilling sætter personalet altså selv pris på den øgede viden om et barn, der kan opnås med brug af et TRAS-skema.

Mens jeg ikke finder andre formuleringer, der involverer personalets perspektiv på deres anvendelse af TRAS-materialet, finder jeg nogle få andre eksempler på faggruppemedlemmernes perspektiv på samme. Fælles for disse eksempler er, at de forholder sig til det løft, som det vil give personalet at bruge materialet. Dette formuleres bl.a. med vendinger som 'opkvalificere personalet' (A-0, 1, 179) og 'bevidstgør(e) personalet' (A3, 1, 172), hvilke jeg her forstår som positive ændringer i personalets forudsætninger for at producere den slags viden om barnet, som faggruppemedlemmerne finder relevant.

Sammen med opkvalificering og bevidstgørelse finder jeg nogle få formuleringer af den selvstændighed, som det indebærer for personalet at anvende TRAS, det vil f.eks. sige, at det hermed bliver muligt for dem *selv* at følge et barns udvikling (A4, 4, 065), (A3, 12, 118).

obligatorisk redskab, er der dog flere eksempler på, f.eks. (A1, 6, 067 + 81), (A1, 7, 074-075), (A2, 9, 124 + 126), (A2, 10, 167), (A3, 12, 117).

¹⁴⁰ Af sekvensen fremgår det ikke direkte, hvem *de* er, der må lave et trasskema, men jeg antager, at udsagnet relaterer til (A5, 1, 133), hvor *de* knyttes til 'institutionen' og herigennem til institutionernes personale.

6.7.2.1. Sprogvurdering

Hvad angår personalets brug af TRAS-materialet som redskab til at producere viden om barnet til brug for vurdering af barnet i PPR, er det interessant at bemærke, at et andet redskab var på vej ind i daginstitutionerne i den periode, hvor temamøderne fandt sted. Det handler om dét sprogvurderingsmateriale, der er blevet udviklet i forbindelse med dagtilbudsloven¹⁴¹. Med virkning fra 1. august 2007 pålagde dagtilbudsloven således alle kommunalbestyrelser i Danmark ansvar for at tilbyde forældre til treårige børn en sprogvurdering af deres barn.

Ifølge Indenrigs- og Socialministeriets hjemmeside skal sprogvurderingen ses som et ekstra redskab til at understøtte det pædagogiske arbejde med børns sproglige udvikling. Hermed knyttes sprogvurderingen til daginstitutionsområdet, der ifølge hensigten skal forestå de konkrete vurderinger¹⁴².

Det er en overordnet beslutning i den enkelte kommune, hvilket materiale der skal anvendes som standard. Det kan således være det til formålet udviklede materiale, eller det kan være et andet, f.eks. TRAS-materialet. I A Kommune er valget faldet på førstnævnte materiale, og i forbindelse med faggruppens tale om TRAS giver det bl.a. anledning til følgende formulering:

Eks. 6.77. "Og nu står vi i en situation, hvor der kommer nye sprogscreeninger ind, og så er der nogle tiltag, der er beskrevet, at pædagogerne skal ind, når det er ganske almindeligt, og så er det jo først, (når) der bliver noget mere specifikt med dem, at vi kommer ind" (A-0, 4, 052).

I relation til eksemplet har A-0 ved et tidligere temamøde formuleret, at det i forbindelse med det nye materiale vil være 'den sidste procentdel'¹⁴³, der vil kræve inddragelse af en logopæd (A-0, 1, 391). I det aktuelle eksempel formuleres det, at personalet – på baggrund af sprogvurderingen - skal tage sig af dét, der er 'ganske almindeligt', mens logopæderne inddrages, når der er tale om noget specifikt¹⁴⁴. Udover at være et redskab til vurderingen af treårige børns sprog, der i udgangspunktet er daginstitutionens opgave at varetage, kommer

¹⁴¹ Jf. Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. Lov nr. 501 af 06/06/2007.

¹⁴² Elektronisk kilde, se referenceliste sidst i afhandlingen

¹⁴³ Ifølge information om sprogvurderingen angår dette ca. fem procent af de børn, der vurderes.

¹⁴⁴ Hvorvidt disse kategorier relateres til hhv. 'generelle sproglige vanskeligheder' og 'specifikke sproglige vanskeligheder', har jeg ikke tilstrækkeligt belæg for at sige noget om ud fra materialet, men jeg vurderer, at det vil være en rimelig antagelse.

sprogvurderingsmaterialet i denne fremstilling altså samtidig til at fungere som et redskab til fordeling af opfølgingsopgaver mellem logopæder og daginstitutionspersonale.

Herudover medfører fremkomsten af sprogvurderingsmaterialet, at der i faggruppen stilles spørgsmålstegn ved anvendelsen af TRAS-materialet, hvilket fremgår af følgende sekvens:

Eks. 6.78.

A4: ”Hvad med TRAS skal den stå her, der skal vel foreligge en TRAS eller?
A-0: Altså, den har jeg jo også skrevet, altså TRAS og så spørgsmålstegn, fordi ... nu kommer sprogvurderingerne ind, men det er jo ikke en statisk vurdering, der sker jo noget med børnene hele tiden. Så hvis et barn kom ind nu, eller hvis den kom ind som en ikke-registreret som fireårig, så vil jeg da også sige, hvordan så sprogvurderingen ud som treårig, hvordan ser hans TRAS ud nu. Men vi kan ikke rigtig vide, hvad det er, der vil komme ind, *når* efterhånden de begynder med de sprogvurderinger, fordi så har de jo selv noget at gå tilbage til også. Altså, det er svært at vide” (4, 063-064).

Jeg finder sekvensen interessant, idet den udpeger sprogvurderingsmaterialet som en udefrakommende udfordring for beslutningen om, at der altid skal følge et udfyldt TRAS-skema med en indstilling af et barn til PPR. Det vil sige, at opgaven for personalet muligvis vil ændre sig i takt med, at sprogvurderingen bliver en fast rutine i daginstitutionerne, og dette kan få konsekvenser for, hvordan faggruppe A og PPR skal håndtere kravet om et TRAS-skema.

Den ændring, som sprogvurderingsmaterialet kan skabe i såvel faggruppens som personalets praksis relateret til TRAS, men hvis form endnu ikke kendes, kommer bl.a. til udtryk i A-0's formuleringer ”... den har jeg jo også skrevet, altså TRAS og så et spørgsmålstegn”, ”Men vi kan ikke rigtig vide, hvad det er, der vil komme ind etc”, og ”Altså, det er svært at vide”.

Endvidere ser jeg sekvensen som et godt eksempel på, at den praksis, der udøves i en given faggruppe, ikke alene afgøres 'indefra', men til en vis grad tillige af ydre faktorer, der ydermere ikke nødvendigvis forholder sig specifikt til den praksis, der kan blive påvirket, i dette tilfælde faggruppens.

Efter denne vej rundt om TRAS og sprogvurdering tager jeg i det følgende tråden op fra dét punkt, hvor et barn er blevet indstillet til PPR og herefter visiteret til undersøgelse og foranstaltning.

6.7.2.2. Personales medvirken ved undersøgelse af barnet

I flere tilfælde følger personalet barnet til undersøgelse hos logopæden i dét rum, som hun har fået stillet til rådighed af daginstitutionen, enten blot for at hjælpe barnet til rette i situationen, f.eks. (A3, 13, 025-027), eller for at være til stede ved undersøgelsen sammen med barnet¹⁴⁵.

Hermed fremstilles personalet som en slags formidler i logopædens adgang til barnet¹⁴⁶, hvilket træder særligt tydeligt frem i en observationssekvens, hvor en kvindelig ansat samarbejder med logopæden om at skabe en positiv stemning for barnet, inden barnet skal 'ind' til logopæden (A1, 6, 038-042).

At personale medvirker ved undersøgelsen af et barn kan også have andre fordele, f.eks. hvad angår den viden om barnet, der bliver produceret i den givne sammenhæng:

Eks. 6.79. "... jeg har tit pædagoger eller specialpædagoger med. Og jeg synes nogle af de gange, hvor det har været godt, hvis man for eksempel skal lave noget omkring sprogforståelse og noget omkring kommende skolegang, hvor man kan se det lidt forskelligt. Eller de kan ikke forstå, hvorfor Reynellen¹⁴⁷ ser godt nok ud. Så er det rigtig godt at have pædagogerne med, fordi de kan blive så beroliget af at se Reynellen blive lavet. Og man kan snakke pædagogik bagefter med dem, hvorfor er det han scorer så godt, og hvad er det lige, man gør, som skaber den der kontakt ind til barnet. Det synes jeg er rigtig godt" (A5, 1, 690).

Jeg forstår fremstillingen på den måde, at personalets deltagelse i undersøgelsen af et barn kan give logopæd og personale grundlag for at tale videre om barnet, idet parterne har overværet barnet i den samme situation. Dette bygger jeg bl.a. på A5's formuleringer "...man kan se det lidt forskelligt", "Eller de kan ikke forstå, hvorfor Reynellen ser godt ud", samt "...de kan blive så beroliget af at se Reynellen blive lavet". I alle tre formuleringer ser jeg et udtryk for en ubalance i personalets viden om et barn, der kan blive rettet op ved overværelse af logopædens undersøgelse af barnet med det nævnte materiale, hvorefter personale og logopæd kan tale sammen om barnet på dét fælles grundlag, som undersøgelsen har etableret.

¹⁴⁵ Jeg har ikke observeret nogen situationer, hvor daginstitutionspersonale deltager ved undersøgelse af et barn, men der er i materialet eksempler på, at personale er blevet opfordret/inviteret af logopæd til at deltage i undersøgelse af barn, f.eks. (A1, 6, 078-079) som generel opfordring/invitation, og (A3, 12, 059 + 139) vedrørende et konkret barn.

¹⁴⁶ Som jeg ser det, bidrager såvel logopæd som personale til denne fremstilling.

¹⁴⁷ Reynell er et testmateriale til undersøgelse af et barns forståelse af talt sprog.

6.7.2.3. Personales medvirken ved opfølgning på undersøgelse

Der er flere eksempler på fremstillinger af, at personale deltager sammen med forældre i de møder om barnet, der holdes i forlængelse af logopædens undersøgelse af barnet, f.eks. (A1, 7, 030-096), (A2, 16, 116), og endvidere er der flere eksempler på, at personale deltager i andre møder mellem logopæd og forældre om et givent barn, f.eks. (A3, 12, 131-188), (A3, 13, 148-230). Yderligere finder jeg et eksempel på, at personale fremstilles som medvirken-de aktører ved udarbejdelse af en handleplan vedrørende et barn (A3, 17, 096-098).

Udover at tale om konkrete børn ved formelle møder, finder jeg flere eksempler på spontant opståede samtaler mellem logopæd og personale i daginstitutionen, f.eks. (A1, 8, 104-208), (A2, 9, 212-250), (A3, 13, 081-092).

Generelt ser jeg disse eksempler som fremstillinger af personale som potentielle medproducenter af viden om et barn og dets situation, hvor bl.a. den viden, som personalet har via dagligdagen med barnet i institutionen, stilles til rådighed for logopæden.

6.7.2.4. Personales medvirken ved logopædens undervisning af barnet

Hvor det er blevet foranstaltet, at et barn skal modtage logopædisk undervisning, gribes undervisningen i mange tilfælde sådan an, at logopæden kommer til barnets daginstitution og tager barnet med i enerum, hvor de kan lave aktiviteter sammen.

Jeg finder i materialet ét eksempel på, at personale følger barnet til undervisning (A1, 7, 105), mens jeg ikke finder nogen eksempler på, at personale deltager i logopædens undervisning af et barn.

Hvor personalet således ikke i det foreliggende materiale spiller en synlig rolle i forbindelse med logopædens undervisning af børn i daginstitutionen, ser jeg derimod nogle få fremstillinger af personale som formidler af information mellem logopæd og forældre vedrørende undervisningen af et barn.

Det ser jeg bl.a. i en observationssituation, hvor A2 ved en samtale med en kvindelig ansat om et konkret barn siger, at hun ikke tror, at de øver så meget hjemme hos barnet, og den ansatte spørger, om hun skal snakke med forældrene om, at de skal øve med barnet derhjemme, hvilket A2 accepterer (A2, 11, 087-091).

Lidt senere forstærkes denne fremstilling af personalet som formidler, da A2 i en anden sammenhæng giver udtryk for, at hvorvidt hjemmearbejde laves også kan være et

spørgsmål om, at børnehaven bakker op om sagen, f.eks. ved at signalere til forældrene, at det er vigtigt, at barnet øver sig derhjemme (A2, 11, 116-117).

I denne fremstilling bliver det altså en opgave for personalet at minde forældre om, at de skal arbejde med deres barn i hjemmet, og hermed bliver personalet i min forståelse en slags kontrolinstans i relation til forældrene.

Jeg finder ingen helt tilsvarende fremstillinger fra andre faggruppemedlemmer i materialet, men finder alligevel ovenstående eksempler interessante, da jeg vurderer, at de bidrager til nuaceringen af faggruppe A's fremstilling af personalet i daginstitutionerne.

6.7.2.5. Personales arbejde med barnet

Mens foranstaltningen for et barn i nogle tilfælde vil være logopædisk undervisning, kan der samtidig – eller udelukkende – foranstaltes 'vejledning'. Hvor 'vejledning' foranstaltes, er opgaven for personalet at arbejde konkret med barnets sprog, tale, kommunikation (i det følgende blot kaldet 'sprogarbejde'), mens logopædens opgave er at vejlede personalet om, hvordan det konkrete sprogarbejde kan gribes an.

I materialet ser jeg således nogle få eksempler på, at et faggruppemedlem giver forslag til indhold og materialer i personalets sprogarbejde med børn, f.eks. (A3, 12, 032-033 + 054 + 180-181), (A3, 13, 082), mens jeg i nogle andre sammenhænge hører faggruppemedlemmer tale om, at de lægger materiale i et barns mappe, som personalet kan bruge i sprogarbejdet med barnet, f.eks. (3, 090-091), (A1, 6, 169).

Jeg forstår disse fremstillinger på den måde, at det, i hvert fald i et vist omfang, er faggruppemedlemmernes opgave at levere materiale/idéer til materiale til personalets sprogarbejde med børnene.

Mens personalets sprogarbejde kan rettes mod ét barn ad gangen, finder jeg tillige eksempler på, at faggruppemedlemmer enten opmuntrer personale til at organisere sprogarbejdet i sproggrupper¹⁴⁸, f.eks. (A1, 6, 120), taler om at det ville være godt med sproggrupper i daginstitutioner

¹⁴⁸ Endvidere finder jeg, som nævnt tidligere i kapitlet, formuleringer om, at sprogarbejdet kan finde sted i den store børnegruppe i forbindelse med daglige aktiviteter. Disse formuleringer finder jeg dog primært hos faggruppemedlem A1.

nerne, f.eks. (A2, 10, 182), eller har kontakt med personale, der *har* en sproggruppe i en given daginstitution, f.eks. (A1, 7, 072), (A3, 12, 032-033 + 054).

Hvad angår sproggrupper, giver enkelte faggruppemedlemmer udtryk for, at det afhænger meget af personalet i den enkelte daginstitution, om der kan laves sproggrupper, da det bl.a. kræver, at nogen blandt personalet har interessen for det, hvilket ikke altid er tilfældet, f.eks. (A2, 11, 119), (A3, 17, 157-158).

Generelt vedrørende personalets sprogarbejde med børn i daginstitutionerne, finder jeg flere fremstillinger af, at det kan være svært for daginstitutionerne at imødekomme faggruppemedlemmernes forventninger til dem, f.eks.:

Eks. 6.80. "... for jeg synes ikke altid i de institutioner, hvor jeg har været, der har været så meget at gøre med. Jo, måske generel sproglig vejledning, men hvis det er noget måske med udtale, så har de ikke været så tilbøjelige til at ville lave særlig meget"
(A5, 1, 131).

I denne fremstilling drejer det sig overvejende om personalets arbejde med børns 'udtale', der kan være svært at få i gang, mens det går lidt lettere med det mere generelt sproglige.

Netop formuleringen 'få i gang', der her er *min* formulering, ser jeg som kendetegnende for nogle af de øvrige fremstillinger af personalets sprogarbejde, der giver udtryk for, at personalet nogle gange skal sættes i gang, og sprogarbejdet skal 'holdes i kog', f.eks. (A5, 3, 135), (A2, 16, 265-266).

Samtidig fremstilles personale i andre sammenhænge imidlertid som interesseret og engageret i sprogarbejdet, f.eks. (A2, 16, 265-266), hvorved den mere skeptiske fremstilling ovenfor opvejes.

6.7.2.6. Personales ressourcer

Netop personales manglende engagement i sprogarbejdet tematiseres flere gange i materialet, hvilket jeg finder interessant, da det i flere tilfælde kædes sammen med mangel på ressourcer og/eller vanskelige interne forhold i daginstitutionerne, f.eks. (A2, 11, 119), (A2, 16, 074), (A3, 17, 048). Af A1 formuleres mangel på ressourcer på følgende måde:

Eks. 6.81. ”... de har jo mærket nedskæringer, de har *mange* flere børn nu, de har *slet* ikke det samme overskud, som de har haft. Og det synes jeg, det må vi have med i vores overvejelser, når vi sidder og giver råd og vejledning til, hvordan de skal arbejde med børnene ude i børnehaven. Så må vi også give dem nogle forslag til, hvordan de kan få det *ind* i deres hverdag, så det ikke er en ekstra belastning at have de her sprogligt svage børn” (A1, 15, 070).

Her markerer A1 en forskel mellem tidligere og aktuelle forhold i daginstitutionerne, hvor økonomiske nedskæringer har betydet, at daginstitutionerne ikke længere har så meget overskud til at lave sprogarbejde med børnene.

Samtidig med at A1 således forholder sig til daginstitutionernes ressourcemæssige situation, vender hun blikket mod faggruppemedlemmernes håndtering af denne situation ved at pege på, at faggruppemedlemmerne må påtage sig den opgave at tilpasse deres vejledning til forholdene i daginstitutionerne, f.eks. ved at give vejledning om, hvordan personalet kan indarbejde sprog i deres hverdag med børnene.

6.7.2.7. Personales viden

Det kræver imidlertid en vis viden hos personalet at indarbejde sprog i de daglige aktiviteter; en viden, der ifølge faggruppemedlemmernes fremstillinger ikke altid er tilstrækkelig udviklet hos personalet, hvilket bl.a. fremgår af følgende eksempel:

Eks. 6.82. ” Så viser jeg dem, hvordan de skal, når de laver puslespil, snakke om, hvad der er på puslespilsbrikkerne ... og sådan nogle ganske enkle ting, når de alligevel sidder og bruger tid sammen med barnet. Og så få noget mere sprog på. Det kræver ikke ekstra, det kræver bare en anden måde at tænke på. Og det gør de ikke automatisk, og det troede jeg i starten, at jeg bare kunne sige sådan og sådan, men det gør de ikke automatisk. Jeg skal *helt* konkret vise dem, ligesom med forældrene, hvordan de skal gøre det” (A1, 15, 072-073).

I denne fremstilling forholder A1 sig konkret til aktiviteter, som personalet kan lave med børn i dagligdagen med henblik på at stimulere deres sprog, og i eksemplet med puslespillet formuleres det, at det er ”...nogle ganske enkle ting”, det drejer sig om, som ikke ”...kræver ekstra, det kræver bare en anden måde at tænke på”.

En central pointe her er imidlertid, at personalet ikke altid har adgang til en anden måde at tænke på, hvilket A1 udtrykker overraskelse over, idet hun konstaterer, at ”...det gør de ikke automatisk”, hvorfor de skal have helt konkrete anvisninger – ligesom forældrene.

Jeg finder denne fremstilling interessant, idet A1 her formulerer en tidligere forventning til personalet om at have en viden om det konkrete sprogarbejde med børn, der var anderledes end forældres viden. Denne forventning har hun imidlertid måttet revidere.

Dog giver A1 i andre sammenhænge udtryk for, at personalet har noget at byde ind med, hvad angår sprogarbejdet med et barn, f.eks. (A1, 15, 111-112).

Hvad angår viden hos personalet om børns sprog og arbejdet med dette, finder jeg nogle få steder i materialet efterspørgsel på 'sprogpædagoger', f.eks. (A-0, 14, 051), (A7, 4, 041), dvs. pædagoger med en særlig uddannelse i børnesprog, i daginstitutionerne. A1 formulerer det bl.a. på følgende måde:

Eks. 6.83. "Hvis vi så kunne få de der sprogpædagoger uddannet også, så kunne de tage sig af rigtig meget derude, så er det dem, vi rådgiver og vejleder, og så kan de arbejde videre med det" (A1, 4, 053-054)

Mens den hypotetiske formulering 'hvis - så' indikerer, at der på det aktuelle tidspunkt ikke er sprogpædagoger i alle daginstitutioner til at tage sig "...af rigtig meget", hvilket jeg her forstår som opgaver relateret til børns sprog, udtrykker A1 i samme formulering en vision om, at sådanne sprogpædagoger kunne være faggruppemedlemmernes kontakter i daginstitutionerne, der "...kan arbejde videre med det".

Således peger A1 på, at mange opgaver relateret til børns sprog potentielt kan løses i daginstitutionen med rådgivning og vejledning fra A1 og hendes kollegaer, men at det vil kræve en særlig type personale med en særlig viden om børnesprog. Hermed bringes viden endnu en gang ind i relationen mellem faggruppemedlemmer og daginstitutionspersonale, hvad angår fordeling af opgaver og ansvar.

6.8. Sammenfatning af kapitel 6

Mens jeg i udgangspunktet har set faggruppe A's arbejde med ydelseskataloget i sig selv som værende relateret til moderniseringen af den offentlige sektor, understøttes denne forståelse af faggruppemedlemmernes fremstilling af arbejdet som et led i dels at føre dokumentation for faggruppens arbejde og dels at opnå en vis ensartethed i faggruppemedlemmernes praksis.

Hvad angår ensartethed i praksis, er der fokus på såvel kommunens borgere som på faggruppens egne interesser. Dog fremstilles begrebet 'fleksibilitet' som en slags modvægt

til den ensartede praksis, bl.a. i pointeringer af, at retningslinjer for praksis ikke må fastlåse logopæden i komplekse sager, der kræver individuelle skøn. Samtidig kædes 'fleksibilitet' sammen med den enkelte logopæds viden/erfaring, personlighed og trivsel, som der må tages højde for i praksis.

Mens faggruppens fremstillinger af genstand relativt entydigt drejer sig om barnet og dets vanskeligheder med sprog og kommunikation, og målet med den logopædiske indsats om at ændre barnets sproglige og kommunikative situation i positiv retning, er der flere nuancer i faggruppens kategoriseringer af de arbejdsopgaver, der knyttes til det logopædiske arbejde med et barn med sproglige vanskeligheder.

Således giver f.eks. to centrale kategorier, den 'registrerede sag' over for den 'ikke-registrerede sag', hvor sondringen forekommer at være formuleret i relation til lovkrav om øget dokumentation af registrerede sager, anledning til flere diskussioner ved faggruppens temamøder vedrørende arbejdsopgaver knyttet til den enkelte kategori. Det gælder især opgaverne 'undersøgelse' og 'undervisning', om end fordeling af ansvar for andre opgaver imellem logopæder og forældre også diskuteres. Generelt indebærer den registrerede sag – i faggruppens fremstillinger – flere ansvarsområder for logopæderne, end den ikke-registrerede sag gør.

Som et andet tema, der i kapitlet er blevet relateret til moderniseringen af den offentlige sektor, knyttes 'tværfaglighed' i faggruppe A især til arbejdet med komplekse sager, hvor der er behov for mere end én faggruppes specialiserede viden. Netop på grund af kompleksiteten gøres sådanne sager til 'registrerede sager', hvilket bl.a. indebærer processen 'visitation', der i en relativt ny form forestås af et tværfagligt udvalg.

I det tværfaglige perspektiv fremtræder der i nogle af faggruppemedlemmernes fremstillinger en ændring i karakteren af deres arbejdsopgaver, bl.a. hvor koordinering af indsatser aktualiseres, men også mere substantielt hvad angår logopædernes involvering i sager samt deres faglige vurderinger af et barns situation og behov for tilbud fra PPR's side.

Hos et enkelt faggruppemedlem fremstilles det tværfaglige aspekt endvidere som en del af den ikke-registrerede sag, hvor møder etableres mellem specialiserede fagpersoner og daginstitutionspersonale med henblik på at belyse og vurdere 'bekymringsbørns' situationer i tværfagligt regi.

Et tredje fænomen, der i kapitlet er blevet relateret til moderniseringen af den offentlige sektor, er stigningen i sager, hvor der tilbydes rådgivning/vejledning til et barns nære voksne snarere end direkte logopædisk undervisning af barnet. Rådgivning og især vejledning knyttes i mange af faggruppens fremstillinger til begrebet 'konsultativ funktion', der forbindes med en forskydning af ansvar i forløbet med et barn med sproglige vanskeligheder.

Således formuleres der forventninger til såvel forældre som daginstitutionspersonale om at tage ansvar i forløbet, dog primært hvad angår udredning af barnets situation og arbejde med dets sproglige færdigheder. I fremstillingen af forældre tages der i flere tilfælde højde for evt. mangel på ressourcer til at arbejde med barnet, mens et fremtrædende træk i fremstillingen af daginstitutionspersonale er formulering af forventninger om viden vedrørende børns sprog.

7.0. Faggruppe B's fremstillinger af praksis

I dette kapitel sættes der fokus på faggruppe B. Ligesom ved tekstanalysen af faggruppe A i forrige kapitel vil jeg her koncentrere mig om tre overordnede temaer i faggruppens fremstillinger af praksis, der relaterer til moderniseringen af den offentlige sektor: harmonisering, konsultativ metode og tværfaglighed – med vægt på de to første. Endvidere vil jeg fastholde fokus på fremstillingerne af de to eksterne aktørgrupper 'forældre' og 'daginstitutionspersonale'.

7.1. Harmonisering af praksis

Faggruppe B er ligesom faggruppe A blevet etableret i forbindelse med den danske strukturreform, hvor et antal mindre kommuner samt en større kommune blev lagt sammen som B Kommune. Faggruppens faste lokaler er placeret i den største af de tidligere selvstændige kommuner, hvorfra logopæderne betjener de forskellige distrikter i den nye kommune.

Faggruppe B er sammensat af en gruppe logopæder, der har arbejdet sammen i den største af de tidligere kommuner, mens de øvrige har repræsenteret det logopædiske fagområde enten alene eller sammen med én anden kollega i en af de mindre kommuner.

7.1.1. Bevæggrunde for harmonisering

I faggruppe B er der ligesom i faggruppe A en harmoniseringsproces i gang. Om end der er lighedstræk i de to faggruppers fremstillinger af deres respektive harmoniseringsprocesser, er der også forskelle. Således træder der i materialet fra faggruppe B andre aspekter og perspektiver frem, end det var tilfældet i faggruppe A.

F.eks. har faggruppe B ikke udarbejdet et ydelseskatalog i fællesskab, men har været igennem en proces, hvor faggruppens medlemmer har fortalt hinanden om deres individuelle praksis (B-0, 24, 133). Udover at være et led i at lære hinanden at kende som faggruppe havde denne proces også dét sigte at håndtere et oplevet arbejdspress efter nedskæringer i faggruppen, hvilket f.eks. fremgår af følgende eksempel:

Eks. 7.01. "Og der kan det ikke nytte noget, at vi går rundt og bokser hver især og synes, det hele vokser os over hovedet. Lad os sammen finde ud af, hvad er målet, hvad er det, vi *skal* lovgivningsmæssigt. Og lad os så finde ud af, hvilken struktur har vi her i kommunen, hvad er det, vi vil arbejde efter (B-0, 24, 133).

I eksemplet fremhæver B-0 såvel det nationale som det lokale niveau som en del af rammen for faggruppens arbejde. Med betoningen af 'skal' i formuleringen "...hvad er det, vi *skal* lovgivningsmæssigt" forekommer det, at B-0 lægger op til, at faggruppens opgaver og opgaveløsning må lægge sig tæt op ad de krav, der i lovgivningen stilles til det logopædiske/specialpædagogiske arbejde i landets kommuner, men at faggruppens medlemmer samtidig må samarbejde om at tilpasse opgaver og opgaveløsning til de aktuelle ressourcer, således at arbejdet ikke 'vokser nogen over hovedet', dvs. bliver for omfattende for det enkelte faggruppemedlem.

Et andet perspektiv på harmonisering kommer til udtryk i følgende formulering:

Eks. 7.02. "Så ligegyldigt hvilket sted i kommunen du bor, får du nogenlunde den samme y- altså tanker og udgangspunktet er det samme. Men det er så afhængig af, hvem der nu sidder der" (B-0, 24, 162).

Her er fokus ikke rettet primært mod faggruppemedlemmernes arbejdsforhold, men mod den gruppe af kommunens borgere, der kommer i kontakt med faggruppens medlemmer i forbindelse med en given sag. Harmonisering handler altså her om borgernes interesser: At de kan forvente at få nogenlunde samme logopædiske tilbud, uanset hvilken del af kommunen de bor i. At der dog ikke kan forventes identiske tilbud, pointeres med formuleringen af, at det vil afhænge af, hvilken person fra faggruppen borgeren får kontakt med.

Hermed fremhæves det individuelle, selvstændige aspekt ved faggruppemedlemmernes opgaveløsning, om end der også er grænser her. Det fremgår bl.a. af følgende eksempel, hvor en ændring i logopæd B7's praksis beskrives:

Eks. 7.03

B7: "... vi kunne mødes om aftenen, når de havde puttet børnene i seng, fordi jeg bor i området derude, og det betød ikke det store for mig, om det var om eftermiddagen, eller det var om aftenen, vi skulle mødes. Det gør jeg meget sjældent nu. Det er nemlig også sådan noget med at harmonisere ydelserne, altså hvad tilbyder vi at gøre.
DH: Ja, for hvis nogen hører, at det gør man ude hos jer.
B7: Ja, at det er der nogen, der gør, så lægger de pres på. Jeg har jo kolleger, der bor langt væk, eller af andre grunde ikke vil arbejde om aftenen, det er rimeligt nok.
DH: Så det gør du ikke mere.
B7: Nej, det gør jeg faktisk ikke" (B7, 31, 103-107).

Den ændring i B7's praksis, der beskrives, drejer sig om tidspunkter for møder med forældre. Tidligere har B7 åbnet for den mulighed, at møder kunne finde sted om aftenen, såfremt

forældrene ønskede det. Dette har B7 dog ændret, primært af hensyn til sine kolleger¹⁴⁹, der ikke kan eller vil følge den samme praksis, hvilket B7 formulerer som 'rimeligt nok', der i den givne kontekst synes at fungere som et udtryk for accept.

Dét, som eksemplet dog overvejende bidrager med, er et input til overvejelser om, at der er mange ting at tage stilling til i forsøget på at adskille dé aspekter, der kan og bør harmoniseres, fra dé aspekter, som den enkelte logopæd administrerer selvstændigt. I det aktuelle eksempel handlede det konkret om tidspunkter for møder med forældre, men i materialet er der eksempler på andre aspekter, der bevæger sig i rummet mellem harmoniseret og 'selvstændig' praksis. Det fremgår bl.a. af følgende eksempel:

Eks. 7.04. "Men vi har ikke sådan noget fast med, at man *skal* gøre tingene på en bestemt måde. Det har vi heller ikke i forhold til vurdering af sager, det *taler* vi også meget om. Hvordan vi vurderer, hvor vigtigt er det at undervise børn, der har problemer med k g, og hvornår skal man gå ind og undervise børn, der har de og de vanskeligheder og sådan noget" (B7, 31, 080).

Samtidig med, at B7 fremhæver, at der ikke er en bestemt måde, som tingene skal gøres på, hvad enten det drejer sig om at undervise eller ikke undervise børn, der har problemer med lydene /k/ og /g/, eller andre aspekter af praksis, bekræfter hun, at flere aspekter tematiseres i faggruppens samtaler, der hermed kommer til at fremstå som en potentiel platform for udvikling af konsensus vedrørende praksis.

7.1.2. Grader af harmonisering

Hvad angår detaljeringsgraden af logopædernes praksis i det fælles grundlag, fremkommer i interviewet med B-0 følgende sekvens:

Eks. 7.05.
DH: "... så du er slet ikke dér, hvor du siger, jamen nu skal vi have noget skrevet ned om, at så gør vi sådan, når vi får en henvendelse, så gør vi sådan og så gør vi sådan.

(Fortsættes)

¹⁴⁹ Et hensyn til kommunens borgere kommer muligvis også ind, om end mere indirekte via interviewerens kommentar "Ja, for hvis nogen hører, at det gør man ude hos jer", som B7 – muligvis - bekræfter med "Ja, at det er der nogen, der gør, så lægger de pres på". 'Muligvis' repræsenterer her det forbehold, at interviewer og B7 ikke nødvendigvis refererer til de samme 'nogen', dvs. forældre som borgere i kommunen, som var den gruppe, jeg som interviewer refererede til, mens B7 f.eks. kan have refereret til f.eks. sine kolleger.

B-0: Nej, slet slet ikke, fordi det vil blive så forskelligt fra sag til sag. Og det *nogle* af talehørelærerne her i denne her proces har ønsket, det er jo at få en spiseseddel, altså, og det var nødvendigt i gamle ppr for at nå hinanden ... Men sådan tænker jeg *overhovedet* ikke i det her forum ... Jeg tænker *overhovedet* ikke, at vi skal have sådan nogle faste procedurer, når vi får en sag, så gør vi sådan og sådan og sådan, slet ikke. *Overhovedet* ikke” (B-0, 24, 144-145).

I eksemplet formulerer B-0, at det vil være forskelligt fra sag til sag, hvordan den skal gribes an, og at hun derfor ikke tænker, at der i faggruppen skal være faste procedurer for dette.

B-0's afstandtagen til 'faste procedurer', der i eksemplet optræder synonymt med den 'spiseseddel', som nogle af faggruppemedlemmerne har ønsket, er meget tydeligt fremhævet med brug af formuleringer som "...slet slet ikke", "...sådan tænker jeg *overhovedet* ikke" med betoning af '*overhovedet*' samt gentagelsen af '*overhovedet* ikke' to gange.

Samtidig med, at disse formuleringer indikerer, at det fælles grundlag for faggruppens arbejde ikke er udmøntet i specificerede procedurer, udfordrer de dels en undersøgelse af, hvad det fælles grundlag *så* indebærer, og dels nogle overvejelser om, hvilke aspekter/perspektiver der er knyttet til B-0's tydelige afstandtagen til faste procedurer.

Lidt senere i interviewet med B-0 modificeres formuleringerne vedrørende faste procedurer, idet B-0 siger, at der er nogle overordnede retningslinjer for håndteringen af en sag, f.eks. at en henvisning til PPR indebærer kontakt med en logopæd, evt. en sproglig vurdering samt aftale med logopæden om det videre forløb, der kan være undervisning eller vejledning (B-0, 24, 152).

Modificeringen underbygges med formuleringen af, at der er nogle overordnede krav til logopædernes håndtering af sager. F.eks. *skal* der ligge en rapport, og der *skal* være en kontakt til forældrene¹⁵⁰ (B-0, 24, 173). Men i øvrigt, siger B-0, er der '*metodefrihed*'¹⁵¹:

Eks. 7.06. "Men jeg vil aldrig kunne gå ud og sige, nu arbejder I efter *den* metode, nu arbejder vi *kun* efter Metafon, nu arbejder vi *kun* med non avoidance¹⁵², nu arbejder vi *kun*, altså det vil jeg aldrig kunne sige, fordi for mig der ville der slet ikke komme noget godt ud af det, *overhovedet* ikke. Det kunne jeg slet ikke leve med (B-0, 24, 173).

¹⁵⁰ Disse krav er muligvis relateret til de lovgivningsmæssige krav, som B-0 refererer til i eksempel 7.01., men det fremgår ikke eksplicit af materialet.

¹⁵¹ Begrebet '*metodefrihed*' har i mange år været et centralt i logopædisk praksis. Det knytter sig til en diskurs om (folkeskole-)lærerens frihed til at vælge sine egne undervisningsmetoder.

¹⁵² '*Non avoidance*' er en metode i det logopædiske arbejde med personer, der stammer.

I eksemplet skaber B-0 med formuleringen ”Men jeg ville aldrig...etc.” en kontrast mellem dét, der ’skal’ gøres, og ’metodefrihed’, og denne kontrast sammenkædes med stærke pointeringer af, at B-0 ikke vil pålægge faggruppens medlemmer at arbejde på en bestemt måde. Således signalerer bl.a. formuleringen ”Det kunne jeg slet ikke leve med” et stærkt personligt engagement i spørgsmålet.

Hvad angår en evt. sammenkædning af ’skal’-opgaver og faste procedurer, finder jeg ikke nogen eksplicite eksempler herpå i materialet, men alligevel forekommer det, at der i B-0’s formuleringer skabes en forbindelse mellem de to begreber, bl.a. igennem den negativt prægede fremstilling, der gælder for dem begge. I følgende eksempel uddybes det negative aspekt:

Eks. 7.07. ”... Altså, det var jo meget nemmere for os, hvis vi sagde, sådan gør vi, færdig, så firkantet er det. Men det bliver et fattigt sted at være, og det skaber også nogle snævertsynede personer. Altså, det er begrænsende, synes jeg. Det får det ikke til at sprudle” (B-0, 24, 173).

I eksemplet bliver en hypotetisk situation, hvor håndteringen af sager er fastlagt, kædet metaforisk sammen med ’firkantet’, der her – i forlængelse af udråbet ’færdig’ - fremstår som noget negativt, der vejer tungere end det positive aspekt: At det ville være nemmere for faggruppen med en fastlagt håndtering af sager. Det negative aspekt underbygges af ord som ’fattigt sted’, ’snævertsynede personer’, ’begrænsende’, ’ikke...sprudle’ til at beskrive de uønskede konsekvenser af den hypotetiske situation.

Jeg finder, at ovenstående belyser B-0’s forbehold over for faste procedurer, som blev fremhævet i forbindelse med eksempel 7.05. på en måde, der kan sammenfattes som følgende: ’Skal’ begrænser logopæden i udøvelsen af praksis, eller mere præcist: ’Skal’ begrænser logopædens kreativitet i udøvelsen af praksis. ’Kreativitet’ er ikke direkte nævnt i materialet, men jeg ser i denne kontekst ordet som bl.a. synonym til ’sprudle’ samt antonym til ’fattig’ og ’snævertsynede’.

7.1.3. Frivillighed i harmonisering af praksis

Vægtningen af logopædens metodefrihed, som jeg her kobler sammen med ’kreativitet i udøvelsen af praksis’, ser jeg i interviewet med B-0 knyttet til B Kommunes værdibaserede le-

delse, der i den aktuelle fremstilling bl.a. indebærer, at medarbejderne ikke pålægges en bestemt måde at arbejde på. Samtidig er det overordnede mål imidlertid, at medarbejderne nærmer sig hinanden i deres opgaveløsning, f.eks. (B-0, 24, 132-133).

Om end disse to forhold kan forekomme at være i uoverensstemmelse med hinanden, er det ikke nødvendigvis tilfældet i B-0's fremstilling, hvor fokus er på at få holdninger til at 'gro':

Eks. 7.08.

B-0: "...og det er jo så min måde at arbejde med det på, at prøve ligesom at få det til at gro og få nogen, der kommer tilbage (og) fortæller om det, og altså få den der holdning til det.

DH: Du vil hellere have, at det gror nedefra, end at det bliver besluttet ovenfra, at det er sådan, det skal gøres.

B-0: Ja, det vil jeg, fordi det tror jeg er en bedre proces, og jeg tror, der kommer mere ud af det. Fordi der får du personen med. Det andet kan bare give modstand, og så får du reelt ikke spor ud af det" (B-0, 24, 169-171).

I eksemplet fremhæver B-0, at processen frem mod en mere ensartet opgaveløsning må være baseret på frivillighed; At ændringer i praksis må ske ved, at nogle af faggruppemedlemmerne gør sig positive erfaringer med en given praksis, og at de positive erfaringer gives videre til de øvrige medlemmer af faggruppen, der så lader sig inspirere til at ændre deres egen praksis. Hermed får logopæderne selv indflydelse på deres praksis, og i B-0's formuleringer fremstår denne form for selvstyring¹⁵³ som en frugtbar vej frem mod harmonisering, i modsætning til den modstand, der kan være resultatet af et forsøg på at gennemtvinge ændringer.

Denne harmoniseringsstrategi bliver fint italesat af ét af faggruppemedlemmerne i følgende eksempel:

Eks. 7.09. "Jamen, det er jo klart, at dét, at vi hører, hvordan hinanden gør, det smitter jo også af på min praksis. Når jeg hører, jamen nåh ja sådan kunne det også gøres, det var da egentlig en god måde, og sådan vil jeg også til at gøre. Altså, på den måde så influerer vi jo på hinandens virkemåder" (B2, 26, 085).

Her ser jeg 'selvstyring' komme til syne i B2's formulering af, hvordan harmonisering kan finde sted i faggruppen, ved at den enkelte logopæd inspireres af fagkollegaers fremstillinger

¹⁵³ Dette er for mig at se et godt eksempel på 'selvstyring' som 'magtudøvelsesteknik': At regulering – i dette tilfælde af logopæders praksisudøvelse - sker via selvregulering, dvs. at den enkelte medarbejder gradvist 'installerer sandheder' i sig selv, som påvirker den pågældendes måde at tænke om sin praksis på og hendes handlinger i forhold hertil.

af positive erfaringer med en praksis, og derefter forsøger at styre sin egen praksis i samme retning.¹⁵⁴

Lidt anderledes fremstår harmoniseringsstrategien i følgende eksempel:

Eks. 7.10. "... i min tidligere kommune der kørte jeg på *en* måde, og den er jeg ved at lave om på nu, fordi jeg kan høre, at sådan er holdningen lidt, sådan gør vi" (B5, 29, 046).

Som det formuleres her, er logopæden (B5) her i gang med at ændre sin praksis ligesom logopæden (B2) i eksemplet ovenfor. En væsentlig forskel på de to eksempler er dog, at mens B2 fremstiller sin ændring af praksis som frivillig, er der i den aktuelle formulering et skær af nødvendighed: "...jeg kan høre, at sådan er holdningen lidt, sådan gør vi".

Det fremgår ikke klart, *hvis* holdning B5 refererer til. Pointen er imidlertid, at B5 ganske vist ændrer sin praksis ved selvstyring, men at det sker i forbindelse med en oplevelse af et vist pres fra omgivelserne.

7.1.4. Omstilling til harmonisering

Ét aspekt ved den logopædiske praksis, som kædes sammen med harmonisering, er antallet af undervisningsgange, som et barn tilbydes. Det fremgår bl.a. af følgende eksempel:

Eks. 7.11. "...vi har snakket om, at vi har cirka seks undervisningsgange med et barn, at det er sådan et almindeligt forløb. At man ikke ikke bare bliver ved at give taleundervisning, taleundervisning, taleundervisning ud i det blå. At vi har de der seks gange til et forløb, (at) det sådan er normen.
... Hvor jeg før har undervist i trekvart år med det samme barn, og jeg tror bare slet ikke på, at det er godt. Jeg tror, det er fint, at man har de der korte forløb, og så afslutter, og så får tingene lov til at bundfælde sig. Og så tager man op igen, og så er barnet motiveret" (B2, 26, 085-088).

I eksemplet stilles den nye praksis vedrørende antallet af undervisningsgange i modsætning til den tidligere praksis, hvor logopæden kunne undervise det samme barn i trekvart år. At dét er (for) lang tid, foregribes i første afsnit med formuleringen: "...taleundervisning, taleundervisning, taleundervisning ud i det blå", og uddybes i det følgende afsnit med formuleringen

¹⁵⁴ Et lignende eksempel er (B7, 31, 080), hvor logopæden ligeledes refererer til faggruppekollegaers positive erfaringer som inspiration for sin egen praksis. Endvidere er (B4, bilag 28, 104-106) et eksempel på, at faggruppe B's medlemmer taler om deres erfaringer med praksis og inspirerer hhv. inspireres af hinanden.

”...og jeg tror bare slet ikke på, at det er godt”, der signalerer en markant afstandtagen til den tidligere praksis. Tværtimod ydes en god opbakning til den nye praksis, bl.a. i B2’s formulering af, at hun tror, det er fint med korte forløb, så tingene får lov til at bundfælde sig.

Her forholder B2 sig ikke eksplicit til harmoniseringsaspektet, men snarere til konsekvenserne af dette, hvor fokus sættes på barnet og dets udbytte af undervisningen¹⁵⁵. Det interessante er imidlertid, at B2 så tydeligt har antaget et perspektiv på sin praksis, der ligger i overensstemmelse med den harmoniserede praksis¹⁵⁶, samtidig med at hun i andre sammenhænge fremhæver, at hver logopæd må udøve sin praksis, som hun finder bedst, f.eks. (B2, 26, 084).

Hermed fremstilles harmonisering og ’selvstændig praksis’ som forenelige fænomener, hvilket i store træk svarer til B-0’s fremstilling ovenfor, hvor der er nogle overordnede rammer for praksis, som den enkelte logopæd kan udøve sin selvstændige praksis indenfor.

Den ’selvstændige praksis’ træder frem andre steder i materialet, hvor begrebet i varierende omfang og på varierende måder relateres til harmoniseringsaspektet. Således er følgende et eksempel på en praksis, der fremstår meget selvstændig:

Eks. 7.12. ”... der er meget stor frihed i det job her, og du vælger også selv, hvilke elever du vil starte med at undervise, og hvilke du mener lige kan vente lidt og er inde i en god udvikling og til kontrol og hvad det ellers kan være. Altså, du vælger selv egentlig dit job og de børn, du vil have. Men selvfølgelig ud fra den betragtning, at dem, der har det største behov, også skal have undervisning og vejledning og så videre” (B3, 27, 061).

I eksemplet fremhæves selvstændigheden med formuleringer som ”...meget stor frihed”, ”...du vælger også selv”, ”...du vælger selv egentlig dit job”, hvilket giver indtryk af, at logopæden har meget frie rammer for sin praksis. Hermed fremstilles en selvstændig praksis, der primært udformes i henhold til logopædens skøn af barnets/familiens behov snarere end til nogle overordnede, administrative retningslinjer. Selvstændigheden i B3’s fremstilling af sin praksis underbygges i øvrigt ved B3’s undervisningsforløb, der kan ’være måske et halvt år’

¹⁵⁵ Her fremstilles korte forløb og efterfølgende pauser som væsentlige faktorer i barnets tilegnelse/læring af sprog. Dette vil jeg ikke gå ind i en nærmere diskussion af, men blot bemærke, at denne fremstilling er én blandt flere i materialet, der trækker på en læringsdiskurs i begrundelsen for at undervise i korte forløb.

¹⁵⁶ Et tilsvarende eksempel er (B2, 23, 104).

(B3, 27, 048), dvs. B3 formulerer ikke en tilpasning af forløbet til de cirka seks gange, som der refereres til ovenfor.

7.1.5. Dokumentation/skriftlighed som del af harmonisering

Andre områder af faggruppens praksis, der relateres til harmoniseringsaspektet, er 'dokumentation' eller 'skriftlighed', f.eks. som i følgende eksempel:

Eks. 7.13. "Vi får jo nogle procedurer nu for, hvordan vi gør, og man kan sige, det er noget med, at der er kommet nye regler for dokumentation og hvor meget skriftlighed, der skal være omkring (det). Dér hvor jeg var i (by), altså hvis ikke folk klagede, så var man pr definition tilfreds med det, jeg gjorde. Så var der ikke sådan nogle andre krav, og der har ikke været krav til, at jeg skulle lave rapporter og sende breve om alt muligt" (B7, 31, 065).

Jeg finder det interessant, at 'harmonisering' og 'dokumentation', der begge kan relateres til moderniseringen i/af den offentlige sektor, her kombineres. Således kan dokumentation - udover at være en selvstændig diskurs og praksis i moderniseringsprocessen - ses som et aspekt ved harmoniseringen af praksis; At en fast del af praksis bliver at dokumentere forløbet af en given sag, f.eks. i form af rapporter.

Af A7's formuleringer i eksemplet fremgår det, at dokumentation er et nyt element i faggruppens praksis, der ikke nødvendigvis udgør et positivt tiltag. Således skaber en formulering som "... altså hvis ikke folk klagede, så var man pr definition tilfreds med det, jeg gjorde" et indtryk af, at dokumentation fungerer som en slags kontrol af logopædens arbejde, som B7 er forbeholden overfor. Endvidere anvendes ordet 'krav' to gange kort efter hinanden i en kontekst, der forstærker indtrykket af forbehold over for 'dokumentation' som en del af praksis.

En lidt anden fremstilling af dokumentation finder jeg i følgende eksempel, hvor logopæden, i lighed med logopæden ovenfor, sammenligner med sin tidligere praksis:

Eks. 7.14. "...vi har jo altid skulle skrive, og den dér dokumentation er jo blevet mere og mere. Men altså...når jeg kigger på de der gamle journaler, som vi lavede dengang, jamen vi lavede jo vores førstegangsundersøgelser, og så skrev vi lidt i hånden, fordi vi havde jo slet ikke computere, men vi lavede heller ikke nogen særlig fine ting på skrivemaskine.
...og så arbejdede man med det, og så skrev man, når det var færdigt. Og så blev sagen henlagt.

(Fortsættes)

...nu gemmer man jo og henlægger, og alting bliver jo ført ind, så man kan jo trække alting frem. Og jeg synes, det er blevet rigtig dejligt, jeg er faktisk blevet meget optaget af det, og vi laver vores kontinuitetsark, og hver eneste gang vi har en samtale med forældrene, eller der sker nogle ændringer, så bliver det ført ind..." (B4, 28, 125-126).

Med sammenligningen af tidligere og nuværende praksis fremstilles den nuværende praksis med at dokumentere/skriftliggøre logopædens aktiviteter mv. som en positiv udvikling. Det sker dels med fremstillingen af den tidligere praksis, hvor dokumentation/skriftlighed i den givne kontekst fremstår lidt perifert, f.eks. "...og så skrev vi lidt i hånden", og dels med den eksplicite tilslutning til den nye praksis: "Jeg synes, det er blevet rigtig dejligt, jeg er faktisk meget optaget af det".

De to forskellige fremstillinger af dokumentation som en del af den harmoniserede praksis i faggruppe B peger på, at der ikke nødvendigvis er enighed i faggruppen om emnet. Dog er de to fremstillinger ikke umiddelbart sammenlignelige, da de har fokus på hvert sit tema: Hvor A7 i et vist omfang relaterer til sin legitimitet som fagperson, har A4 i højere grad fokus på den viden om et barn, der produceres og transporteres via skriftlig dokumentation.

7.1.6. Konsulativ funktion som del af harmonisering

Eks. 7.15. "...harmoniseringen tænker jeg lige så meget som en hjælp til den enkelte. Altså, at vi ikke står som øer, men står som en gruppe, der kan nogle ting sammen, men også kan forskellige ting hver især... Men hvor der ikke er *en*, der går ud med sin lille testkuffert og kun tester og underviser. Det hører ikke sammen med den overordnede politik og den måde, man skal se børnene på. Så der er harmonisering nødvendig" (B-0, 24, 138).

Eksemplet ovenfor er valgt med henblik på at illustrere en sammenkædning i materialet, som indtil videre kun er berørt ganske flygtigt, men som vil blive sat i fokus i dette afsnit. Det handler om 'den konsultative metode' som en central del af harmoniseringen af faggruppe B's praksis.

I den første del af eksemplet beskrives harmonisering som en hjælp til det enkelte faggruppemedlem og til faggruppen som helhed med henblik på at fremstå som en 'gruppe', hvor man kan nogle ting sammen og hver især. Formuleringen "Men hvor der ikke er *en* etc." signalerer imidlertid et forbehold, der handler om, at harmonisering ikke alene har et gruppeperspektiv, men at det i visse henseender er nødvendigt at harmonisere praksis med

henblik på at imødekomme kommunens "...overordnede politik og den måde, man skal se børnene på". Her flyttes fokus altså fra 'gruppe' til mere overordnede interesser, som faggruppens medlemmer må tage højde for i deres udøvelse af praksis.

7.1.6.1. Et fælles syn på barn og processer

I den aktuelle situation er de overordnede interesser ifølge formuleringen dels at se kommunens børn på en bestemt måde, og dels at udøve en logopædisk praksis, der ikke kun omfatter testning og undervisning. Hvordan barnet skal ses, og hvordan den logopædiske praksis skal udøves, formuleres lidt mere detaljeret i følgende eksempel:

Eks. 7.16. "Det er en anden tankegang i forhold til at ansvarliggøre, at se barnet meget mere helt, og se processer i stedet for kun lige at se apparatfejlsfinder og undervisning. Altså, det er virkelig en proces, der har været i gang i mange år, synes jeg" (B-0, 24, 067).

De tre begreber, der i formuleringen knyttes til den 'anden tankegang', som har udviklet sig i B Kommune igennem nogle år, er 'ansvarliggøre', 'se barnet mere helt' og 'se processer'.

Med hensyn til at se barnet mere helt, er det en formulering, der går igen i interviewet med B-0 såvel som i nogle af de øvrige interview med medlemmerne af faggruppe B, f.eks. (B4, 28, 130), (B6, 30, 078). Det er dog i interviewet med B-0, at 'det hele barn' er mest eksplicit, f.eks.

Eks. 7.17. "... jeg tænker sprog, kommunikation, social udvikling, det hele barn igen. Og det er den del, der er så vigtig for mig at få indarbejdet, at man ikke lige kun tænker sprog, fordi sproget er jo kun en lille del af det. Koncentration, opmærksomhed, kommunikation, det er dét, jeg ser som et hele (B-0, 24, 055).

'Det hele barn' relateres her til aspekter som sprog, kognition, kommunikation og social udvikling, der tilsammen udgør et hele. Selv om flere af faggruppemedlemmerne ikke benytter udtrykket 'det hele barn', peger de generelt på samme aspekter ved barnet, som er nævnt i eksemplet, i deres respektive fremstillinger af praksis. Jeg vover på dét grundlag at antage, at der er en vis konsensus i faggruppen om, hvilke aspekter ved barnet der er relevante at have fokus på.

At se barnet som et hele har i B-0's fremstilling nogle konsekvenser for praksis, som formuleres på følgende måde:

Eks. 7.18. "...altså min opgave allerede dengang der i begyndelsen af firserne det var, at man skulle se det hele barn, og det hjalp ikke, at der kom én tyve minutter om ugen, det var omgivelserne rundt omkring barnet, der skulle arbejde(-s med), skulle superviseres, og selvfølgelig skulle der også være træning. Men det var det daglige og i de omgivelser, barnet var i" (B-0, 24, 021).

I eksemplet foretages en overordnet sammenkædning af 'det hele barn' og 'arbejde med omgivelserne', samtidig med at 'logopædisk undervisning' repræsenteret ved "...der kom én tyve minutter om ugen" og "træning", fremstår som utilstrækkelig i indsatsen over for 'det hele barn': Hvis indsatsen skal hjælpe noget, skal den udstrækkes til barnets dagligdag, hvor de voksne omkring barnet skal medvirke.

Ud fra det foreliggende materiale kan jeg ikke formulere en gyldig antagelse om sammenhængen mellem 'det hele barn', 'ansvarliggørelse' og 'processer'. F.eks. kan jeg ikke velbegrundet hævde, at det er en given diskurs om barnet, der har medvirket til diskursen om øget inddragelse og ansvarliggørelse af forældre og andre nære voksne, endsige en diskurs om at se processer i stedet for 'apparatfejlsfinder og undervisning'. Ej heller kan jeg udtale mig om påvirkninger den anden vej rundt. Tilbage står derfor blot en mulighed for at konstatere, at de tre begreber som dele af en overordnet eller forskellige diskurser er fælles om at knytte sig til en ændring i den logopædiske praksis i B Kommune.

Hvor 'processer' ovenfor fremstilles som en modsætning til 'apparatfejlsfinder og undervisning', ser jeg en sammenhæng med B-0's formulering i eksempel 7.15: "Men hvor der ikke er *en*, der går ud med sin lille testkuffert og kun tester og underviser". Hvad logopæden skal gøre herudover, fremgår bl.a. af følgende eksempel:

Eks. 7.19. "...hvis de så bare kunne have en lille håndtaske med, hvor der var lidt konsultativ, anden tilgang, og som de så bare lukkede op, og så måske nogle gange tog noget af det frem, så er det jo, det er jo en proces." (B-0, 24, 142)

Her foretages en sammenkædning af 'proces' og 'konsultativ tilgang' – også kaldet den 'konsultative metode', hvilket jeg vil benævne det fremover i teksten.

7.1.6.2. Inddragelse af barnets nære voksne

Den konsultative metode er et centralt begreb i faggruppe B's fremstilling af praksis i forbindelse med bl.a. børn med sproglige vanskeligheder, der kort fortalt handler om, at logopæden inddrager et givent barns forældre og evt. andre nære voksne i indsatsen vedrørende

barnet med henblik på, at de skal arbejde med barnet og dets sprog/tale/kommunikation i dagligdagen. Hermed kan der trækkes en tråd fra eksempel 7.18., hvad angår inddragelse af barnets omgivelser, til følgende formulering af forældrene som en nødvendig medspiller i indsatsen vedrørende barnet:

Eks. 7.20. ”Og det er jo også meget inde i den konsultative metode, altså for at forsøge at få dem¹⁵⁷ noget mere på banen, fordi det er nødvendigt, tror jeg, hvis det skal rykke noget” (B10, 33, 082).

Tilsvarende, om end lidt mere generelt, siger et andet faggruppemedlem:

Eks. 7.21. ”Og det er også at brede det ud, sådan at det er ikke bare noget, jeg sidder med her og deler lidt ud af, men at man giver nogle redskaber videre. Det er jo også den rigtige vej (synes jeg da)” (B2, 26, 103-105).

Den konsultative metode handler hermed – i de aktuelle fremstillinger - om at ’rykke noget’ i forhold til barnets sprog mv., hvilket bl.a. kan gøres ved at give ’redskaber videre’ til barnets forældre m.fl.

I og med at forældre m.fl. kommer ’på banen’ og får nogle redskaber til at arbejde med barnet, bliver spørgsmålet om opgave-/ansvarsfordeling, hvad angår arbejdet med barnet, aktualiseret på en anden måde, end hvor logopæden i udgangspunktet tager hele opgaven på sig. Det vil jeg kigge nærmere i afsnittene 7.4. og 7.5. om fremstilling af hhv. forældre og daginstitutionspersonale.

7.1.6.3. Implementering af konsultativ metode

Hvad angår implementering af den konsultative metode i faggruppe B, fremgår det af flere interview, at faggruppen på det tidspunkt, hvor undersøgelsen finder sted, står over for et kursusforløb, hvor alle skal uddannes til at kunne anvende den konsultative metode i deres praksis, f.eks. (B3, 27, 120-121), (B6, 30, 118).

Et sådant planlagt kursusforløb kan ses som en indikation af, at det på ét eller flere niveauer i den kommunale organisation anses for hensigtsmæssigt, evt. nødvendigt jf. B-0’s formulering i eksempel 7.15, at styrke faggruppens orientering mod den konsultative metode. Det fremgår dog ikke af det foreliggende materiale, på hvis initiativ kurset er kommet

¹⁵⁷ ’Dem’ forstås jeg her som refererende til ’forældrene’.

i stand; Hvorvidt det er et ønske fra faggruppen, en beslutning taget af PPR's ledelse/andre ledelsesniveauer, eller evt. en kombination.

Et interessant aspekt ved B-0's fremstilling af implementeringen af den konsultative metode i faggruppe B er, at hun på den ene side fremhæver nødvendigheden af, at faggruppen arbejder i overensstemmelse med kommunens overordnede politik, men på den anden side formulerer sin overordnede tilgang til harmonisering, der også gælder den konsultative metode: At faggruppens medlemmer ikke skal have "noget ned over hovedet", men at det er vigtigt, at "de selv er med og går så langt som de kan" (B-0, 24, 099). Yderligere interessant i den forbindelse er følgende formulering om den konsultative metode:

Eks. 7.22. "For mig er det ikke en metode, det er en holdning. Det er en holdning, og gerne noget som egentlig skal ligesom sidde i én, at det er en måde, man tænker på" (B-0, 24, 075).

Med denne fremstilling af den konsultative metode som en "holdning", eller "...en måde, man tænker på, styrkes indtrykket af den vægt, der i B-0's formuleringer lægges på faggruppemedlemmernes selvstyring i harmoniseringsprocessen jf. afsnit 7.1.3. Således lægger bl.a. formuleringen "noget som egentlig skal ligesom sidde i én" op til en situation, hvor logopæden har indarbejdet metoden så grundigt, at hun vil anlægge en konsultativ tilgang som en selvfølgelig del af sin praksis.

Det er imidlertid forskelligt, hvordan faggruppemedlemmerne på tidspunktet for undersøgelsen har indarbejdet den konsultative metode i deres fremstilling af praksis, dvs. at nogle er godt i gang med at indarbejde metoden, evt. holdningen, mens andre har taget mindre skridt i samme retning.

Hvilke områder af faggruppens praksis, der berøres af den konsultative metode, og hvordan dette fremstilles af faggruppemedlemmerne, vil blive belyst nærmere, hvor det er relevant, i det følgende afsnit om genstand og opgaver.

7.2. Genstand og opgaver i faggruppe B

Som det fremgik tidligere i kapitlet, fremstilles 'det hele barn' i dele af materialet som omdrejningspunkt for den logopædiske praksis. Det er imidlertid ikke en fremstilling, der går

eksplicit igen i alle interview eller observationer, hvor barnet nævnes, hvilket gør det vanskeligt at hævde, at der er konsensus i faggruppen om 'det hele barn'.

På den anden side er der ikke nogen fremstillinger i materialet, der udfordrer 'det hele barn', dvs. tilbyder en anden vinkel på barnet som genstand. Det vil sige, at én mulighed er, at der er en mere eller mindre implicit konsensus om 'det hele barn', mens en anden mulighed er, at der *ikke* er konsensus, men at evt. uenighed ikke kommer til udtryk i det foreliggende materiale.

Mit bud er – om end formuleret på et spinkelt grundlag - at der i faggruppen er konsensus om den overordnede diskurs, men at der kan være forskel på, hvilke aspekter, udover sprog¹⁵⁸, der knyttes til 'det hele barn'. Således nævner ét faggruppemedlem f.eks. kommunikation, mundmotorik, motorik, opmærksomhed, selvhjulpethed, personlighed og færdigheder i at etablere relationer¹⁵⁹, mens en anden nævner f.eks. blyantgreb/finmotorik og håndthed¹⁶⁰ som aspekter, hun har opmærksomhed på i sin praksis.

7.2.1. De sproglige aspekter

Hvad angår aspekter ved barnets sprog, tales der i materialet om 'det ekspressive aspekt'¹⁶¹, der bl.a. omfatter 'udtale'¹⁶², 'fonologi'¹⁶³, 'ordforråd'¹⁶⁴ og 'sætningsbygning'¹⁶⁵, samt det 'impresive aspekt'¹⁶⁶, der bruges synonymt med 'sprogforståelse'¹⁶⁷.

I mange tilfælde sammenkædes de sproglige aspekter med 'vanskeligheder' eller 'problemer' i beskrivelsen af konkrete børns situationer, og i enkelte tilfælde fremtræder

¹⁵⁸ Der er tale om en lidt vanskelig afgrænsning af 'sprog', idet jeg antager, at nogle af de nævnte aspekter vil være knyttet nærmere til 'sprog' end andre. Hvorvidt og hvordan fremgår imidlertid ikke eksplicit af det foreliggende materiale, og jeg vælger, at jeg ikke vil foretage en nærmere undersøgelse af kategoriseringerne i denne sammenhæng, da den vil blive for omfattende set i forhold til afhandlingens fokus.

¹⁵⁹ Se f.eks. (B1, 19, 018 + 040), (B1, 25, 027, 038, 103, 111 samt 151).

¹⁶⁰ Se f.eks. (B4, 28, 090, 130-131 samt 142).

¹⁶¹ Se f.eks. (B6, 30, 020) (B1, 25, 121), (B4, 28, 068), (B5, 29, 074)

¹⁶² Se f.eks. (B-0, 24, 147), (B3, 27, 048).

¹⁶³ Se f.eks. (B5, 29, 056), (B6, 30, 020). I øvrigt anvendes udtale og fonologi tilsyneladende synonymt i flere tilfælde, f.eks. (B1, 25, 025), (B7, 31, 132).

¹⁶⁴ Se f.eks. (B9, 32, 035), (B8, 32, 068).

¹⁶⁵ Se f.eks. (B8, 32, 072), (B10, 33, 078).

¹⁶⁶ Se f.eks. (B4, 28, 074), (B5, 29, 074), (B6, 30, 023).

¹⁶⁷ Se f.eks. (B7, 31, 097), (B1, 25, 103)

tillige sondringer imellem omfanget og/eller karakteren af vanskelighederne hhv. problemerne. F.eks. sondrer ét faggruppemedlem imellem en 'lettere' og en 'tungere' kategori i følgende eksempel:

Eks. 7.23. "... men altså han er jo i den lettere kategori, fordi det bare er fonologisk, altså sproget hænger jo fint sammen for ham. Det er ikke sådan, at han har noget med sætningsopbygning eller ordmobilisering eller nogen tungere ting" (B2, 26, 186).

I eksemplet laves en utvetydig sammenkædning mellem 'lettere kategori' og 'fonologisk', mens det er mere tvetydigt, hvorvidt 'sætningsopbygning' og 'ordmobilisering' relateres til 'tungere ting', eller danner en kategori for sig selv. I en uddybning af sin sondring mellem 'lettere' og 'tungere' sammenkæder B2 imidlertid 'tungere' med 'sproglige vanskeligheder som er dybereliggende', hvilket kan være en henvisning til 'sætningsopbygning' og 'ordmobilisering', om end sammekædningen ikke er eksplicit og derfor ikke kan bekræftes.

Imidlertid knyttes et andet aspekt til 'tungere', idet B2 refererer til et barn, som ifølge hendes formulering "...ikke [får] den opbakning, som han har krav på hjemmefra, som kunne hjælpe ham til at få lidt styr på på sproget og få det til at køre nemmere" (B2, 26, 188). I denne fremstilling trækkes den hjemlige situation ind som en aktiv faktor i B2's kategorisering af barnets situation, der her udbredes til mere end sproglige aspekter¹⁶⁸, hvorved der kan trækkes en tråd til 'det hele barn' som beskrevet ovenfor.

En sondring, der på ligeledes foretages med udgangspunkt i omfanget og/eller karakteren af et barns vanskeligheder, her benævnt 'problemer', findes hos et andet faggruppemedlem, B3:

Eks. 7.24. "...der er to typer børn, altså de alvorlige hvor (du har) nogle mere centrale problemer, og så dem med bare de udtalemæssige problemer, hvor du har nogen med nogle mere alvorlige sproglige problemer, hvor du kan se, der er måske lidt udfald i sætningerne, og de har svært ved at sige længere ord, og altså nogle ting, som indikerer, at der måske er lidt mere alvorlige problemer" (B3, 27, 048).

I eksemplet sondres mellem 'to typer af børn', og 'typerne' adskilles ved 'alvoren' af børnenes problemer. Således er den ene type/kategori "...dem med bare de udtalemæssige

¹⁶⁸ Jeg er opmærksom på, at 'sproglig' er et begreb, der kan indeholde adskillige aspekter afhængig af det sprogbegreb, som den enkelte person opererer med. I den konkrete sammenhæng vælger jeg at referere til de 'sproglige aspekter', der nævnes indledningsvis i afsnittet.

problemer”, hvilket ligner B2’s ’lettere kategori’, mens den anden er ”...mere alvorlige sproglige problemer ... med evt. lidt udfald i sætningerne og svært ved at sige længere ord”, der evt. kan sidestilles med B2’s ’tungere’ kategori.

Det forekommer imidlertid, at B3’s to typer/kategorier udelukkende bygger på sproglige aspekter, dvs. at f.eks. ’hjemlige forhold’ spiller ind som hos B2. Da jeg ikke har spurgt nærmere ind til sondringen i interviewet med B3, og da jeg heller ikke har andet materiale at trække på, kan jeg dog ikke udelukke, at andre aspekter kan indgå, der trækker tråde til ’det hele barn’.

Med inspiration fra undersøgelsen af faggruppe A, hvor forskellige kategoriseringer af vanskeligheder blev sammenkædet med forskellige tiltag, f.eks. ’generelle sproglige vanskeligheder’ med ’rådgivning og vejledning’, vil jeg i den resterende del af dette kapitel være opmærksom på, hvorvidt noget tilsvarende forekommer i faggruppe B – om end vel vidende, at de kategoriseringer, der er blevet fundet i hhv. B2’s og B3’s fremstillinger, ikke nødvendigvis gælder for hele faggruppen.

7.2.2. Logopædens opgaver

I fremstillingen af de opgaver, der er relateret til den genstand, som faggruppe B’s medlemmer retter sig imod, kan genstanden findes og belyses fra en lidt anden vinkel end ovenfor, samtidig med at ’opgaverne’ kan ses som grundlaget for de aktiviteter, der i det logopædiske forløb igangsættes i relation til genstanden.

I materialet er der eksempler på overordnede såvel som mere specificerede bud på ’opgaverne’. Til de mere overordnede hører følgende:

Eks. 7.25. ”...overordnet så ser jeg da egentlig min opgave som en hjælp til, at det her barn kommer til at fungere bedre sådan generelt med sin kommunikation. Altså, hvor det er egentlig kommunikationen, jeg synes, (der) er det vigtigste”
(B10, 33, 164).

I denne fremstilling sættes fokus på ’kommunikationen’, der i den givne kontekst synes at omfatte mere end barnets tale og sprog i den – tillige - relativt brede formulering af, at opgaven er at hjælpe barnet til at ’fungere bedre generelt med sin kommunikation’.

Til en mere overordnet formulering af 'opgave(-r)' hører også 'at gøre børnene klar til skole'. Det er der flere eksempler på i materialet¹⁶⁹, bl.a. følgende:

Eks. 7.26. "...de skal være så parat som muligt, til de kommer i skole, hvor de skal lære at læse og skrive og alle de ting, altså det er jo en del af hele deres uddannelse" (B3, 27, 101).

Hvor opgaven i eksemplet formuleres relativt generelt 'at gøre børnene så parate som muligt til deres skolegang', er andre formuleringer mere specifikke i deres fokus på barnets læseindlæring i skolen, f.eks. (B2, 26, 179-180), (B6, 30, 126).

7.2.2.1. Specificerede opgaver

I de tilfælde, hvor 'opgave' formuleres som 'udredning' eller 'vurdering' af barnet, sker der et sammenfald med én eller flere konkrete aktiviteter med samme betegnelse, hvorved opgaven fremstår mere specificeret end eksemplerne ovenfor. Udredning/vurdering fremstilles af flere faggruppemedlemmer som en central opgave, f.eks. (B1, 25, 142), (B6, 29, 070-071), (B7, 31, 170-179), og særligt tydeligt i følgende eksempel:

Eks. 7.27. "Men udredningsdelen den er jo meget vigtig. Så det kan man godt sige, at det er meget vigtigt at kunne udrede et barn, altså at kunne finde ud af, hvad er det, hvor er det, der skal sættes ind her, hvad handler det om, og hvordan skal vi gøre. Det er en meget vigtig del af det" (B11, 34, 159).

Af formuleringen i eksemplet fremgår det, at udredningen er 'meget vigtig' som et led i at finde ud af, hvordan der skal sættes ind i forhold til barnet. Gentagelsen af 'meget vigtig' to gange i den korte sekvens styrker indtrykket af, at der er tale om en central opgave. Det bør imidlertid bemærkes, at selv om den pågældende opgave kan fremstå central, er den ikke nødvendigvis den *eneste* opgave.

En anden opgave, der ligesom ovenstående er sammenvævet med betegnelsen for én eller flere konkrete aktiviteter, er 'undervisning', der optræder som en fremtrædende opgave i alle interview med faggruppe B's medlemmer.

Det samme gælder 'vejledning', der bl.a. handler om at give redskaber videre til forældre og/eller daginstitutionspersonale, så de kan indarbejde sproget i de daglige aktiviteter

¹⁶⁹ Se f.eks. (B2, 26, 164) og (B6, 30, 073).

med børnene, f.eks. (B2, 22, 061), (B10, 33, 164). Her tager opgaven form som konsultativ, hvilket især fremtræder i en formulering af B-0, hvor én af logopædens opgaver er "...at få startet en positiv proces, hvor forældrene kan selv" (B-0, 24, 086-087), jf. afsnittet om den konsultative metode, hvor begreber som 'proces' og 'ansvarliggøre' blev introduceret.

Den konsultative opgave optræder tillige – om end i metaforisk form – i følgende eksempel, hvor mål og opgave indgår i sammenhæng:

Eks. 7.28. "Dét, der er mit hovedmål, det er at få forældrene med, og pædagogerne, fordi jeg *er* en suppleant. Altså, jeg har også den der fine én, at jeg er gartneren, der kommer og gøder om planten, vi har en plante i vækst. Og I er alt det materiale, der skal til, sol og jord og det hele. Jeg er så gartneren, der kan komme med lidt ekstra tilskud, og det kan godt gøre lidt gavn jo. Men jeg kan ikke trække planten i toppen, og så er han vokset op" (B5, 29, 084).

Med formuleringerne "...jeg *er* en suppleant" og "Men jeg kan ikke trække planten i toppen, og så er han vokset op" undertreger B5, at hendes indsats alene ikke kan hjælpe barnet tilstrækkeligt, men at forældre og pædagoger er nødvendige aktører i processen, som sol og jord er nødvendige for en plantes vækst. I denne fremstilling gøres forældre og pædagoger om ikke til ansvarlige, så i hvert fald til medansvarlige for forløbet og resultatet heraf.

I øvrigt bemærker jeg, at B5's fremstilling af sig selv som en suppleant, der ikke alene kan få 'planten til at vokse' ligger i tråd med B-0's påpegning af¹⁷⁰, at hvis indsatsen skal hjælpe noget, skal den udstrækkes til barnets dagligdag, hvor de voksne omkring barnet skal medvirke. Andre lignende formuleringer er:

Eks. 7.29. "...man går i gang med at fokusere på barnet, altså dels i børnehaven, hjemme, og så kommer jeg så også ind i billedet som sådan en lille del, der kan sparke til barnet" (B3, 27, 047-048)

Eks. 7.30. "...det hjælper ikke meget, at jeg kommer en halv time om ugen, altså så er det forældrene, der skal på banen". (B6, 30, 032)

For alle de nævnte eksempler gælder det, at de – om end på forskelligvis - fremhæver logopædens begrænsede muligheder for at ændre ved barnets situation alene.

¹⁷⁰ Se eksempel 7.18.

7.2.3. Kategorisering af opgaver/processer

I afsnittet ovenfor var der flere eksempler på sammenfald mellem 'opgave' og betegnelsen for én eller flere konkrete aktiviteter i det logopædiske forløb, dvs. 'udredning', 'undervisning' og 'vejledning'. I dette afsnit vil jeg kigge nærmere på de enkelte aktiviteter som de fremstilles af faggruppe B's medlemmer i det foreliggende materiale, og med henblik på at tilbyde et første overblik vælger jeg at indlede med en ganske kort beskrivelse af et logopædisk forløb med et barn:

Eks. 7.31. "Ham her, han er faktisk bare en ganske almindelig, måske lidt understimuleret dreng her ude fra landet, som bliver indstillet, fordi pædagogerne i børnehaven lægger mærke til, at han har udtalefejl. Og så undersøger jeg ham, og så finder jeg ud af, at han faktisk også er bagefter sprogligt, altså ikke bare med udtale, men det er både med ordforråd og med sætningsdannelse. Og det er så dét, jeg dels sætter børnehaven og forældrene i gang med at arbejde med, og dels selv gør. Og nu er han så kommet dertil, at han har stadigvæk nogle få udtalefejl tilbage" (B11, 34, 029).

7.2.3.1. Indstilling

I eksemplet ovenfor specificeres det ikke, hvordan forløbet har været forud for den konkrete indstilling af barnet. I det samlede materiale finder jeg imidlertid to hovedtyper af 'indstilling': Indstilling *uden* forudgående kontakt mellem daginstitution og logopæd, f.eks. (B3, 27, 045), (B6, 30, 020), og indstilling *med* forudgående kontakt, dvs. hvor logopæden har talt med daginstitutionspersonale og evt. forældre om et konkret barn, og hvor hun evt. også har set og/eller talt med barnet og har vurderet, hvorvidt barnet bør indstilles til PPR eller ej, f.eks. (B4, 28, 114-117), (B10, 33, 046).

Et interessant aspekt ved indstilling i faggruppe B er, at der tilsyneladende tidligere har været en anden praksis. Det fremgår af interviewet med B10, hvor hun bl.a. siger "...vi skulle ikke gå rundt og bruge tid på børn, som ikke var indstillede, fordi så lavede vi en masse usynligt arbejde". At indstille alle børn gav imidlertid også nogle vanskeligheder, idet B10 opdagede, at mange indstillinger var 'spildt arbejde', idet hun via samtale med personale og forældre kunne have undgået en indstilling ved at vurdere, at barnets sprog var normalt, eller ved at vejlede dem i at håndtere mindre problemer på egen hånd (B10, 33, 122).

Jeg finder B10's fremstilling interessant, idet jeg her ser konturerne af en parallel til processen i faggruppe A, hvor der lægges stor vægt på kontakt mellem daginstitution,

evt. forældre, og en repræsentant for PPR forud for en indstilling af et barn. Jeg har imidlertid ikke fundet nogen fremstillinger i faggruppe B, der direkte understøtter ændringen som beskrevet af B10, og på den baggrund har jeg ikke tilstrækkeligt grundlag for at gøre mig nærmere overvejelser om eventuelle paralleller i de to faggruppers historiske processer, hvad angår håndtering af indstillinger.

Derimod finder jeg et vist grundlag for at påpege en aktuel tendens i faggruppe B, hvor der sættes fokus på systemiseret kommunikation mellem logopæd og daginstitution i form af 'kontaktmøder' vedrørende børn, der allerede er indstillet til PPR, såvel som 'nye' børn.

Kort fortalt finder kontaktmøder sted i daginstitutionerne, hvor logopæden mødes med lederen og evt. nogle af medarbejderne for at tale om børn, som man i daginstitutionen har en bekymring for. Efterfølgende kan logopæden møde og/eller observere barnet med henblik på at vurdere barnets sproglige/kommunikative situation og evt. behovet for en indstilling til PPR.

Som element i den logopædiske praksis er kontaktmøder et relativt nyt tiltag, der relaterer til harmoniseringsaspektet som beskrevet i afsnit 7.1. Således fremgår det bl.a., at faggruppemedlemmerne er blevet opfordret til at indarbejde kontaktmøder i deres praksis, f.eks. (B7, 31,152-153), mens B-0 bekræfter, at det er målet, at hele faggruppen holder jævnlige kontaktmøder med daginstitutionerne (B-0, 24, 163-164)¹⁷¹.

Det er dog ikke alle i faggruppen, der har taget kontaktmøderne til sig, på det tidspunkt, hvor undersøgelsen finder sted, om end flere har, f.eks. (B2, 26, 125-126), (B7, 31, 150-153), (B10, 33, 128-129), mens andre igen planlægger at indføre kontaktmøder som en del af deres praksis, f.eks. (B6, 30, 109). Endelig har et par af faggruppemedlemmerne haft en tilsvarende praksis i deres tidligere ansættelser, som de nu – med enkelte justeringer – enten viderefører eller overvejer at videreføre som kontaktmøder, f.eks. (B1, 25, 060-061), (B11, 34, 050).

Yderligere finder jeg det værd at bemærke, at en ordning med kontaktmøder ikke kan gøres obligatorisk for daginstitutionerne, så længe den ikke er politisk vedtaget (B-0, 24, 167-169). Det vil sige, at selv om faggruppemedlemmerne lægger op til at indføre kontaktmøder, vil en realisering af ordningen afhænge af, hvorvidt den enkelte daginstitution ønsker

¹⁷¹ Om end det ikke er en 'skal'-opgave jf. B-0's tilgang til harmonisering som beskrevet i afsnit 7.1.3.

at medvirke. Kontaktmøder som del af den logopædiske praksis behandles yderligere i afsnit 7.5. om daginstitutioner.

Hvad angår aspekter ved indstilling i øvrigt, kan jeg ikke fremhæve meget ud fra det foreliggende materiale¹⁷². Dog fremgår det af et enkelt interview, at indstillede sager videregives til den enkelte logopæd, der herefter tager sig af det videre forløb med undersøgelse og vurdering af, hvorvidt et givent barn skal undervises eller ej (B4, 28, 112), mens det i et andet interview nævnes, at de indstillede sager muligvis ses af B-0, inden de sendes videre til den enkelte logopæd (B5, 29, 049-053).

Hvordan det videre forløb fremstilles i faggruppe B, vil jeg gøre rede for i det følgende:

7.2.3.2. Forløb efter indstilling

Det generelle billede af, hvad der foregår, når et faggruppemedlem har modtaget en sag, er, at hun kontakter forældrene for at aftale et tidspunkt, hvor hun kan komme og undersøge barnet, oftest i barnets daginstitution f.eks. (B3, 27, 045), (B9, 32, 032), (B10, 33, 061). I og med at undersøgelsen foregår i daginstitutionen, kan det blive aktuelt at koordinere tidspunktet med daginstitutionen, f.eks. (B6, 30, 020), (B7, 31, 096-097).

Hvad angår undersøgelse, kædes denne aktivitet ofte sammen med forskellige test- og/eller undersøgelsesmaterialer, der anvendes ved vurdering¹⁷³ af et barns sprog. Således tales der i alle interview, med undtagelse af ét¹⁷⁴, om brug af testmaterialer og/eller om at 'teste', f.eks.:

¹⁷² Sammenlignet med faggruppe A, hvor 'indstilling' og 'visitation' blev behandlet i forbindelse med faggruppens revidering af deres ydelseskatalog, har jeg ikke haft adgang til lignende diskussioner i faggruppe B, og har derfor ikke mulighed for samme grad af nuancering.

¹⁷³ 'Vurdering' bruges i faggruppe B i forbindelse med 'vurdering' af et barns vanskeligheder, f.eks. (B6, 30, 071) såvel som i forbindelse med det tiltag, der skal følge efter undersøgelsen af barnet, f.eks. vurdering af om det skal være vejledning eller undervisning, f.eks. (B6, 30, 062). Der forekommer i faggruppe B ikke en eksplicit sondring mellem 'vurdering' og 'undersøgelse', som det sås i kapitlet om faggruppe A, hvilket bl.a. kan skyldes karakteren af materialet, der i faggruppe B overvejende består af interview.

¹⁷⁴ Undtagelsen er interviewet med B2, hvor emnet 'undersøgelse'/'testning' ikke berøres. Ved et nærmere kig på mine notater fra observationen af B2 opdager jeg, at emnet heller ikke her berøres væsentligt. Dog har jeg set B2 sidde sammen med et par børn (enkeltvis), hvor de har kigget på et situationsbillede eller i en billedbog, og hvor B2 i ét tilfælde efterfølgende har sagt, at hun ikke fandt det nødvendigt med en sproglydstest

Eks. 7.32. "...ja, så laver jeg Reynellen, og så laver jeg også altid en Viborg, og så nogle gange laver jeg en Ringsted, hvis jeg sådan kan høre, at der er noget med sætningsopbygning. Og nogle gange kan jeg allerede høre i Reynellen, at det lyder alderssvarende, og så laver jeg ikke Ringsted" (B10, 33, 078).

Hvad angår testning, siger B-0 på et tidspunkt i interviewet: "...test for mig det er jo også den måde, jeg møder et barn på" (B-0, bilag 24, 186). Uden at kunne forpligte alle medlemmer af faggruppe B på denne formulering, finder jeg, at citatet på en fin måde repræsenterer den generelle tilgang til undersøgelse af barnet i faggruppen.

Udover undersøgelse/testning af barnet og samtale med dets forældre kan produktion af viden om barnet tillige foregå via samtale med daginstitutionspersonale, f.eks. (B11, 34, 065-072), og i flere tilfælde deltager personalet i det/de møde(-r), som afholdes i forlængelse af logopædens undersøgelse af barnet, f.eks. (B7, 31, 103), (B9, 32, 033).

I forlængelse af den indledende undersøgelse af et barn – i nogle få tilfælde benævnt 'førstegangundersøgelse' (B4, 29, 122), eller 'førstegangsvurdering' (B5, 30, 055), er det generelle billede, at logopæden skriver en rapport om undersøgelsen, og i den sammenhæng giver forslag til foranstaltning, f.eks. (B6, 30, 062), (B11, 34, 095). B4 fremstiller sin praksis på følgende måde:

Eks. 7.33. "Ja, vi laver jo en konklusion på vores førstegangundersøgelse, og der skriver vi, hvad problemet er, og hvad der skal ske med det her barn. Og det handler jo i første omgang, om der skal gives taleundervisning eller ikke, og hvor ofte" (B4, 29, 122).

I denne fremstilling forekommer det, at der *er* truffet en beslutning om foranstaltningen på det tidspunkt, hvor logopæden skriver sin konklusion på førstegangundersøgelsen. Således fremstår formuleringen "...og hvad der skal ske med det her barn" som en beslutning snarere end som forslag til beslutning.

Hermed føres en tråd tilbage til kapitel 6 om foranstaltninger i faggruppe A, hvor det stod uklart, hvorvidt der var tale om 'foranstaltning' eller 'forslag til foranstaltning'. Imidlertid er der meget lidt materiale vedrørende faggruppe B, der eksplicit berører spørgsmålet om foranstaltning, og det begrænser muligheden for at undersøge det nærmere i den aktuelle sammenhæng.

(B2, 21, 022-033). På den baggrund vurderer jeg, at undersøgelse/testning er en del af B2's fremstilling af praksis, om end jeg samtidig noterer mig, at fremstillingen er sporadisk i det foreliggende materiale.

7.2.3.3. Undervisning

Indledningsvis vil jeg fremhæve den tidligere konstatering af, at aktiviteten 'undervisning' er at finde i alle interview med faggruppe B's medlemmers fremstilling af deres praksis, og jeg vil tilføje, at i langt de fleste fremstillinger fremstår undervisning som en central aktivitet.

Dog er det ikke *alle* de sager, der refereres til i materialet, som sammenkædes med 'undervisning'. Således finder jeg flere tilfælde, hvor *alder* fremstilles som parameter for, hvor vidt et barn skal tilbydes undervisning; Hvis et barn f.eks. skal kunne profitere af udtaleundervisning, skal det være over fire år, f.eks. (B5, 29, 055), (B7, 31, 153).

Hvis barnet ikke er klar til undervisning, kan logopæden godt 'gå ind', men i så fald kun på vejledningsplan, f.eks. (B6, 30, 031-032).

I mange af de fremstillinger af 'undervisning' i materialet, hvor indholdet specificeres i større eller mindre grad, relateres der til 'fonologi' og 'udtale, f.eks. (B1, 19, 034-035 + 053-063)¹⁷⁵, (B4, 28, 094), (B6, 30, 032 + 063-067). I enkelte tilfælde nævnes tillige 'mundmotorik', f.eks. (B8, 32, 095), 'ordforråd' (B4, 28, 130) samt 'sætninger og grammatik', f.eks. (B1, 25, 110-111).

Herudover finder jeg eksempler, hvor 'motorik' relateres til 'undervisning', f.eks. (B1, 25, 038 + 110-111), (B8, 32, 069), og i et enkelt tilfælde nævnes 'håndethed' (B4, 28, 130), men det fremgår ikke klart, om det er logopæden selv, der arbejder med håndethed i undervisningen, eller om hun uddelegerer opgaven til forældre og/eller daginstitutionspersonale.

Mens fonologi og udtale i vidt omfang relateres til logopædens undervisning af barnet, relateres andre sproglige aspekter overvejende til forældre og/eller personales arbejde med barnet, f.eks. som i følgende eksempel:

Eks. 7.34. "...hvis det er noget med ordmobilisering, jamen så er det vigtigt, at de sætter ord på alting derhjemme...Og det vurderer jeg, det hjælper ikke meget, at jeg kommer en halv time om ugen, altså så er det forældrene, der skal på banen. Så det er mest den der direkte fonologiske undervisning jeg giver" (B6, 30, 032).

I eksemplet sammenkædes 'ordmobilisering' med 'derhjemme' og 'forældrene', ligesom 'lavt ordforråd' relateres med 'mor' og 'derhjemme' i en anden fremstilling (B1, 25, 166). Sammenkædningen af 'ordforråd' og 'forældre' går igen i eksemplet herunder, mens 'sætninger' kommer ind som et yderligere sprogligt aspekt, og 'børnehaven' optræder som en yderligere aktør:

¹⁷⁵ B1 er den eneste i faggruppe B, som jeg har set undervise børn, mens de øvrige faggruppemedlemmer udelukkende fremstiller undervisning som del af deres praksis i interviewet med dem.

Eks. 7.35.

DH: "...hvad har du arbejdet mest med udtalen eller har det været sådan lidt mere all round?"

B11: Det har været bredere. Det har været, at jeg har snakket med både med børnehaven og forældrene om at fylde noget mere sprog på ham, så han fik et større ordforråd og han kunne få sine egne sætninger bygget ud og få dem til at vende rigtigt. Og jeg har givet dem pjecer om, hvordan de skulle gøre det, og lånt dem materialer, og så har jeg sideløbende arbejdet med udtalen" (B11, 34, 030-031).

I denne fremstilling foretager B11 - i lighed med B6 i eksemplet ovenfor - en sondring imellem 'udtale' ('fonologi'), som hun selv kan tage sig af i undervisningen af barnet, og 'ordforråd'/'sætninger' ('ordmobilisering'), som overvejende er andre aktørers opgave at tage sig af¹⁷⁶.

I materialet finder jeg ikke andre fremstillinger, der ligner ovenstående, og jeg kan derfor ikke sige noget om, hvorvidt andre personer i faggruppen foretager tilsvarende sondringer. Dog vælger jeg at holde fast i de mange fremstillinger af 'undervisning', der ovenfor blev sammenkædet med 'fonologi' og 'udtale', mens sammenkædning med andre aspekter var mere sporadisk, og i den forbindelse vil jeg lave en overgang – eller en tilbagevenden - til den konsultative metode, som blev præsenteret tidligere i kapitlet.

7.2.3.4. Undervisning versus konsultativ metode

Det vil jeg gøre med følgende uddrag fra mine observationsnotater, der er baseret på en samtale med B1:

Eks. 7.36. "I forhold til sin opgave ser hun, at det kan blive sådan, at hendes opgaver primært bliver tests og udtale, mens sprog og bredere kommunikation bliver en mere konsultativ opgave, hvor det er børnehaverne, der skal løse opgaverne konkret" (B1, 18, 196).

¹⁷⁶ Med til billedet af faggruppemedlemmernes fremstilling af deres praksis hører, at børn med sproglige vanskeligheder, der vurderes at være "...så komplicerede, at der skal mere massiv træning til" (B5, 29, 042), kan henvises til en ekstern sproggruppe, f.eks. (B6, 30, 021-022), (B8, 32, 101-108). Jeg overvejer i den forbindelse, at denne mulighed kan have indflydelse på fordelingen af opgaver imellem logopæd og forældre/personale, f.eks. at vanskeligheder med ordforråd, sætninger mv. kun overdrages til forældre/personale, hvor vanskelighederne vurderes at være af mildere grad, mens mere komplicerede tilfælde henvises til den eksterne sproggruppe. Jeg finder dog ikke grundlag i materialet for hverken at be- eller afkræfte denne antagelse, hvorfor jeg må lade den stå åben. Stadig finder jeg dog overvejelsen relevant i et forsøg på at nuancere spørgsmålet om opgavefordeling.

Samtidig med at B1 med sin formulering påpeger en tendens i retning af en sondring imellem udtale og andre sproglige aspekter¹⁷⁷, sammenkæder hun 'sprog og bredere kommunikation' med "...mere konsultativ opgave, hvor det er børnehaverne, der skal løse opgaverne konkret".

B1's overvejelser om fordeling af opgaverne imellem logopæder og daginstitutioner ses tillige i interviewet med hende, om end i en lidt anden formulering, hvor hun siger, at "...den basale sproglige udvikling bliver lagt ud til børnehaverne og til forældrene", mens der er ... "mere og mere fokus på fonologien" i logopædernes direkte kontakt med barnet (B1, 25, 038).

Jeg finder B1's overvejelser meget interessante, da de bidrager til den overordnede fremstilling af 'den konsultative metode' som element i faggruppe B's praksis, hvor et centralt – eller muligvis dét centrale - spørgsmål drejer sig om forholdet mellem konsultativt arbejde og undervisning.

Imens B1's fremstilling ovenfor rejser spørgsmålet om en forskydning i logopædens undervisning henimod fonologi/udtale, rejses der i andre fremstillinger et spørgsmål om, i hvilket omfang undervisning skal være en del af logopædernes opgave i faggruppe B. Dette illustreres bl.a. med et andet uddrag fra mine observationsnotater, denne gang baseret på en samtale med B2:

Eks. 7.37. "Vi taler om den direkte undervisning i forhold til den konsultative metode. B2 siger, at hun ser sin opgave som mere konsultativ end andre af hendes kolleger, der holder fast i, at undervisning skal være en central del af talehørelærerens arbejde" (B2, 22, 063).

I det samlede materiale finder jeg ikke andre direkte formuleringer af, at undervisning skal være en central del af det logopædiske arbejde, men jeg finder formuleringer, der fremstiller undervisning som *en del* af arbejdet, f.eks.

¹⁷⁷ Jeg overvejer her, hvorvidt det er rimeligt at sige, at B1 sonderer mellem 'udtale' og 'andre' sproglige aspekter, idet hun i den faktiske formulering sonderer imellem 'udtale' og 'sprog'. Hermed bevæger jeg mig ind i en diskussion af de kategorier, som B1 opererer med, f.eks. om 'udtale' og 'fonologi' er én eller flere kategorier, og evt. hvordan 'fonologi' kategoriseres ift 'sprog'. Da jeg imidlertid ikke har diskuteret spørgsmålet med B1 eller nogen anden i faggruppe B, og da jeg anser det for at kunne blive en relativt omfattende diskussion set i forhold til afhandlingens fokus, vælger jeg her at skære igennem og betragte 'udtale' og 'fonologi' under ét som et sprogligt aspekt.

Eks. 7.38. ”Og altså med hele den der konsultative del, den er jo selvfølgelig mere og mere på banen, men jeg synes nu, den er svær i forhold til os. Altså, jeg påberåber mig stadigvæk retten til, at jeg er lærer, og jeg skal undervise” (B4, 28, 053-055).

I eksemplet trækker B4 tydeligvis på en lærerfaglig diskurs¹⁷⁸, der fremhæver ’undervisning’ som en del af arbejdet – og ved nærmere eftersyn muligvis alligevel som en central del i formuleringen af, at hun ”...påberåber sig retten til...” at være lærer, samtidig med at der foretages en stærk sammenkædning af ’lærer’ og ’undervisning’ i formuleringen ”...jeg er lærer, og jeg skal undervise”.

Spørgsmålet om, hvor meget konsultativ metode og undervisning skal fylde i forhold til hinanden, sættes i perspektiv af B4 med referencen til andre logopæders praksis i nogle kommuner, som i overvejende grad er af konsultativ art (B4, 28, 053-055). En lignende reference finder jeg i interviewet med B-0, der i kollegiale sammenhænge har hørt om den overordnede praksis i visse andre kommuner, hvilket hun kommenterer på følgende måde:

Eks. 7.39. ”De arbejdede kun konsultativt, de var slet ikke ude og undervise. Og sådan er det slet ikke i mit hoved, slet, slet, slet ikke, fordi det synes jeg er en nedvurdering af vores faglige viden. Altså, jeg synes, det er så vigtigt, at vi også bruger dét, vi kan, og vi skal også undervise, vi er talehørelærere” (B-0, 24, 075).

Samtidig med at B-0 trækker på samme lærerfaglige diskurs, som B4 gjorde ovenfor, understreger hun med ”...slet ikke...slet, slet, slet ikke”, at den konsultative metode, i hendes hoved, ikke er på vej til at fortrænge undervisning som en del af praksis i faggruppe B.

I den forbindelse er det interessant, at B-0 fremstiller en praksis, der udelukkende er baseret på konsultativ metode, som ”...en nedvurdering af vores faglige viden”, idet ’undervisning’ hermed kommer til at fremstå som en opgave/aktivitet, hvor logopæden i højere grad end ved konsultative opgaver kan trække på og udfolde sin faglige viden. Hermed etableres et stærkt bånd imellem ’faglig viden’ og ’undervisning’.

7.2.3.5. Logopædens kontakt med barnet

I det omfang ’undervisning’ indebærer direkte kontakt imellem logopæd og barn, hvilket er den generelle fremstilling af begrebet i faggruppe B, mens ’konsultativ metode’ overvejende

¹⁷⁸ Eller snarere en traditionel lærerfaglig diskurs, da mit indtryk er, at der i disse år også sker forskydninger i lærerfagets diskurser. Dette emne falder dog uden for afhandlingens fokus, hvorfor jeg fravælger at gå nærmere ind i det.

fremstilles som kontakt mellem logopæd og forældre hhv. personale, sætter spørgsmålet om konsultativ metode vs undervisning i nogle fremstillinger fokus på, hvad det betyder for logopædens praksis at hhv. have eller ikke have direkte kontakt til dét barn, hvis situation hun skal bidrage til at ændre.

Det fremgår bl.a. af følgende eksempel, hvor jeg i interviewet med B2 spørger hende, om hun kan forestille sig en praksis uden undervisning:

Eks. 7.40. "... for at vi kan give bolden videre, må vi også have fingrene i bolledejen og vide, hvad det er. Jeg kan ikke give nogen redskaber videre, før jeg har set, hvad det er, det handler om. Det behøver jeg ikke at gøre med alle børnene, men jeg skal have kontakt til nogle børn. Det tror jeg ikke, vi kan komme udenom, det håber jeg heller ikke. Det var for kedeligt så, hvis ikke vi havde havde fat i børnene indimellem. Men jeg synes, det konsultative er helt sikkert vejen frem, det er der ingen tvivl om" (B2, 26, 250-251).

I metaforiske vendinger svarer B2, at det i flere tilfælde vil være nødvendigt at have et førstehåndsindtryk af et givent barn som udgangspunkt for at vejlede forældre og/eller personale om, hvordan *de* kan arbejde med barnet, og at kontakt med barnet derfor må være en potentiel del af praksis i faggruppe B – selv om den konsultative metode er kommet for at blive.

Ud fra den vurdering, at B2 er én af de personer i faggruppe B, der mest konsekvent har indarbejdet den konsultative metode i sin fremstilling af praksis, finder jeg hendes vægning af kontakten med barnet via undervisning interessant i betoningen af, at selv om det konsultative er "...helt sikkert vejen frem", er metoden ikke den eneste vej frem.

Samtidig finder jeg det interessant, at 'undervisning' kædes sammen med kontakt med barnet, mens fremstillingen af 'konsultativ metode' overvejende udelukker kontakt med barnet, om end jeg i den forbindelse overvejer, at jeg ikke har spurgt tilstrækkeligt ind til emnet i de gennemførte interview med henblik på at kunne nuancere den aktuelle fremstilling på tilfredsstillende vis.

I materialet finder jeg imidlertid nogle få eksempler, hvor spørgsmålet er behandlet eksplicit i forbindelse med samtale om kontakt med barnet, om end her med fokus på 'undersøgelse':

Eks. 7.41.

DH: "Indebærer den konsultative metode, at man ikke nødvendigvis ser barnet og undersøger barnet?"

B6: "Altså, tanken er vel, at man skal holde nogle møder med forældrene, inden man egentlig ser barnet, og så måske ligesom kan give noget vejledning.

(Fortsættes)

...sådan almindelige fonologiske vanskeligheder der er jeg nødt til at se barnet først, fordi jeg kan ikke få forældrene til at fortælle, hvad er det han gør, fordi det er jo slet ikke sikkert, at de hører det samme, som jeg gør. Men altså, er det et barn, der ikke bruger sproget, så er det jo mest forældrene man skal vejlede, så der kunne det godt være sådan en konsultativ tilgang” (B6, 30, 115-116).

I den konkrete fremstilling er der ikke tale om et ’enten eller’, men snarere et ’både og’, dvs. at der potentielt er adgang til kontakt med barnet, men først *efter* at logopæden har holdt ét eller flere møder med forældrene.

En pointe i B6’s fremstilling er, at nogle former for vanskeligheder i højere grad end andre nødvendiggør logopædens direkte kontakt med barnet. Det gælder her fonologiske vanskeligheder, som det kan være svært for logopæden at få et indtryk af via forældrene, mens generelt manglende sprog kan være nemmere at tale om, uden at logopæden har dannet sig et førstehåndsindtryk af vanskelighederne.

I en anden fremstilling fremstår ’konsultativ metode’ og undersøgelse af et barn mere ufor- enelige end ovenfor:

Eks. 7.42. ”Og det kan jeg jo så ikke afgøre, om der er nogle problemer udover det k og g, det kan jeg jo ikke sådan se, når forældrene snakker... Og så er det egentlig meget rart for mig at komme ind og sige, jamen jeg kigger på barnet... Og det vil sige, så er vi inde og undersøge, så er det ikke den konsultative metode mere, hvor man går ind og snakker med de enkelte parter og siger, hvad kan vi fælles gøre for at få det barn videre” (B3, 27, 053-054) .

Hvor B3’s fremstilling primært adskiller sig fra B6’s, er i en formulering, hvor ’konsultativ metode’ og ’undersøgelse’ synes at udelukke hinanden: ”...så er vi inde og undersøge, så er det ikke den konsultative metode mere”.

Hermed er der forskellige bud på, hvorvidt den konsultative metode kan inde- bære direkte kontakt til barnet eller ej, når det drejer sig om undersøgelse, mens spørgsmålet, når det drejer sig om undervisning af barnet, aktuelt forbliver uafklaret.

7.2.3.6. Begrænsning for konsultativ metode

Som en sidste bemærkning i dette afsnit vedrørende konsultative metode vil jeg kort samle op på B6’s pointe ovenfor, at fonologiske vanskeligheder nødvendiggør logopædens direkte kon- takt med barnet i højere grad end andre vanskeligheder. En lignende formulering findes i B3’s

fremstilling umiddelbart ovenfor. Hvor de to nævnte eksempler har fokus på 'undersøgelse', har følgende eksempel fokus på undervisning af børn med fonologiske vanskeligheder:

Eks. 7.43. "...fordi jeg synes ...det er enormt svært at være konsultativ omkring fonologi. Der er jo ikke så meget at spørge ind til, hvordan synes du, du kan hjælpe et k på vej. For der har jeg jo min faglige viden, og det er den, jeg skal give, og det er mit arbejde. Så det er igen, der er det sproglige, det kan man godt være konsultativ omkring. Og så er der den der *helt* konkrete fonologiske undervisning" (B1, 25, 169-171).

Her fremstilles konsultativ metode som utilstrækkelig med henblik på at hjælpe et barn med fonologiske vanskeligheder via forældre og/eller personale; Her er logopædens anvendelse af sin faglige viden i direkte kontakt med barnet nødvendig. Jeg bemærker i den forbindelse, at konsultativ metode sammenkædes med "...hvordan synes du, du kan hjælpe et k på vej", hvilket giver et indtryk af, at forældre/pædagogers egne idéer til at hjælpe barnets sprog på vej har fortrinsret frem for logopædens faglige viden.

Endvidere bemærker jeg, at der med påpegningen af den konsultative metodes utilstrækkelighed, hvad angår fonologiske/udtalemæssige vanskeligheder, bindes en sløjfe bagud i afsnittet, hvor en tæt sammenkædning af fonologi/udtale og undervisning blev beskrevet, og hvor B1 i eksempel 7.36. så en tendens til, at hendes fremtidige opgaver primært vil blive testning og fonologi-/udtaleundervisning, mens sprog og bredere kommunikation vil blive en mere konsultativ opgave.

7.3. Det tværfaglige aspekt

7.3.1. Faggruppernes kendskab til hinanden

Set i forhold til faggruppe A fremstår det tværfaglige aspekt ikke så tydeligt i faggruppe B's fremstilling af deres praksis¹⁷⁹, om end det trækkes mere frem hos nogle faggruppemedlemmer end hos andre.

Det gælder bl.a. B1, der ved flere lejligheder i løbet af observationsperioden betoner vigtigheden af det tværfaglige arbejde, f.eks. (B1, 18, 194), samtidig med at hun indgår aktivt i et samarbejde med en PPR-psykolog vedrørende et konkret barn (B1, 19, 143-285). Ved interviewet med B1 siger hun bl.a. om tværfaglighed:

¹⁷⁹ 'Tværfaglig' afgrænser jeg her til samarbejde med andre interne faggrupper, hvilket her overvejende vil sige PPR's psykologgruppe.

Eks. 7.44. "...vi kan supplere hinanden rigtig meget. Men det kræver også, at vi kender hinanden, og vi kender hinandens arbejdsfelter. Og jeg kan nogle gange godt tvivle på, at psykologerne synes, at de kan bruge os til noget, eller at de sådan egentlig ved, hvad de kan bruge os til.
...fordi det er jo ikke sådan, at jeg sidder med sandheden, eller psykologen sidder med sandheden, eller forældrene sidder med sandheden, eller en lærer. Det er jo alle vores billeder, der tilsammen giver dette her billede af et barn. Men det kræver, at vi lige kender lidt til hinandens tests for eksempel og måske måde at tænke på. Og der tror jeg, psykologerne er lidt forvirrede, fordi vi som talepædagoger faktisk er *meget* forskellige og arbejder meget forskelligt" (B1, 25, 120).

B1 fremhæver her mulighederne ved det tværfaglige samarbejde med hensyn til at kunne 'supplere hinanden' i opbygningen af et 'billede' af et givent barn. 'Billede' ser jeg her som metafor for den viden, der produceres om barnet.

Ifølge B1's fremstilling må tværfaglighed bygge på kendskab til 'hinanden og hinandens arbejdsfelter', hvilket bl.a. omfatter 'tests' og 'måske måde at tænke på'. Og i den forbindelse udtrykker B1 tvivl om tværfaglighedens betingelser, da det kan være svært for psykologerne at få kendskab til logopædernes arbejdsområde (og evt. tænkemåde) på grund af den store variation i logopædernes måde at arbejde på.

B1 giver imidlertid udtryk for, at hun oplever, at flere af de psykologer, der arbejder med et barn, som hun også arbejder med, er begyndt at henvende sig til hende vedrørende aspekter ved barnets sag, mens det tidligere har været B1, der skulle henvende sig til psykologerne, såfremt der skulle udveksles viden eller koordineres 'meldinger', f.eks. som forberedelse til en forældresamtale:

Eks. 7.45. "...fordi jeg synes, det er rigtig vigtigt, vi clearer med hinanden, hvad vi siger, og hvad vi gør, så hun ikke kommer med en melding, og jeg kommer med en anden melding. Og det er igen dét der parløb" (B1, 25, 127)

Med formuleringen "...clearer med hinanden" og metaforen 'parløb' fremhæver B1 et aspekt ved tværfaglighed, der handler om, at de fagpersoner, der arbejder med den samme sag, bør sørge for, at de ting, der siges til forældre om deres barn (og evt. om tilbuddet til barnet), peger i samme retning.

7.3.2. Tværfaglige møder

Mens B1 ovenfor betoner vigtigheden af et tværfagligt aspekt ved den logopædiske praksis, er andre fremstillinger mere tilbageholdende, f.eks. følgende:

Eks. 7.46.

DH: "...hvor meget er det en del af din hverdag, det tværfaglige samarbejde?
B3: Det er faktisk ikke så meget, det synes jeg ikke, det er. Det synes jeg egentlig ikke det er. Der er der da indimellem, altså hvor man kan sige, nu skal jeg møde en psykolog i morgen, hvor vi skal snakke sammen om et barn. Så det kommer altså sådan drypvis, kan man sige.
...Og så mødes vi, altså alle dem, der er i østområdet, mødes en gang imellem, vi skal mødes i morgen her. Men det er mere sådan lidt et eller andet kunstigt samarbejde der, vi sidder og snakker om nogle ting...Jeg synes, samarbejde skal udspringe af noget, som er naturligt på en eller anden måde, hvor du har noget, du samarbejder om naturligt" (B3, 27, 169).

Af eksemplet fremgår det, at B3 også kan have en form for samarbejde med én eller flere psykologer i visse tilfælde, men i forhold til B1's fremstilling ovenfor finder jeg, at engagementet vedrørende det tværfaglige aspekt forekommer noget mindre i B3's fremstilling.

Hvad angår 'mindre engagement', kan det være lidt vanskeligt at pege på, hvad det er ved B3's formuleringer, der giver dette indtryk. Således kan en del af det være noget, der *ikke* er i formuleringerne, som jeg ville forvente, såfremt der var tale om et engagement svarende til B1's fremstilling. F.eks. en bemærkning om, at det tværfaglige samarbejde burde være en større del af hverdagen, i forlængelse af de benægtende vendinger "Det er faktisk ikke så meget, det synes jeg ikke, det er" etc. Endvidere fremstilles de generelle møder mellem logopæder og psykologer som 'kunstigt samarbejde', hvilket i sig selv ikke siger meget om samarbejdet i hverdagen, men som alligevel styrker indtrykket af forbehold.

Møder som del af samarbejdet mellem logopæder og psykologer fremgår tillige af interviewet med B1:

Eks. 7.47. "...vi har faktisk lige revurderet den, fordi hvis vi ikke har nogen sager, så behøver vi måske heller ikke mødes. Men jeg tror, det kommer sig af, at det var vigtigt for (leder) at sætte det i system, fordi der var nogen, som slet ikke mødtes overhovedet" (B1, 25, 131).

Én interessant ting ved eksemplet er, at møder i denne fremstilling kun finder sted, såfremt der er sager, der skal diskuteres mellem logopæd og psykolog. 'Vi har faktisk lige revurderet den' henviser imidlertid til, at det tidligere, i hvert fald i en periode, har været sådan, at man skulle mødes, uanset om der var sager at diskutere eller ej.

Det viser frem til en anden interessant ting: At møderne er sat i system af PPR's leder "...fordi der var nogen, som slet ikke mødtes overhovedet". Dette giver indtryk af, at møder mellem logopæder og psykologer er en ledelsesbeslutning, hvilket kan være et tegn på,

at det tværfaglige aspekt ikke alene forekommer i logopædernes fremstilling af praksis, men også i ledelsens fremstilling af logopæders og psykologers praksis. Dette 'tegn' har jeg imidlertid ikke mulighed for at undersøge nærmere, da jeg ikke har inkluderet PPR's ledelse i den aktuelle undersøgelse.

Også i interviewet med B2 omtales møder mellem logopæder og psykologer. Det mest interessante i B2's fremstilling er dog påpegningen af, at samarbejde mellem logopæder og psykologer vedrørende børn i førskolealderen er relativt nyt, idet psykologerne først for nylig er begyndt at beskæftige sig med denne gruppe børn (B2, 26, 230). Bl.a. siger B2:

Eks. 7.48. "...der er mange af de psykologer, der er her i huset, som ikke har arbejdet under skolealder. Men selvfølgelig har der været sager også på børn, men ikke så meget. Altså, det er noget der jo er kommet inden for de sidste år, at man tænker mere forebyggende" (B2, 26, 234).

Det fremgår ikke klart af B2's fremstilling, hvorvidt hun refererer til de psykologer, der har arbejdet i den samme kommune som B2 inden kommunesammenlægningen, eller til den gruppe psykologer, der nu arbejder i B Kommunes PPR. Fremstillingen giver mig dog under alle omstændigheder anledning til den overvejelse, at såfremt psykologerne ikke tidligere har arbejdet med børn under skolealderen, har der ikke konkret været grundlag for et tværfagligt aspekt i den logopædiske praksis. Grundlaget er dog vokset frem, ifølge B2, sammen med forebyggelsesperspektivet¹⁸⁰.

7.3.3. Gensidige påvirkninger

En anden interessant fremstilling vedrørende det tværfaglige aspekt finder jeg i følgende eksempel fra interviewet med B-0:

Eks. 7.49. "Vi skal se på dét, der kommer ud af munden, det er dét, vi arbejder med, det er vores faglige stolthed. Men derfor vil jeg godt samarbejde med en psykolog, der tænker anderledes, og jeg vil godt have lov til at stille spørgsmål til det, hun siger, så jeg måske kan flytte hendes tankegang i forhold til barnet, fordi jeg ser noget

(Fortsættes)

¹⁸⁰ Jeg forbinder dette med begrebet 'tidlig indsats', som har været en del af den specialpædagogiske diskurs igennem en årrække. Se f.eks. publikationen "Tidlig Indsats", Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 7 – 2004.

andet. Og så bliver det en eller anden god faglig diskussion man får, men med de der to forskellige uddannelser, man har, og de to forskellige baggrunde. Men udgangspunktet kan godt være det konsultative, det kan sagtens være et møde med forældre og pædagog og psykolog og talehørelærer sammen i sådan en kompleks sag. Og hvor man så ved det møde bliver enige om, jamen hvad gør vi hver især, hvordan griber vi det an. Men hvor det er fælles arbejde.
...At talepædagogen går ud og undersøger, psykologen går ud og undersøger, og hvis vi så er heldige, så mødes de og snakker sammen” (B-0, 24, 077-080).

Eksemplet indledes med en pointering af, hvad der er den logopædiske opgave – og faglige stolthed - i arbejdet med et barn: at se på dét, der kommer ud af munden. I denne fremstilling er logopædens fokus begrænset set i forhold til andre fremstillinger, hvor B-0 betoner ’det hele barn’, der omfatter mere end dét, der kommer ud af munden. Det vil jeg dog ikke gøre mere ud af i denne sammenhæng udover at konstatere, at fremstillingen af ’barn’, ’opgave’ mv. kan variere fra den ene kontekst til den anden.

Hvad angår det tværfaglige aspekt, er det interessant at bemærke, at psykologen i det aktuelle eksempel ikke blot fremstilles som en fagperson, der kan bidrage med sin specialiserede viden i produktionen af et ’billede’ af et barn (se eksempel 7.49. ovenfor), men samtidig som en fagperson, som logopæden kan påvirke med *sin* tilgang til barnet: ”...så jeg måske kan flytte hendes tankegang i forhold til barnet etc.”. Hermed fremstilles det tværfaglige samarbejde som en proces, hvor logopæd og psykolog via gensidig påvirkning producerer et billede af barnet. Med en metafor vil jeg formulere det sådan, at brikkerne til billedet af barnet ikke bare føjes til hinanden som i et puslespil, men de produceres også til en vis grad i fællesskab.

Endvidere finder jeg det interessant, at ovenstående eksempel er det eneste i materialet fra faggruppe B, der foretager en sammenkædning af det tværfaglige og det konsultative aspekt. I denne fremstilling indgår logopæd og psykolog sammen i ’et fælles arbejde’ med forældre og personale om opgaverne, som fordeles mellem parterne, og her kan ’undersøgelse’ i B-0’s fremstilling være en del af hhv. logopædens og psykologens opgaver¹⁸¹.

I den forbindelse finder jeg B-0’s formulering ”...og hvis vi så er heldige, så mødes de og snakker sammen” interessant, idet ”...hvis vi så er heldige” signalerer, at det ikke tages for givet, at logopæd og psykolog mødes og taler sammen. Her kan muligvis

¹⁸¹ Jeg henviser her til afsnit 7.2.3.3. og 7.2.3.4., hvor forskellige fremstillinger af undersøgelse som en del af den konsultative metode blev behandlet.

trækkes en tråd til tværfaglige møder ovenfor, hvor det fremgik, at nogle logopæder og psykologer ikke mødes, hvilket imidlertid var blevet imødegået med et ledelsesmæssigt tiltag. Da jeg ikke har forfulgt emnet i de interview, jeg har foretaget, har jeg dog ikke mulighed for at belyse det nærmere i denne sammenhæng.

7.3.4. Tværfaglighed under udvikling

B-0's omtale af hhv. logopæds og psykologs undersøgelser af et barn i en fælles sag kan nuanceres med et aspekt vedrørende det tværfaglige samarbejde, der fremkom i forbindelse med observationen af B1's praksis og det efterfølgende interview med B1, og vedrører fordelingen af opgaver imellem logopæd og psykolog, f.eks. med hensyn til hvem der undersøger hvilke aspekter ved barnets situation:

Eks. 7.50. ”Og det har jeg snakket med (psykolog B1-1) om, jeg sagde...det var fuldstændig fjollet, at jeg har lavet en Kuno Beller¹⁸², når du har lavet en PEP¹⁸³, fordi de ligner hinanden rigtig meget. Og det er jo dér, det blev rigtig interessant i forhold til tværfagligheden. Fordi det skal vi jo lære, det er jo en proces, vi skal lære at bruge hinanden og måske på forhånd aftale, hvad laver du, hvad laver jeg, hvordan kan vi få det her til at give en helt, fint billede af barnet” (B1, 25, 114).

Med fremhævelsen af 'fjollet' påpeger B1, at det ikke var nødvendigt for hende og psykolog B1-1 at lave hver sin undersøgelse af flere af de samme aspekter ved barnets situation, og i forlængelse heraf siger hun "...vi skal lære at bruge hinanden og på forhånd aftale, hvad laver du, hvad laver jeg etc.". Hermed sættes fokus på, at B1's egen såvel som psykologens¹⁸⁴ praksis vedrørende samarbejde er under udvikling, og at det fremtidige samarbejde kan blive af en anden karakter end det nuværende, f.eks. i form af fælles planlægning af undersøgelse af de børn, som begge fagpersoner har med at gøre.

¹⁸² 'Kuno Beller' refererer til Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse af småbørn. Jeg kan finde følgende reference: Weltzer, Hans (2007): *Kuno Beller's udviklingsbeskrivelse af småbørn - et pædagogisk hjælpemiddel*. København: Psykologisk Forlag.

¹⁸³ Jeg antager, at "PEP" refererer til følgende materiale: Schopler E et al (år?): *PEP-R – Psychoeducational Profile – Revised. Vurdering af udviklingshæmmede førskolebørn*. København: Psykologisk Forlag.

¹⁸⁴ Dvs. den eller de psykolog(-er), som B1 har fælles sager med.

7.4. Fremstillinger af forældre

Eks. 7.51. ”Og eksperterne for mig det er forældrene. De er ekspert på deres barn, og den har vi brugt alt for lidt, deres ekspertviden. De ved, hvad det er for et barn, de har. De ved, hvad barnets interesser er, de kender barnet til bunds, og det er dem, vi skal lytte til, når vi går i gang med at sætte nogle processer i gang. Tage udgangspunkt i det og så med vores viden prøve at se, hvordan får vi det med i det her arbejde, specielt med sprogarbejdet” (B-0, 24, 075).

Forældrene er eksperter på deres barn, siger B-0 i eksemplet ovenfor, hvor hun understreger sin generelle fremstilling af forældre med gentagelse af ’ekspert’ og ’viden’/’ved’. Hermed tildeles forældre en fremtrædende position som indehavere af en væsentlig viden, som logopæden har brug for som grundlag for at kunne bruge *sin* viden i arbejdet med barnet.

Jeg finder formuleringen ”...og den har vi brugt alt for lidt” interessant, idet den signalerer, at den hidtidige praksis ikke har taget tilstrækkelig højde for forældrenes viden om deres barn. At praksis bør være anderledes, signaleres herefter med formuleringen ”...det er dem, vi skal lytte til etc.”

Endvidere finder jeg ordvalget ’ekspert’ interessant, idet jeg heri ser en implicit diskussion af logopæden som ’ekspert’, der muligvis indebærer en omformulering af den viden, som logopæden forvalter, ved at tillægge forældrene ’ekspertviden’, mens logopædens viden blot benævnes ’viden’.

Spørgsmålet om logopæden hhv. forældre som ekspert(-er) finder jeg også andre steder i materialet, hvor det især aktualiseres i forbindelse med tale om den konsultative metode, bl.a. med hensyn til, hvem der skal udføre det konkrete arbejde i forhold til barnet. Dette vil fremgå af de relevante afsnit senere i kapitlet.

I det følgende vil jeg, i det omfang det er muligt, følge samme struktur som i kapitlet om faggruppe A, idet jeg vil undersøge fremstillingen af forældre i forbindelse med de forskellige aktiviteter i det logopædiske forløb. Jeg vælger her at begynde ved logopædens undersøgelse af barnet, da der i materialet ikke er meget at arbejde med vedrørende forældre indtil dette punkt.

7.4.1. Forældres medvirken ved udredning af barnet

Tidligere i kapitlet blev det beskrevet, at det generelle billede af, hvad der foregår, når et faggruppemedlem har modtaget en indstilling på et barn, er, at hun kontakter forældrene for at aftale et tidspunkt, hvor hun kan komme og undersøge barnet, oftest i barnets daginstitution.

I nogle tilfælde spørger logopæden ind til barnets situation (optager evt. anamnese) i løbet af den telefonsamtale, hun har med forældrene (eller én af forældrene) forud for undersøgelsen af barnet, f.eks. (B7, 31, 096-097), mens andre venter med at producere viden om barnet sammen med forældrene, indtil undersøgelsen af barnet er afsluttet, f.eks. (B10, 33, 079).

Mens der således i flere tilfælde generelt tages højde for forældrenes viden om deres barn som bidrag til det billede, som logopæden forsøger at danne sig af barnet, synes viden, som forældre evt. kunne bidrage med ved logopædens undersøgelse af barnet, ikke at indtage en fremtrædende plads i fremstillingen. Det gælder f.eks. (B3, 27, 045), der taler om at lave undersøgelse af barnet og derefter tage en samtale med forældre, og (B6, 30, 020), der ligeledes taler om at undersøge barnet og derefter give en tilbagemelding til forældrene.

Jeg bemærker, at mens den ene taler om 'samtale med forældrene', tales der i det andet eksempel om at 'give en tilbagemelding', og jeg overvejer i denne forbindelse, at der i forhold til hvordan forældres viden inddrages, kan være forskel på, om man samtaler eller giver en tilbagemelding. Da begreberne ikke er uddybet i de respektive interview, og da jeg ikke har set nogen af faggruppe B's medlemmer, herunder B3 og B6, i interaktion med forældre, har jeg ikke belæg for at forholde mig nærmere til spørgsmålet.

En lidt anden fremstilling af forældre i forbindelse med undersøgelse ses i følgende eksempel:

Eks. 7.52. "...jeg ringer til forældrene og siger, at nu kommer jeg den og den dag og undersøger barnet, og hvis de har lyst til at være med, er de velkommen, men de behøver (det) ikke, og egentlig så vil jeg helst have dem alene. Men hvis forældrene vurderer, at barnet er for utryk og går med ind ...så skal de selvfølgelig tage med" (B10, 33, 061).

Af eksemplet fremgår det, at logopæden inviterer forældrene til at være til stede ved undersøgelsen, selv om hun helst vil undersøge barnet alene¹⁸⁵. Således signalerer bl.a. "...men de

¹⁸⁵ Desværre er jeg først blevet opmærksom på B10's formulering i efterbehandlingen af interviewet, og da opfølgning på interview ikke er en del af det metodiske design i denne sammenhæng, har jeg ikke haft mulighed for at spørge nærmere til B10's formulering af, at hun helst vil have børnene alene, med henblik på en nuancering af fremstillingen.

behøver det ikke”, at forældrenes tilstedeværelse ikke er nødvendig for logopæden med henblik på at producere den form for viden, som knyttes til undersøgelsen. Den primære grund til forældrenes tilstedeværelse må derfor være for forældrenes egen, ”...hvis de har lyst til det”, eller for barnets skyld, ”...hvis forældrene vurderer, at barnet er for utryg etc.”

En tredje fremstilling af forældres tilstedeværelse ved logopædens undersøgelse af et barn ses i følgende eksempel:

Eks. 7.53. ”... så kontakter jeg forældrene, at jeg har fået denne her sag, og jeg kan komme i børnehaven den dag, om det kan passe dem at være med, så er de velkomne. Og har de ikke lyst, og hvis de kender barnet, så hvis mor er der, så er han bare helt flippet, det skal hun vurdere. Men jeg lægger op til, (at) jeg synes, det vil være naturligt, og jeg vil gerne, de er der. Altså, det er det udspil, jeg kommer med. Og så er de med til den førstegangsvurdering” (B5, 29, 055).

Også i dette eksempel er forældrene velkomne til at være til stede ved logopædens undersøgelse af barnet, og her tilføjer logopæden, at hun lægger op til, at det vil være naturligt, samt at hun gerne vil have, at forældrene er der, i hvert fald hvad angår førstegangsvurderingen/undersøgelsen.

Med ’naturligt’ signaleres i den givne kontekst en slags selvfølgelig samhørighed mellem barn og forældre, som berettiger forældrenes tilstedeværelse ved undersøgelsen uden yderligere overvejelse. Samtidig lægger formuleringen ”og hvis de kender barnet, så hvis mor er der, er han helt flippet etc.” op til, at det er forældrene, der med deres kendskab til deres barn må vurdere, om det vil være hensigtsmæssigt at være til stede.

Set i forhold til eksemplerne ovenfor er forældrene i den aktuelle fremstilling mere tydelige som en del af undersøgelsen, hvad angår samhørigheden med barnet såvel som den aktive vurdering af, hvad der vil være hensigtsmæssigt i forhold til barnet. Hvad angår den viden, der produceres i forbindelse med undersøgelsen, træder forældrene dog heller ikke i denne fremstilling frem som nødvendige bidragydere.

7.4.2. Forældres medvirken efter undersøgelsen

Ifølge de fleste fremstillinger i materialet tages der i forlængelse af logopædens undersøgelse kontakt til barnets forældre. Mens nogle faggruppemedlemmer har produceret viden om

barnet sammen med forældrene forud for undersøgelsen, venter andre til dét møde, de holder med forældrene efter undersøgelsen. Det er imidlertid ikke i alle tilfælde, at der holdes et møde:

Eks. 7.54. ”Hvis det ikke er så store problemer, så mødes jeg ikke med dem... Hvis det så er noget, der er lidt mere kompliceret, og noget, der stikker dybere, så mødes jeg med dem, aftaler at mødes med dem i børnehaven, eller jeg kommer hjem til dem. Men oftest så bliver det børnehaven, og så (kommer) pædagogen fra børnehaven med” (B11, 34, 074).

Af eksemplet fremgår det, at logopæden ud fra omfanget/karakteren af den konkrete sag vurderer, hvordan kommunikationen med forældrene skal finde sted, og at det primært er ved ”...noget, der er lidt mere kompliceret, og noget, der stikker dybere etc.” at logopæd og forældre mødes personligt. På et lidt tidligere tidspunkt i interviewet siger B11, at hun ringer til forældrene, hvis det er noget, der ikke ’stikker så dybt’, f.eks. udtaleproblemer (B11, 34, 074).

Tilsvarende fremstilles det i interviewet med B3, at den konkrete praksis angående kommunikation med forældre (og evt. personale) tilpasses logopædens vurdering af vanskelighedernes omfang/karakter (B3, 27, 047-048).

Udover at være eksempler på, at praksis kan varieres på baggrund af vanskelighedernes omfang/karakter, giver formuleringerne ovenfor anledning til endnu en overvejelse vedrørende forældrenes synlighed i fremstillingerne af det logopædiske forløb. Således finder jeg i hverken B3- eller B11-interviewet fremstillinger af forældre som bidragende til produktionen af viden om barnet, hverken før eller efter undersøgelsen, hvilket peger på, at den ekspertviden, som forældre blev fremstillet med i B-0’s formulering i eksempel 7.51., ikke nødvendigvis gælder alle øvrige faggruppemedlemmers fremstilling af praksis.

Om end jeg her må tage højde for, at andre fremstillinger fra de samme interviewpersoner i en anden sammenhæng ville kunne pege i en anden retning, ser jeg ovenstående som et bidrag til at nuancere fremstillingen af forældre i faggruppe B.

7.4.2.1. Viden i et konsultativt perspektiv

Hvad angår den konsultative metode, er der i materialet eksempler på, at den sammenkædes med forældres hhv. logopædens viden. Jeg vil i det følgende fremhæve to sammenhængende eksempler, som jeg finder særligt interessante, idet de samtidigt med at understøtte fremstillingen af en praksis, der tager højde for forældre som bidragende til den viden, der produceres

om barnet i det logopædiske forløb, forholder sig til spørgsmålet om, i hvilket omfang logopædens viden må vige for forældrenes i et konsultativt perspektiv. Det første eksempel er følgende:

Eks. 7.55. ”...jeg håber, at vi måske kan bruge den konsultative metode i mange tilfælde... Altså, nogle gange selvfølgelig er vi nødt til at komme ind med noget, det forventes af os. Det gør det. Men jeg er begyndt, når jeg er ude og snakke med forældre og kontaktpædagoger, når jeg har lavet en førstegangsrapport i stedet for at være den, der ligesom lægger ud, så er jeg faktisk begyndt at spørge dem, hvordan *de* synes, det går derhjemme, og hvordan *de* synes, det går i børnehaven rent sprogligt. Fordi så kommer de på banen, før jeg kommer på banen, og det tror jeg er godt, fordi så er det ikke mig, der har forspringet og ligesom er den, der skal sidde og kloge sig. Og jeg oplever, at det giver sådan i hvert fald lidt mere en ligeværdig situation og noget at snakke ud fra. Og meget af dét, de fortæller, kan jeg jo så egentlig koble på dét, jeg har stående” (B9, 32, 202).

I eksemplet taler B9 om at udveksle viden med forældre og kontaktpædagoger vedrørende et barn i forlængelse af en førstegangsundersøgelse, og jeg ser fremstillingen som en beskrivelse af en ny praksis, der knyttes til den konsultative metode: At logopæden inddrager forældrenes (og personales) viden om barnet frem for udelukkende at stille sig som den aktør, der har den relevante viden, som skal formidles til forældre og personale.

En asymmetri mellem logopæd og forældre/personale i den tidligere praksis fremhæves bl.a. med formuleringen: ”...fordi så er det ikke mig, der har forspringet og ligesom er den, der skal sidde og kloge sig. Og jeg oplever, at det giver sådan i hvert fald lidt mere en ligeværdig situation etc.” Her fungerer ’forspringet’ og ’kloge sig’ som en beskrivelse af den tidligere praksis, hvor logopæden er den vidende, mens ’lidt mere ligeværdig situation’ fungerer som en modificering heraf, dvs. at ’logopæden som den vidende’ ændres til ’logopæden som én af de vidende’. At forældre/personale også har en relevant viden om barnet formuleres implicit i ”...Og meget af dét, de fortæller etc.”.

B9’s formulering ovenfor produceres i forlængelse af en formulering fra B8, der på lidt skarpere vis fremstiller spørgsmålet om hhv. logopædens og forældres/personales viden i et konsultativt perspektiv:

Eks. 7.56. ”Og dér er vi jo sådan lidt eksperterne, hvor vi egentlig *har* nogle ting på et stykke papir, hvor jeg synes lidt, dét, der sker, det er, at vi skal ligesom holde det her papir tæt ind til kroppen, for pyt med hvad *vi* har fundet ud af, hvad mener I om *jeres* barn.

(Fortsættes)

Det er sådan lidt kejserens nye klæder, synes jeg, fordi de er jo indkaldt, de har måske taget fri, de vil godt vide, hvad er der, hvad har de fundet ud af, hvad er det, vi skal gøre sammen.

...Hvor det lidt bliver lagt op til, at vi skal spørge, hvad kan I byde ind med ud fra det, jeg siger. Og det er selvfølgelig en vekselvirkning, men de føler sig lidt snydt, hvis det er dem, der skal byde ind med det hele” (B8, 32, 194).

Eksemplet er taget ud af en kontekst, hvor der bl.a. tales om at gennemgå en rapport om et barn ved et møde mellem logopæd og forældre og evt. personale. Det er i denne sammenhæng, at B8 taler om, at logopæderne har nogle ting på et stykke papir. Det mest interessante er imidlertid det forhold, der knyttes til metaforen ’kejserens nye klæder’: At det i et konsultativt perspektiv overvejende er forældrene, der skal byde ind med viden om deres barn, mens logopæden tilbageholder *sin* viden med henblik på at lade forældrene fremstå som de vidende.

Jeg forstår i denne kontekst metaforen på den måde, idet jeg bemærker, at B9 i sin formulering tager forældrenes perspektiv, at de vil føle sig snydt for dét bidrag, som logopæden skulle have leveret på baggrund af sin viden, men som hun tilbageholder, hvorfor de må levere det hele selv.

I materialet finder jeg ikke noget om forældres medvirken, hvad angår foranstaltning, hvorfor dette punkt udelades. Til gengæld dukker forældre op i forbindelse med undervisning af barnet. Hvordan forældre fremstilles i denne sammenhæng, vil jeg kigge nærmere på i det følgende afsnit.

7.4.3. Forældres medvirken ved undervisning af barn

Tidligere i kapitlet beskrev et medlem af faggruppe B, B5, sig selv som en suppleant i arbejdet med et barn med sproglige vanskeligheder, idet hun anvendte en metafor, hvor hun selv var gartneren, mens forældre og andre af barnets nære voksne var den sol og jord, der udgjorde grundlaget for plantens vækst, dvs. nødvendige aktører i indsatsen over for barnet. Ligesom B5 i overensstemmelse hermed beskrev forældres tilstedeværelse ved undersøgelse af barnet som ’naturlig’, vægtes forældrene også højt i fremstillingen af undervisning:

Eks. 7.57. ”Og det synes jeg er så dejligt, når forældrene gerne vil være med på banen, det lægger jeg jo op til også fra første gang, vi mødes, og I er velkomne til at være her *når* som helst, det kan lade sig gøre. Jeg synes, det er sjovere, at det ikke bare er ham og mig, der sidder, fordi så føler vi netop, jamen hun er også interesseret, og hun vil gerne det her” (B5, 29, 084).

Med sin formulering fremstiller B5 en meget positiv tilgang til forældres tilstedeværelse bl.a. med brug af 'så dejligt', "...I er velkomne til at være her *når* som helst etc.", 'sjovere', og den positive tilgang kædes herefter sammen med en interesse og evt. et engagement fra forældrenes/moderens side ('hun'). Dette giver et indtryk af, at det ikke alene er en fordel for forældrene, at de er til stede ved undervisningen af barnet, men også for B5. Hvilke fordele, det kan dreje sig om, formuleres ikke eksplicit i det konkrete eksempel, men træder muligvis frem i relation til den ovennævnte metafor: At forældrene påtager sig opgaven at være en del af arbejdet med barnet og dets sprog.

Jeg ser her formuleringen "...når forældrene gerne vil være med på banen etc." som en parallel til eksempel 7.20., hvor et andet faggruppemedlem brugte en tilsvarende metafor om at få forældrene 'noget mere på banen', hvis indsatsen over for et barn skal 'rykke noget' (B10, 33, 082).

I interviewet med B10 blev metaforen fulgt op af en mere bogstavelig formulering i en kontekst, hvor B10 svarer på et spørgsmål om, hvordan hun som relativt nyuddannet logopæd inddrager forældrene i sit arbejde med børnene:

Eks. 7.58. "Og det har været noget af det i starten, som jeg ikke har kunnet overskue, fordi der har jeg haft mere fokus på børnene og materialer og metoder og sådan nogle ting. Der har det været svært også at tænke forældrene så meget ind i det. Men det kan jeg se nu, at det er nødvendigt, altså både i forhold til ressourcer, men jeg synes egentlig også, at det er deres opgave som forældre, det synes jeg" (B10, 33, 111).

Også her kædes forældre sammen med 'nødvendig(-t)', når der tales om arbejdet med barnet, og i den aktuelle kontekst kædes endvidere til 'ressourcer' som en delvis begrundelse for, hvorfor det er nødvendigt at 'tænke forældrene ind'. Jeg antager, at der med 'ressourcer' refereres til 'tid som knap ressource', hvilket jeg ser andre eksempler på i materialet, f.eks. (B4, 28, 051), (B5, 29, 042) og (B11, 34, 146).

Den anden del af B10's begrundelse for at inddrage forældre er interessant, idet den ikke synes at blive relateret til andet end den konstatering, at forældrene må gå ind i arbejdet med børnene, fordi det er deres opgave som forældre.

Jeg overvejer, hvorvidt denne fremstilling af forældre og deres opgave som forældre kan være relateret til den 'ansvarliggørelse' af forældre, som blev fremhævet af B-0

i forbindelse med den ændring af tankegang i B Kommune, som hun beskrev tidligere i kapitlet. Imidlertid kan jeg ikke finde eksempler i materialet, der kan bidrage til at belyse relationen, og jeg må derfor lade overvejelsen stå åben.

7.4.3.1. Historisk blik på forældreinddragelse

Hvad angår inddragelse af forældre i logopædens arbejde med et barn, finder jeg følgende uddrag fra interviewet med B4 interessant som et bidrag til at se praksis i et historisk perspektiv:

- Eks. 7.59. ”Og det er sådan set også nyt, altså når jeg har været med i tyve år, så kan jeg jo se, hvordan *den* udvikling er gået i en helt anden retning. Hvor vi jo startede med at sige, jamen det er jo noget, jeg tager mig af det her, og lad nu være med at gøre en hel masse derhjemme, og så skal jeg nok sige til, når I må begynde at rette lidt. Og hvor man sådan meget mere går ind og siger til forældrene, dét her det handler altså om *hele* den sproglige bund. Og den skal I give, og den skal daginstitutionen give.
...Og det har været sjovt, synes jeg, at følge og se, hvordan man mere og mere får dé der forældre på banen” (B4, 28, 046).

I denne fremstilling er inddragelse af forældre i arbejdet med barnet et fænomen, der har udviklet sig igennem de sidste tyve år. Således signalerer formuleringen ”Hvor vi jo startede med at sige, jamen det er jo noget, jeg tager mig af det her etc.”, at praksis tidligere har været sådan, at logopæden tog sig af dét arbejde, der skulle laves med barnet, mens forældrene skulle forholde sig i ro, indtil de fik besked om noget andet fra logopæden. Her ses logopæden som ’den vidende’, mens forældrene fremstilles som ikke- eller mindre vidende i bl.a. formuleringen ”... og lad nu være med at gøre en hel masse hjemme etc.”, som signalerer, at forældrene ikke rigtig selv kan vurdere situationen og derfor må afvente instrukser fra logopæden.

Situationen er imidlertid ændret, hvor den aktuelle opgave dels er langt mere omfattende (*hele* den sproglige bund), og dels er direkte knyttet til forældrene (og personale) i den håndfaste formulering ”...og den skal I give etc.”. Endnu en gang bringes forældrene ’på banen’.

7.4.4. Forældres arbejde med barnet

7.4.4.1. Gensidige forventninger

Mens forældre i flere tilfælde fremstilles som en nødvendig del af arbejdet med barnet, finder jeg i materialet andre eksempler, der nuancerer fremstillingen ved at pege på visse problemer med at få forældrene til at påtage sig den opgave, som de tildeles. Det sker bl.a. i følgende eksempel:

Eks. 7.60. "...der synes jeg egentlig tit, at forældrene tænker, nå men det tager talepædagogen sig af. Det har ikke noget med os at gøre. Altså, hvor der skal et større arbejde til egentlig at få dem inddraget, sige jamen det har faktisk noget med jer at gøre, at I kan selv gøre noget, og det forventer jeg egentlig også, at I gør" (B10, 33, 031).

Når jeg før skrev 'at få forældrene til at påtage sig den opgave, som de tildeles', er det fordi, jeg ser det som kernen i B10's fremstilling, at forældrene ofte ikke umiddelbart er villige til at gå aktivt ind i arbejdet med barnet, og at det kræver en stor indsats fra logopædens side at overtale dem til det, jf. f.eks. formuleringen "...hvor der skal et større arbejde til egentlig at få dem inddraget etc."

En tilsvarende fremstilling ses i bl.a. interviewet med B5, hvor hun siger:

Eks. 7.61. "Så jeg har jo arbejdet og lavet mange materialer og sendt med hjem, (som) de skulle arbejde med derhjemme også. Og virkelig gjort meget ud af at fortælle både børnehaven og forældre, at jeg er jo ikke tryllekunstner, jeg kommer ikke lige og kan klare det her, det er ved fælles hjælp... Og det har jo ikke altid været så let at få forældrene med på den forståelse. Altså, de synes nok, at når jeg er der, jamen så må det være mig, der skal klare det" (B5, 29, 042)

Også heraf fremgår det, at logopæden i flere tilfælde må forsøge at overbevise forældrene om, at de skal tage aktivt del i arbejdet med barnet, idet forældrene som udgangspunkt vil synes, at det er logopæden, der skal tage sig af det konkrete arbejde.

Hvad angår B5's fremstilling ovenfor, hæfter jeg mig også ved de materialer, som B5 har lavet og sendt med hjem med henblik på hjemmearbejde, da jeg i de øvrige interview finder forskellige fremstillinger af, hvordan forældre kan få adgang til konkrete materialer, de kan bruge i arbejdet med barnet, såvel som viden om hvordan arbejdet kan gribes an.

Mens f.eks. B11 ét sted siger, at hun i forbindelse med et konkret barn har givet forældre og børnehaven pjecer om, hvordan de skal arbejde med barnet, samt har lånt dem

materialer (B11, 34, 032), siger B3 generelt om sin praksis vedrørende viden og materialer til forældre:

Eks. 7.62. ”Jeg anbefaler dem, at de kan arbejde med nogle ting, og siger, I kan gå ned på legeteket. Find noget omkring noget med sætningsdannelse, eller noget med farver, eller hvad det nu kan være. Gå ned og find det på legeteket, og arbejd med det. Lav nogle plancher derhjemme med s p eller s t, eller hvad det kan være. Klistr dem op på væggen, lav en bog og hvad vi ellers kan snakke om. Og jeg tjekker aldrig af, om de gør det, det er sådan set op til dem selv. Mange gange så gør de det jo, og går i krig med det” (B3, 27, 094-095).

I B3's fremstilling står det klart, at forældre i vidt omfang selv må tage initiativ til at finde viden og materialer, hvis de vil arbejde med deres barn i hjemmet. Det fremgår bl.a. af formuleringen ”Gå ned og find det på legeteket, og arbejd med det”.

Hvad jeg finder yderligere interessant ved B3's fremstilling, er formuleringen ”Og jeg tjekker aldrig af, om de gør det, det er sådan set op til dem selv”, som jeg ser som en markering af, at der ikke knyttes nogen forventninger til forældrene fra logopædens side, hvad angår hjemmearbejde. Hermed overlades valget såvel som ansvaret for, hvorvidt der arbejdes med barnet i hjemmet udelukkende til forældrene, hvorved B3' fremstilling adskiller sig fra flere andre i materialet, hvor logopæden, f.eks. med den konsultative metode som referenceramme, påtager sig valget såvel som en del af ansvaret vedrørende arbejde i hjemmet.

At logopæden påtager sig en del af ansvaret, fremgår af de bestræbelser, der i nogle fremstillinger gøres på at få forældrene inddraget i arbejdet, såvel som af de materialer, der produceres og sendes med hjem.

I forbindelse med materialer, der findes frem eller produceres af logopæden, med henblik på hjemmearbejde, er det endvidere interessant at bemærke, at der i flere tilfælde tages højde for ikke blot barnets, men også forældrenes forudsætninger for at arbejde med et bestemt materiale, f.eks. (B10, 33, 120), mens der i andre tilfælde lægges vægt på at mødes med et forældrepar med henblik på at instruere dem i, hvordan de kan arbejde med deres barn, f.eks. (B1, 19, 104).

Sådanne fremstillinger er for mig at se med til at understøtte indtrykket af det ansvar, som nogle af faggruppemedlemmerne påtager sig med henblik på at få hjemmearbejdet¹⁸⁶ til at fungere.

¹⁸⁶ Hjemmearbejde kan bestå af andet end den slags, der tager udgangspunkt i materialer, dvs. typisk spil, som spilles ved et bord. F.eks. siger B1, at hun gør meget ud af at fortælle forældrene, at hvis de kan undgå 'træning',

7.4.4.2. Regulering af forældrene

Ovenfor blev det foreslået, at der i B3's fremstilling af forældres hjemmearbejde ikke synes at være indbygget nogen forventninger til forældrene om at tage arbejdet på sig i modsætning til flere andre fremstillinger i materialet. Således finder jeg eksempler på meget tydelige forventninger til forældrene, bl.a. følgende:

Eks. 7.63. "Og så får jeg en god kommunikation med de der forældre, og nogle gange stiller jeg dem nogle spørgsmål, sådan så jeg hele tiden kan tjekke, jamen har de læst bogen. Og bliver vred, hvis den ligger på rummet den ene gang efter den anden, fordi de skal altså også på banen. Eller vred, altså jeg tager fat i dem" (B4, 28, 090).

Her formuleres nogle forventninger om, at forældrene skal læse den bog, som barnet bringer med sig imellem logopæd og hjem, hvor logopæden har skrevet om, hvad hun og barnet har arbejdet med en given dag, og evt. hvad forældrene kan lave derhjemme med barnet. De tydelige forventninger til forældrenes aktive medvirken fremgår bl.a. af B4's formulering af, at hun nogle gange stiller spørgsmål for at tjekke, om forældrene har læst i bogen, samt at hun 'tager fat i dem', hvis hun vurderer, at de ikke 'kommer på banen' som forventet.

Lidt senere i interviewet med B4 formulerer hun, at hvis forældrene ikke læser i bogen hjemme og/eller øver med barnet, smitter det af på barnet (B4, 28, 087-088), som dermed mister interessen for undervisningen. I sådanne situationer kan det blive nødvendigt at sætte undervisningen på pause, indtil forældrene vurderer, at barnet er klar, og de selv har overskud til at øve med barnet (B4, 28, 108).

Mens jeg ser ovenstående som én af logopædens muligheder for at regulere forældrene i en retning, der er i overensstemmelse med de rammer, hun har sat for sin praksis, formuleres en anden mulighed i følgende eksempel:

Eks. 7.64. "... netop for at forsøge at fastholde forældrene noget mere, så vil jeg faktisk lave en form for kontrakt også allerede på det møde, hvor jeg indfører i den rapport, jeg skriver, de aftaler vi laver i forhold til, hvad kan de gøre, og hvad kan børnehaven gøre, og hvad kan jeg gøre.

(Fortsættes)

så vil det være at foretrække, dvs. jo flere naturlige situationer i hverdagen, der kan udnyttes til at arbejde med barnet i, jo bedre, f.eks. (B1, 25, 089-090). Da jeg vurderer, at detaljer om indhold i hjemmearbejdet falder uden for afhandlingens fokus, vælger jeg dog ikke at gå nærmere ind i emnet.

Så skriver vi det ned i rapporten, som de jo så også får, så står det på skrift. Så er det ikke bare noget, vi har aftalt mundtligt. Og så har jeg også tænkt mig allerede dér at aftale et evalueringsmøde... altså for at fastholde forældrene, men også altså for at se, hvor er vi så nu, og hvad I gjort, og hvad kunne I eventuelt gøre i den næste periode" (B10, 33, 082).

Med reguleringen af forældrene ved hjælp af undervisning, der tilbydes eller sættes på pause, ser jeg en bevægelse fra at have forventninger til forældre om at arbejde med deres barn i hjemmet til at forpligte dem på det. Forpligtelsen i eksemplet fra B4 formuleres dog mindre eksplicit end i B10's formulering af behovet for en skriftlig kontrakt imellem hende og forældrene, der skal følges op af et evalueringsmøde. Lidt senere i samme interview tilføjer B10, at hun ikke synes, at de mundtlige aftaler virker særlig godt (B10, 33, 088), hvorved hun understøtter fremstillingen af, at en skriftlig kontrakt er nødvendig for at fastholde forældrene på deres arbejde med barnet.

7.4.4.3. Aktive forældre

Med henblik på at vise nuancerne i materialet finder jeg det her relevant at nævne, at det ikke udelukkende består af fremstillinger af forældre, der ikke imødekommer logopædens forventninger på tilfredsstillende vis, men også af forældre, der gør, f.eks.:

Eks. 7.65. "Og så havde jeg sådan en lille kanin med, som han så fik med hjem. Og jeg havde clearret med forældrene, (at) det var i orden, og at de var med på legen. For kaninen havde jo brev med hjem om, hvad han havde lavet, og han havde været ved købmanden og købe kager og så videre. Og så havde jeg jo en forventning om, at de ville sende brev med tilbage, hvilket de så heldigvis også gjorde" (B1, 25, 027).

Her fremstilles forældrene positivt, bl.a. med formuleringerne af, at B1 'havde clearret med forældrene', at de 'var med på legen', samt at forældrene sendte brev med tilbage, hvilket var i overensstemmelse med B1's forventning til dem.

7.4.4.4. Ressourcer hos forældrene

Mens ét aspekt ved forældrenes arbejde med barnet er, hvorvidt forældrene tager opgaven på sig, er et relateret aspekt, hvorvidt de er i stand til at udføre opgaven på en måde, der af logopæderne anses for tilfredsstillende. Således finder jeg fremstillinger af såvel 'gode hjem hvor der er fokus på stimulation', f.eks. (B7, 31, 114), som af familier, der ikke har ret mange

ressourcer, og som logopæden derfor ikke har stillet mange krav til vedrørende arbejdet med barnet, f.eks. (B8, 32, 076).

Endvidere finder jeg fremstillinger af forældre, der påtager sig arbejdet med barnet, men som ikke helt har fornemmelse for, hvor meget de kan kræve af barnet, f.eks. (B5, 29, 063), hvorfor logopæden kan finde det nødvendigt at undgå at involvere forældrene, fordi hun vurderer, at det vil være en belastning for barnet, f.eks. (B1, 25, 086 + 089-090).

Med en sidste tilbagevenden til den konsultative metode i dette afsnit finder jeg det værd at bemærke, at det er dé familier, der af forskellige grunde ikke selv kan håndtere arbejdet med deres børn, der giver anledning til udtryk for bekymring i flere af faggruppemedlemmernes fremstillinger af den konsultative metode, hvor det konkrete arbejde med barnet overvejende kommer til at ligge i forældrenes og/eller daginstitutionens hænder, mens logopædens opgave primært er at være 'katalysator'¹⁸⁷ for arbejdet. Således siger f.eks. B1:

Eks. 7.66. "...det optimale ville jo være, hvis omgivelserne omkring barnet, og det er daginstitutionen, og det er hjemmet, og det er mig, hvis vi kan arbejde sammen omkring det her. Det ville da være det optimale. Og det synes jeg også er det mest hensigtsmæssige, men lige nu når enderne bare ikke sammen. Så det bliver faktisk igen i forhold til det konsultative, det bliver hjemmet, der bliver dét sted, hvor der skal arbejdes meget. Og det er der også nogle hjem, der kan. Der er også nogle hjem, som har svært ved det, og det synes jeg er et problem. Det synes jeg faktisk, det er" (B1, 25, 046).

Med B1's pointering af, at det er et problem, at nogle forældre har svært ved at påtage sig arbejdet med deres barn, bringes endnu en nuance ind i fremstillingen af den konsultative metode, der peger på, at den konsultative metode egner sig bedre i arbejdet med nogle familier end med andre.

7.5. Fremstillinger af daginstitutionspersonale

Af forrige afsnit fremgik det, at daginstitutioner i flere fremstillinger udgør den fysiske ramme for faggruppemedlemmernes undersøgelse og undervisning af børn samt for møder med forældre, hvor også personale fra daginstitutionen jævnligt indgår som medvirkende aktør.

¹⁸⁷ Se f.eks. (B-0, 24, 075 + 095 + 186), (B9, 32, 180), hvor ordet 'katalysator' kædes sammen med den konsultative metode.

Om personales medvirken siger f.eks. B7:

Eks. 7.67. ”Ellers vil det typisk være, at vi mødes i børnehaven, hvor en kontaktpædagog kan være med også til den snak. Det er jo tit godt, at de også hører, hvad hinanden fortæller. Hvis vi mødes hjemme, så bliver det somme tider mig, der lidt er den, der så informerer børnehaven bagefter om, hvad vi har talt om. Og de får en kopi af rapporten også, hvad forældrene selvfølgelig også gør” (B7, 31, 112).

Her fremstilles personale (’kontaktpædagog’, ’børnehaven’) som en aktør, der har en betydning i udvekslingen af viden om barnet. Det fremgår bl.a. af det hensyn, der formuleres, til at kontaktpædagogen kan være med til logopædens snak med forældrene, og dels af det forhold, at logopæden informerer børnehaven om, hvad hun har talt med forældrene om, hvis mødet er blevet holdt i barnets hjem, og repræsentanter fra daginstitutionen ikke har været til stede. Endvidere nævner B7, at daginstitutionen også får en kopi af den rapport, som hun skriver om barnet.

Overordnet er det mit indtryk, at de øvrige faggruppemedlemmer på lignende vis fremstiller daginstitutionernes personale, set som gruppe, som en fremtrædende aktør i arbejdet med børn og forældre. Et enkelt faggruppemedlem fremstiller endda daginstitutionen som den aktør, hun har mest kontakt med vedrørende et barn:

Eks. 7.68. ”...jeg fortæller børnehaven, hvad jeg har set, og så får vi en snak ud fra det. Og man kan sige, det er måske børnehaven, der har haft, ja jeg ved ikke, om de har haft den største påvirkning på barnet, men de påvirker i hvert fald barnet meget. Så snakker jeg selvfølgelig også med forældrene, men ikke så meget med forældrene, det vil jeg nok sige, det er nok mest børnehaven, jeg snakker med. De får en tilbagemelding. Og så selvfølgelig også en gang hver tredje måned med forældrene” (B3, 27, 091-093).

Jeg finder ikke andre eksempler i materialet, der på tilsvarende vis fremhæver daginstitutionens personale i forhold til forældre; Derimod finder jeg flere eksempler i de øvrige faggruppemedlemmers fremstillinger, hvor daginstitution og forældre omtales sideordnet, hvilket giver indtryk af, at de to aktørgrupper optræder med nogenlunde samme vægt (se bl.a. forrige afsnit, hvor flere af eksemplerne præsenteres).

7.5.1. Personales medvirken ved indstilling af børn

Ét af aspekterne ved faggruppemedlemmernes fremstilling af daginstitutioner er personalets medvirken ved indstilling af børn til PPR, hvilket også blev berørt i afsnit 7.2.3.1. Her fremgik det, at jeg i materialet har fundet flere eksempler på, at faggruppemedlemmer lægger op

til kommunikation med personalet forud for indstillinger af børn fra personalets side¹⁸⁸. Om dette siger f.eks. B1:

Eks. 7.69. ”Jeg vil utrolig gerne have, hvis vi kan lave indstillingerne sammen. Hvis de kommer med et barn og siger, hvad er det her for noget, kan du ikke lige ordne ham der. Så jamen prøv at beskrive, hvad det er. Og nogle af dem er rigtig gode til at lave TRAS. Så hvis de kommer med et treårigt barn, der ikke kan sige g og k, så siger jeg prøv at vente, nogle gange falder det på plads af sig selv, og det er alt for tidligt. Fordi så får jeg ikke den indstilling, den er unødvendig på det tidspunkt. Men også at vi hele tiden har den der snak, så de bliver bevidste om hvad det er. Altså, den der med, der er noget med sproget, kan du ikke lige ordne det. Altså, at de også kommer ind og får lidt mere ansvar i forhold til, prøv at beskrive hvad det er, så de også får gjort sig nogle tanker, og de med tiden bliver dygtigere til og får en viden omkring sprog og sprogudvikling, om hvad man kan forvente på forskellige tidspunkter” (B1, 25, 049).

I denne fremstilling handler kommunikation mellem logopæd og personale forud for indstillinger om to overordnede ting, der synes at være forbundet. Mens den ene ting er kortsigtet og handler om at undgå unødvendige indstillinger, drejer den anden sig om at styrke personalets viden om sprog og sprogudvikling, således at de på længere sigt selv bliver i stand til at vurdere, hvornår en indstilling af et barn er (u-)nødvendig.

Jeg finder i den forbindelse sammenkædningen af ’viden’ (’blive bevidste’, ’blive dygtigere’) og ’ansvar’ interessant, særlig set i forhold til fremstillingen af personalets forventninger om, at logopæden ’lige ordner’ barnets sprog. Jeg forstår det således, at den viden, som personalet opnår via kommunikation med logopæden, skal sætte dem i stand til at overveje situationen nærmere, inden logopæden tilkaldes, frem for at sende enhver tvivl om – og dermed ansvaret for - et barns sproglige situation videre til logopæden.

7.5.1.1. Personales brug af TRAS

Ligesom B1 nævner TRAS sammen med personale i eksemplet ovenfor, finder jeg tilsvarende sammenkædninger i andre faggruppemedlemmers fremstillinger, f.eks. (B4, 28, 115-119), (B10, 33, 138-145), (B11, 34, 044-046 + 064), hvor TRAS fremstilles som et anvendeligt redskab for personalet i afklaringen af, hvorvidt et barn har vanskeligheder, der kræver indstilling til logopæd. Bl.a. siger B4:

¹⁸⁸ Det skal i den sammenhæng nævnes, at den primære aktør med hensyn til at lave indstillinger, er daginstitution/personale, mens forældre – om end indstillinger kræver deres accept og underskrift – optræder mere i baggrunden.

Eks. 7.70. "...og det har vist sig, at på de aller aller fleste indstillinger jeg får, der står *tale*-problemer. Og når jeg så kommer i gang med at undersøge, så må jeg jo sætte skråstreg sprogproblemer. Og det har pædagogerne jo ikke fundet ud af, men det har de, når de har lavet TRAS'en, så den er *så* udviklende for dem, og de er blevet *så* glade for den" (B4, 28, 117).

Af denne fremstilling fremgår det, at personalet som udgangspunkt ikke sondrer mellem tale og sprog, men at anvendelsen af TRAS-materialet bidrager til at udvikle deres færdigheder med hensyn til at kunne foretage en sådan sondring. Formuleringen "...og de er blevet *så* glade for den" indikerer endvidere, at personalet selv værdsætter udviklingen.

Jeg finder fremstillingen af TRAS som redskab for personalet interessant, idet den bl.a. giver anledning til overvejelser om den efterspørgsel på personalets viden om sprog og sprogudvikling, der formuleres af nogle af faggruppemedlemmerne. Således overvejer jeg - bl.a. med tanke på sammenkædningen af viden og ansvar ovenfor - hvorvidt efterspørgslen på en viden, der ligger tæt op ad den viden, som logopæderne selv repræsenterer, implicit kan handle om en efterspørgsel på, at personalet tager mere 'ansvar' for børn med tegn på tale/sprogvanskeligheder, og dermed sparer logopæden for at blive tilkaldt unødigt.

7.5.1.2. Kontaktmøder

Tidligere i kapitlet blev kontaktmøder omtalt som et tiltag, som faggruppe B's medlemmer er blevet opfordret til at indarbejde i deres praksis med henblik på at systematisere kommunikationen mellem sig selv og de daginstitutioner, der hører til deres distrikt.

Kontaktmøder kan dreje sig om andet end konkrete sager og 'bekymringsbørn' (B-0, 24, 054), om end netop indstillede børn samt børn, som personalet overvejer at indstille, er det mest fremtrædende emne i fremstillingerne af kontaktmøder. Om kontaktmøder siger B7 bl.a.:

Eks. 7.71. "Der har jeg en aftale enten med institutionslederen eller med en sprogvejleder, fordi det er der nogle børnehaver, der har. Der har vi en aftale på en times tid eller sådan noget, hvor vi mødes og kigger lidt på, er der nogen af de sager, der er i børnehaven, hvor der er sket nyt, og vi er sikre på, at alle er informeret, og at frustrationer bliver formidlet derhen, hvor de skal. Men også hvor vi kan sige sådan lidt vejledning eller konsultativ, vi har det her barn, som vi er lidt bekymrede for. Og så prøver pædagogen eller lederen at beskrive så godt som muligt, hvad er det for nogle ting, eller det kan være kontaktpædagogen, der lige kommer ind og er med og snakker om det her barn, som de er bekymrede for, hvor jeg prøver at spørge ind til (det) for at få så godt et billede som muligt af, hvad det handler om" (B7, 31, 153).

I eksemplet kædes kontaktmøder bl.a. sammen med 'vejledning eller konsultativ', hvor personalet prøver at beskrive barnet over for logopæden, der forsøger at danne sig et indtryk af barnets situation. Som tidligere beskrevet kan logopæden efterfølgende – med forældrenes tilladelse – observere eller tale med barnet med henblik på at udbygge sit indtryk af barnet.

Hermed kan en tråd trækkes tilbage til spørgsmålet om indstillinger og forsøget på at undgå unødige indstillinger, som tidligere blev fundet i bl.a. B10's fremstilling (afsnit 7.2.3.1.). Ved et nærmere kig på interviewet med B10 finder jeg i passagerne om kontaktmøder paralleller til B1's fremstilling ovenfor, der handler om, at personalet skal blive bedre til at overveje situationen, inden de kontakter logopæden vedrørende et barn. F.eks. siger B10 følgende:

Eks. 7.72. "Jamen, det er egentlig også for at hjælpe dem til at blive bedre til at beskrive, hvad det er, altså lige at få det op og vende i deres personalegruppe. Altså, pædagogerne kan jo godt lige pludselig få en idé om, nå der er da et eller andet her, men hvis de også sådan skal have den op og vende, og de skal hen og fortælle til deres leder, der er noget med det her barn, så bliver de nødt til at gøre sig nogle flere overvejelser omkring, hvad det egentlig er. Og så kunne det også godt være, at de begyndte at tænke på, hvad de selv kunne gøre, før de kommer til mig. Så det er egentlig også lidt for at sætte den proces i gang" (B10, 33, 137).

B10's formulering om at 'sætte en proces i gang' svarer til fremstillingen af den konsultative metode flere steder i materialet, hvor netop 'proces' er et centralt begreb. Om end B10 i den givne sammenhæng ikke taler direkte om den konsultative metode, efterlader formuleringerne et samlet indtryk af, at B10's fremstilling af sin praksis er under indflydelse af diskursen om netop den konsultative metode.

Således ser jeg formuleringerne om, at personalet skal "...gøre sig overvejelser om, hvad det egentlig er" samt "Og så kunne det også godt være, at de begyndte at tænke på, hvad de selv kunne gøre, før de kommer til mig" som angivelser af, at personalet selv må gøre en indsats og selv tage ansvar for de børn, hvis tale/sprog/kommunikation de bekymrer sig om, inden logopæden evt. inddrages.

Med 'før de kommer til mig' refererer B10 bl.a. til sin tidligere praksis, hvor personale kunne kontakte hende spontant, når hun var i daginstitutionen, for at tale med hende om et barn og/eller bede hende om at lytte til barnet. B10 fremhæver, at denne praksis kunne være tidskrævende, og at det kunne få hendes tidsplan til at skride. På den baggrund har hun bedt daginstitutionerne om at samle tingene sammen til kontaktmødet, hvorefter B10 kan

afsætte tid til at kigge på og/eller tale med børnene (B10, 33, 128-135). Hermed bringes også et tidsaspekt eksplicit ind i spørgsmålet om kontaktmøder.

7.5.2. Personales arbejde med børn i daginstitutionen

7.5.2.1. Gensidige forventninger

I materialet finder jeg nogle få fremstillinger af daginstitutionspersonales håndtering af, at logopæderne ikke underviser børn så meget som tidligere. Dette træder især frem ved observationerne af B2, hvor hun flere gange giver udtryk for en oplevelse af, at personalet i nogle af daginstitutionerne har nogle forventninger til hende om at undervise, som hun ikke kan imødekomme på grund af de nye arbejdsbetingelser (B2, 21, 095), (B2, 22, 055).

Som det er fremgået ovenfor, formuleres der i faggruppe B imidlertid også nogle forventninger den anden vej til personalets arbejde med barnet. Et tydeligt eksempel herpå er følgende:

Eks. 7.73. ”Så det er nogle fælles ting, vi har bestemt, at sådan gør vi. Og også noget med for eksempel sprogstimulering, det er altså pædagogernes afdeling. Vi kan godt gå ind i et observationsforløb, og vi kan godt undervise et barn og finde ud af, hvordan vil det være godt at lave sprogstimulering, men det er ikke noget, vi går nærmere ind i. Altså, det er noget, vi så giver videre, og de fleste gange vil det være sådan, at vi vejleder i, hvordan man gør” (B2, 26, 096-097).

Med reference til bestræbelserne i faggruppe B på at harmonisere dele af praksis nævner B2 ’sprogstimulering’ som et element, som personalet i daginstitutionerne bør tage sig af: ”...det er altså pædagogernes afdeling”. I denne fremstilling kan logopæden give vejledning til, hvordan sprogstimuleringen skal gribes an, men det er personalets opgave at udføre opgaven konkret.

En lidt tilsvarende forventning til personalet formuleres i følgende eksempel:

Eks. 7.74. ”Og så igen for at få institutionerne med på banen, at de *må* altså hjælpe til. Fordi det er noget, der sker også igennem samværet med de andre børn. Altså, så skal de bare lige være lidt mere obs, og jeg bruger så meget tid på at fortælle, det er jo ikke et specielt stykke arbejde på den måde, (at) I skal afsætte en person. Det er noget, der indgår, I skal bare hele tiden være obs på at sige det. Og måden I kommunikerer på” (B5, 29, 065).

Selv om B5 ikke formulerer det eksplicit i den specifikke eksempel, vurderer jeg på baggrund af konteksten, at hun også taler om sprogstimulering. Jeg finder flere interessante aspekter ved eksemplet: Dels den kraftfulde formulering "...de *må* altså hjælpe til", som giver indtryk af en fast overbevisning om nødvendigheden af, at personalet går ind i sprogarbejdet med børnene, og dels fremstillingen af, at sprogarbejdet 'bare' kræver lidt mere opmærksomhed fra personalets side i det daglige samvær med børnene.

Fremstillingen af, at personalet tildeles opgaven med at lave sprogstimulering i det daglige samvær med børnene, ser jeg kun specifikt få andre steder i materialet, f.eks. (B3, bilag 27, 097-099), mens jeg finder flere fremstillinger, hvor sprogstimuleringens form og indhold ikke fremgår klart, bortset fra at 'spil' nævnes, f.eks. (B6, 30, 036-040) og (B9, 32, 059-066).

Et par steder nævnes endvidere muligheden for, at personalet etablerer en sproggruppe for de børn, der har behov for sprogstimulering, hvor logopæden evt. kan byde ind med idéer til arbejdet i gruppen, f.eks. (B9, 32, 089). B2 formulerer i den forbindelse, at hun håber, at personalet i en given daginstitution vil bruge kontaktmøderne til bl.a. at få idéer fra hende til brug i sproggruppen (B2, 26, 193 + 196-197).

7.5.2.2. Logopædens krav til personale

Et aspekt ved faggruppemedlemmernes forventninger og/eller krav til personalet om at lave sprogarbejde med børn i daginstitutionen er, hvorvidt disse forventninger/krav imødekommes. På baggrund af min egen sammenkædning af 'forventninger' og 'krav', som jeg i den aktuelle sammenhæng vælger at se under ét, finder jeg følgende sekvens interessant:

Eks. 7.75.

- DH: Hvordan har de det, hvis du kommer og stiller krav til dem og siger, jeg vil egentlig gerne have det sådan og sådan?
- B11: Altså, det gør jeg jo i den udstrækning, som jeg føler, at de kan honorere det. Og jeg vil ikke have den rolle, at jeg kommer ud i børnehaven og siger I *skal* gøre sådan og sådan, altså det vil jeg ikke. Det synes jeg ikke er min opgave at komme og slå dem oven i hovedet og sige, det er jeres opgave, og det skal I gøre. Men jeg prøver at inspirere og komme med nogle muligheder og foreslå. Og hvis ikke de gør det, jamen så bliver det ikke gjort, som det var ønskeligt. Og det vil jeg ikke påtage mig. Og det har jeg gjort engang i starten, hvor jeg følte, at jeg skulle også undervise i børnehaverne og være ansvarlig for, hvad der skete derude, men det gør jeg ikke mere" (B11, 34, 111).

Spørgsmålet til B11 forudsætter, at hun melder eksplicit ud til daginstitutionerne, hvilke forventninger hun har, og/eller hvilke krav hun stiller til dem med hensyn til at arbejde sprogligt med nogle børn.

Et interessant aspekt ved B11's svar er formuleringen af, at hun tilpasser sine krav til, hvad hun føler, personalet kan honorere. Det forstår jeg sådan, at hun udover at vurdere, hvilke behov barnet har for sproglig stimulering, også laver en individuel vurdering af, hvor stor en indsats det er realistisk at forvente fra personalets side.

Samtidig med at B11 har nogle forventninger til personalet i en given situation, fremhæver hun i klare vendinger, at hun ikke vil pålægge personalet et krav om at arbejde sprogligt med et barn, men snarere vil søge at inspirere til det.

I formuleringen "Og hvis de ikke gør det, jamen så bliver det ikke gjort, som det var ønskeligt" berøres et spørgsmål om ansvar, der udbygges i den følgende passage: B11 vil ikke påtage sig ansvaret for personalets sproglige arbejde med barnet. Det har hun gjort tidligere, men er holdt op med det. Om end B11 ikke formulerer det eksplicit, forekommer ansvaret for det 'ønskelige' arbejde med et barn hermed at blive placeret hos personalet.

Et andet faggruppemedlem er mere tydelig i sin formulering af, at hun vil kunne stille nogle krav til personalet:

Eks. 7.76.

- B5: "Altså, jeg skal ikke komme og være den der har moralske opstød, hvorfor gør de nu ikke lige sådan. Men jeg synes jo, at når det er de børn, som jeg er blevet bedt om at hjælpe dem med at arbejde med, så må jeg også godt stille nogle krav til dem. Og det er nyt for mange, at det ikke bare er noget, jeg tager mig af, og så er det det. Og det synes jeg at det bliver ved med at være nyt for dem, selv om de har
DH: Selv om de har haft en god periode til at vænne sig til det.
B5: Ja, og det er ikke nyt for mig heller, sådan har jeg altid arbejdet, det er et fælles stykke arbejde. Men jeg synes, det er dér, hvor jeg synes, det er svært at komme ud og så slappe af med at vide, at vi er bare så enige om det her"
(B5, 29, 068-070).

I eksemplet finder jeg bl.a. formuleringen "...at når det er de børn, som jeg er blevet bedt om at hjælpe dem med at arbejde med" interessant, idet den fremstiller personalet som dém, der i udgangspunktet laver arbejdet med børnene, mens B5 er den, der kommer og hjælper til. Hermed er ansvaret for arbejdet allerede delvist placeret hos personalet, om end B5 tager sin del af ansvaret som hjælper, hvilket bl.a. kommer til udtryk i formuleringen "...det er et fælles stykke arbejde".

Imidlertid er der andre formuleringer i eksemplet, der peger på, at det 'fælles stykke arbejde' er en vision, som B5 arbejder på at realisere, og som endnu – trods bestræbelser fra B5's side - er en nyhed for daginstitutionerne, der er vant til, at det sproglige arbejde med børnene er noget, som B5 tager sig af. Dette understreges med formuleringen "...det er dér, hvor jeg synes, det er svært at komme ud og slappe af med at vide, at vi er bare så enige om det her", der antyder en potentiel konflikt med hensyn til at opnå enighed med personalet om, at det sproglige arbejde med børnene også er deres opgave.

7.5.2.3. Personales ressourcer

Om end der i fremstillingerne af personalets sproglige arbejde med børn formuleres mere eller mindre eksplicite forventninger til, at daginstitutionerne påtager sig opgaven, finder jeg også formuleringer, der på forskellig vis nuancerer forventningerne. Et tilbagevendende tema i materialet er således 'ressourcer', eller mere præcist: personalets mangel på tid, f.eks. (B4, 28, 092 + 097), (B7, 31, 116-117). B9 formulerer det således:

Eks. 7.77. "Samtidig så får institutionerne så mange dekretter om så mange forskellige ting, så de er ved at drukne i det. Og de synes bare, de bliver pålagt mere og mere, og det gør de jo egentlig også i kraft af, at vi fralægger os nogle ting" (B9, 32, 217-225).

Mens B9 tager personalets perspektiv og formulerer, at de synes, de bliver pålagt mere og mere arbejde, tilføjer hun ud fra sin eget perspektiv, at det ekstra arbejde bl.a. følger af, at logopæderne fralægger sig 'nogle ting', hvilket jeg her forstår som 'sprogligt arbejde'. Hermed fremstilles personalets arbejdssituation som sammenhængende med arbejdssituationen i faggruppe B. Et lignende perspektiv finder jeg i interviewet med B1 (B1, 25, 044), men ikke andre steder i materialet.

I nogle fremstillinger modificeres personalets mangel på tid med påpegningen af, at 'interesse' kan spille en rolle for, om personalet kan finde tid til sprogarbejde. Det fremgår bl.a. af følgende eksempel:

Eks. 7.78. "Altså, de vil meget gerne, men de har svært ved at finde tid til det. Men det er meget forskelligt, hvad det er for en børnehave, altså det er min oplevelse. Jeg har et par steder, hvor de er meget fokuserede på sprog og meget interesserede

(Fortsættes)

i det, og der får de det også gjort... Men andre steder tager de det ikke så alvorligt, eller finder ikke tid til det, så det er meget, om der lige er nogle pædagoger, som er interesserede i det, synes jeg" (B6, 30, 040).

På baggrund af et spørgsmål om hvordan B6 generelt kan trække på personalet i en daginstitution, når der skal arbejdes med et barns sprog, svarer hun først, at personalet meget gerne vil arbejde med sprog, men at de har svært ved at finde tid til det. Herefter modificeres fremstillingen, idet B6 fremhæver, at det afhænger af daginstitutionen, og særligt af om der er personale med interesse for sprogarbejde. Således skinner det igennem, at hvis der er interesse for sprogarbejde, kan der også findes tid til at udføre det.

Et lignende perspektiv finder jeg i interviewet med B11 (B11, 34, 106-107) samt i interviewet med B9 (B9, 32, 192), som begge fremhæver, at det afhænger af en daginstitutionens leder og personale, om man kan og vil påtage sig sprogarbejde med de børn, der vurderes at have behov for det.

Samtidig med at ovenstående eksempler bidrager med en nuance til tidsaspektet, der handler om prioritering ud fra interesser blandt personalet i daginstitutionerne, finder jeg dem interessante i deres antydning af, at den praksis, som faggruppemedlemmerne tilstræber, ikke blot formes af den enkelte logopæd eller af faggruppen som helhed, men i høj grad også er afhængig af de øvrige aktører og *deres* praksis.

7.5.2.4. Personales viden

Interesse for sprog og sprogudvikling blandt personalet kædes et par steder i materialet sammen med kendskab til/viden om emnet, f.eks. (B11, 34, 122), og hermed aktualiseres personalets 'viden', som det også var tilfældet i forbindelse med personalets indstilling af børn til logopæden. Hvad angår faggruppemedlemmernes forventninger til personalet med hensyn til det sproglige arbejde med børn, finder jeg imidlertid kun nogle få eksempler, bl.a. følgende:

Eks. 7.79. "...deres viden er ikke god nok i forhold til at arbejde sprogligt med børn. Det kan ikke nytte noget, at man siger, (at) sprog skal indgå i alt, hvad vi laver, hvis man ikke ved, hvad det er for nogle måder, man skal stimulere på... Altså, giv mig lige den der, i stedet for hent lige malerbøtten og penslerne. Den store pensel og den lille pensel. Og det er der alt alt alt for mange, der slet ikke har på rygraden endnu" (B-0, 24, 054).

Med udgangspunkt i 'sprogstimulering' som del af dét sproglige arbejde, som personalet kan lave med børn i daginstitutionen, formulerer B-0 utvetydigt, at der er for mange, hvis viden

om sprogstimulering ikke er tilstrækkelig god, bl.a. med gentagelsen af 'alt, alt, alt for mange' samt brug af metaforen "...der slet ikke har på rygraden endnu". Den indarbejdede viden, som B-0 efterlyser, handler bl.a. om at benævne og beskrive genstande, der bruges i de aktiviteter, som personalet laver sammen med børnene i dagligdagen, f.eks. at male.

Hvad angår faggruppemedlemmernes forventninger til daginstitutionspersonalets sproglige arbejde med børn, finder jeg altså i materialet nuanceringer, der drejer sig dels om tidsressourcer og dels om viden. De to aspekter er kombineret i følgende eksempel, som jeg finder yderligere interessant ved den sondring imellem sproglige stimulering og sproglig træning, som logopæden foretager:

Eks. 7.80. "Og de kan ikke, de *har* ikke ressourcerne til det. Og jeg synes, det er urimeligt at forvente, at de skal gøre det. Og det er os, der er uddannet til det, det er vores arbejde, og selvfølgelig skal vi vejlede. Men jeg vil ikke bede dem om at sætte en halv time af hver dag til at sidde og træne med et barn. Det vil jeg simpelthen ikke. Jeg kan vejlede dem omkring sproglig opmærksomhed, jeg kan give dem nogle idéer til noget, de kan have med sig i dagligdagen, jeg kan lave noget materiale, de kan bruge, hvis de har tid. I *det* omfang vil jeg være med til det" (B1, 25, 044).

Idet B1 skelner mellem daglig 'træning' og 'sproglig opmærksomhed' i dagligdagen, formulerer hun eksplicit, hvad der blev kredset om i nogle af fremstillingerne af 'sprogstimulering' tidligere i afsnittet: At der er forskel på, om personalet skal sætte specifik tid af til at arbejde med et barn, eller de skal forsøge at indarbejde generel sprogstimulering i de daglige aktiviteter¹⁸⁹.

Mens det i B1's fremstilling er realistisk, at personalet kan forsøge at indarbejde noget generel sprogstimulering med vejledning og evt. materialer fra B1, formuleres det som 'urimeligt' at forvente decideret træning fra personalets side. Flere af B1's ord og vendinger indikerer, at spørgsmålet om forventninger til personalet er vigtigt. Det gælder f.eks. betoningen af de manglende ressourcer samt gentagelserne af, at B1 ikke vil bede personalet om at sætte en halv time af hver dag til træning af barnets sprog.

Yderligere finder jeg det interessant, at B1 eksplicit tildeler faggruppemedlemmerne træningsopgaven med formuleringen: "Og det er os, der er uddannet til det, det er vores

¹⁸⁹ B5 var i det tidligere afsnit inde på det samme med formuleringen "...det er jo ikke et specielt stykke arbejde på den måde, (at) I skal afsætte en person", men kædede det ikke eksplicit sammen med 'daglig træning'.

arbejde”. Hermed udpeger B1 faglig viden som en faktor i fordelingen af opgaver mellem logopæder og daginstitutionspersonale.

7.5.2.5. Sprogpædagoger

Spørgsmålet om personalets faglige viden kædes i nogle få fremstillinger sammen med ’sprogpædagog’/’sprogansvarlig’, f.eks. (B-0, 24, 054) samt følgende, der produceres i forlængelse af B11’s formulering af, at hun synes, der mangler kendskab og interesse for sprog i børnehaverne:

Eks. 7.81.

- B11: ”Og det har jo også været på tale nu her i vores kommune, at det var noget, der skulle arbejdes med at få sådan en sprogpædagog eller sprogansvarlig i hver eneste børnehave. Og det var en rigtig god ide. Jeg synes det var en rigtig god ide. Ja.
- DH: Ja, at der kan være en person, som har netop noget viden, og som måske kan være det centrale punkt.
- B11: Ja, kan være sådan et mellemlid på en måde mellem PPR og børnehaven. Ja.”
(B11, 34, 127-129).

Af B11’s formuleringer fremgår det, at idéen om en sprogpædagog er rigtig god, idet en sådan vil kunne udgøre ’et mellemlid’ imellem PPR og daginstitutionen. ’Mellemlid’ forstår jeg i den givne kontekst som en person, der i højere grad end det øvrige personale kan imødekomme B11’s efterspørgsel på faglig viden, og som kan være den primære person til at tage sig af det sproglige arbejde i daginstitutionen samt evt. have kontakt med logopæden.

Mens der således er nogle få eksplicitte efterspørgsler på sprogpædagoger/-vejledere i daginstitutionerne samt flere fremstillinger, hvor sprogpædagoger/-vejledere allerede er en del af dagligdagen, f.eks (B6, 30, 109), (B7, 31, 153), formulerer et faggruppemedlem, at hun ikke er helt sikker på, at det er den bedste løsning, at kun én person tager ansvar for den sproglige indsats. Som hun ser det, kan det således være en fordel, hvis hver enkelt medarbejder i daginstitutionerne ser det som sin opgave at arbejde med sproget (B2, 22, 059). Med denne vision sættes fremstillingen af, at realisering af sprogpædagoger/-vejledere i alle daginstitutioner er en god idé, til debat.

7.6. Sammenfatning af kapitel 7

I lighed med faggruppe A har faggruppe B's medlemmer fokus på harmonisering af praksis i deres fremstillinger af praksis vedrørende børn med sproglige vanskeligheder, om end tilgangen til harmoniseringsprocessen er anderledes i faggruppe B. Således fremhæver faggruppens faglige leder bl.a. frivilligheden for det enkelte faggruppemedlem, hvad angår tilpasning af sin praksis til de øvrige faggruppemedlemmers. I den sammenhæng tematiseres i flere andre fremstillinger faggruppemedlemmernes 'selvstændighed'/'frihed' som et væsentligt element i praksisudøvelsen.

Harmonisering af praksis fremstilles i faggruppe B som værende rettet mod et ensartet serviceniveau for kommunens borgere, men har samtidig et internt sigte, der drejer sig om at håndtere arbejdspressen efter nedskæringer i faggruppen.

I kapitlet har jeg foreslået, at konsultativ metode som tilgang til praksis kan ses i sammenhæng med harmoniseringsbestrebelse, da konsekvenserne af begge tiltag ser ud til at være øget ensartethed i faggruppemedlemmernes praksis.

Konsultativ metode er et centralt begreb i faggruppe B's fremstilling af praksis, hvor fokus er på at vejlede forældre og daginstitutionspersonale i at arbejde med et barns sprog. Med udgangspunkt i konsultativ metode som et alternativ eller supplement til direkte logopædisk undersøgelse og undervisning af børn formuleres flere faglige overvejelser hos faggruppemedlemmerne. Det gælder bl.a. den viden om et barn, som logopæden kan producere inden for en konsultativ model, hvor hun evt. ikke har så meget kontakt med barnet, samt forældres hhv. personales viden og ressourcer med hensyn til at vurdere samt arbejde med barnets sprog.

Hvad angår forældres sprogarbejde med deres barn i hjemmet, formuleres der blandt faggruppe B's medlemmer forskellige forventninger: Mens nogle fremstiller det som forældres eget valg, hvorvidt og hvor meget de arbejder med deres børn, formuleres hos andre overvejelser om at regulere forældrenes indsats ved hjælp af sanktioner eller kontrakter. Disse overvejelser relateres til fremstillinger af, at forældre bør tage ansvar for sprogarbejdet med deres barn, men at det kan være vanskeligt at få dem til det.

Hvad angår daginstitutioner, er et nyt tiltag at indføre jævnlige kontaktmøder, der i flere fremstillinger relateres til konsultativ metode, bl.a. med henblik på at støtte personalet i at håndtere børn med sproglige vanskeligheder og dermed evt. foregribe indstillinger

til PPR. Mens der hos de fleste faggruppemedlemmer formuleres forventninger til, at personalet tager ansvar i sprogarbejdet med børn i daginstitutionen, udtrykkes i flere tilfælde samtidig forbehold vedrørende personalets tid og/eller viden med hensyn til at imødekomme forventningerne.

I sammenligning med faggruppe A fremstilles tværfaglighed knap så fremtrædende i faggruppe B's praksis. Dog har nogle få faggruppemedlemmer relativt meget fokus på tværfaglighed som en del af praksis, særligt hvad angår samarbejde med PPR's psykologer. I den forbindelse fremgår det, at psykologernes arbejde med børn under skolealderen er et relativt nyt tiltag, hvorfor det tværfaglige samarbejde på dette område aktuelt er under udvikling. Af flere fremstillinger fremgår det endvidere, at PPRs ledelse har truffet beslutning om regelmæssige møder mellem logopæder og psykologer med henblik på tværfaglig sagsbehandling.

8.0. Faggruppe C's fremstillinger af praksis

Ved tekstanalysen af faggruppe C's fremstillinger af praksis anlægger jeg som udgangspunkt den samme overordnede ramme, som jeg har anvendt i de to tidligere kapitler, hvad angår de tre overordnede temaer: harmonisering, tværfaglighed og konsultativ metode, samt hvad angår fremstillinger af forældre og daginstitutionspersonale.

Som det vil fremgå af kapitlet, er der flere elementer i faggruppe C's fremstillinger af praksis, der adskiller sig fra de to øvrige faggrupper. Det gælder bl.a. tværfaglighed som en relativt integreret del af praksis samt organiseringen af logopædisk undervisning i grupper.

8.1. Harmonisering af praksis

Eks. 8.01. "...da jeg startede...der var man faktisk sin egen lille biks, og hvad jeg lavede, det var der ingen andre, der tog sig af. Og hvis der ikke var klager, nå men så var det jo i orden, groft sagt. Det var jo dejlig frit, man kunne gøre fuldstændig, hvad man ville. Men sådan er det ikke mere" (C-0, 43, 098-099).

Med denne formulering, der her anvendes som indgangsreplik, beskriver C-0, der er faglig leder af faggruppe C, en udvikling i den logopædiske praksis, som hun har observeret, siden hun selv begyndte at arbejde som logopæd for år tilbage.

Centralt i fremstillingen står en uafhængighed, der bl.a. markeres med vendingerne: "...der var man sin egen lille biks", "...hvad jeg lavede, det var der ingen andre, der tog sig af" samt "...man kunne gøre fuldstændig, hvad man ville". Hermed tegnes en situation, hvor hver logopæd i store træk kunne udøve sin praksis, som hun ønskede. 'I store træk' relaterer jeg her til vendingen 'groft sagt', der i den givne kontekst indikerer, at der *var* nogle forventninger til logopædens udøvelse af sin praksis, men at rammerne herfor var vide.

Formuleringen "Men sådan er det ikke mere" indikerer, at der er sket en ændring i logopædens udøvelse af praksis, og et andet sted i interviewet med C-0 uddybes forandringen bl.a. på følgende måde:

Eks. 8.02. "... for mig, som ser mange forskellige måder at have gjort tingene på, der tegner der sig et billede af, at de tilsyneladende gør tingene nogenlunde ens. Det er blevet meget mere ens, end det nogensinde har været før" (C-0, 43, 062).

I denne fremstilling er kernen i forandringen således den ensartethed, der er blevet udviklet i logopædernes udøvelse af praksis. Med fokus på faggruppe C refererer C-0 med 'de' til den

øvrige faggruppes medlemmer, og med 'det' til faggruppemedlemmernes praksis vedrørende arbejdet med børn med sprog-/talevanskeligheder i C Kommune.

8.1.1. Standarder

Et centralt begreb, der knytter sig til 'ensartethed' i såvel C-0's som i de øvrige faggruppemedlemmers fremstilling af deres praksis, er 'standarder'. Således havde 'standarder' været en del af faggruppens diskurs og praksis igennem mere end et år på dét tidspunkt, hvor observationer og interview fandt sted.

Pres i arbejdssituationen, bl.a. på grund af ventelister, angives som en del af baggrunden for, at PPR's ledelse på et tidspunkt foreslog at indføre standarder for dele af faggruppens arbejde, herunder 'førstegangundersøgelsen'. Om dette siger C-0 bl.a.:

Eks. 8.03. "Fordi nogen kunne måske bruge tolv timer på en undersøgelse, hvor andre ville sige nej, jeg nøjes med fem. Og hvem har så ret?" (C-0, 43, 050).

Med formuleringen af forskelle i faggruppemedlemmernes forbrug af timer på en (førstegangs-)undersøgelse tilføres standarder et tidsaspekt, der samtidig kan knyttes til de formuleringer, som jeg ovenfor samlede under vendingen 'pres i arbejdssituationen'.

Et andet aspekt, der i materialet kædes sammen med etableringen af standarder, knytter sig til tid, om end det har et lidt andet fokus:

Eks. 8.04. "...konsulenten har givet udtryk for, at der var *meget* forskelligt niveau for, hvad vi gjorde, og at man måske også nogle gange kom til at sidde og bruge tid på at skulle fortælle om, hvor meget *jeg* gør, (så) den anden måske følte sig dårligere. Altså, den form for ubalance ville man gerne skrælle lidt væk og sige, nu gør vi altså sådan. ...det kan også være lidt beskyttelse af én, at der *er* lidt aftalt omkring, hvad man gør, så man ikke skal ha, altså hvis man er meget grundig, så er det et kæmpe problem, fordi så ved man ikke, hvornår man skal slutte" (C5, 48, 092).

I denne fremstilling trækkes et hensyn til faggruppemedlemmernes psykiske velbefindende frem i formuleringen af, at nogen kunne føle sig dårligere til sit arbejde, hvis et faggruppemedlem fortalte, hvor meget tid vedkommende selv ('*jeg*') brugte på en given opgave.

Samtidig hermed antydes et socialt aspekt i formuleringen af en 'ubalance', der kunne opstå i gruppen som følge af ovenstående. På baggrund af disse forhold fremstilles standarder for dele af faggruppens praksis som en hjælp til de faggruppemedlemmer, der har problemer med at begrænse sig selv tidsmæssigt i løsningen af en opgave. At begrænsningen

bl.a. vedrører 'tid' udleder jeg af formuleringen "...fordi så ved man ikke, hvornår man skal slutte".

Lignende fremstillinger forekommer i interview med andre af faggruppens medlemmer, og disse vender jeg tilbage til lidt senere i kapitlet.

Ifølge C-0 mundede forslaget fra ledelsen om standarder ud i en proces med at beskrive faggruppens forskellige arbejdsopgaver (C-0, 43, 066-067). Alle faggruppens medlemmer deltog over nogle dage i beskrivelsen af arbejdsopgaverne, og på baggrund af dette arbejde udarbejdede C-0 og PPR's leder sammen de endelige standarder for udvalgte arbejdsopgaver (C-0, 43, 050). De arbejdsopgaver, der i første omgang blev lavet standarder for, var ifølge C-0 'første-gangs- og kontrolundersøgelser', 'rapportskrivning' samt 'undervisning'. Disse vil blive behandlet under de respektive punkter i afsnit 8.2.3.

Idet jeg finder, at et fælles træk for standarderne på de tre områder er, at de overvejende vedrører tidsforbrug, stillede jeg i interviewet med C-0 spørgsmål om, i hvilket omfang faggruppens standarder forholder sig til *indholdet* i arbejdsopgaverne¹⁹⁰. Hertil svarede C-0:

Eks. 8.05. "Altså, jeg vil sige, tidsforbruget er jo beregnet ud fra indholdet. Vi har selvfølgelig sat os ned og drøftet, hvad skal indholdet være, hvad synes vi er fagligt i orden, og hvilken tid vil det så tage. Det er sådan, standarderne er opstået" (C-0, 43, 057).

I denne fremstilling er arbejdsopgavernes indhold altså udgangspunktet for de standarder, der sættes, mens tidsforbruget herefter beregnes på grundlag af et indhold, som faggruppens medlemmer vurderer er 'fagligt i orden'. Hermed knyttes indhold til faglighed, og faglighed knyttes til faggruppen med betoningen af 'vi', hvilket giver et indtryk af, at faggruppen har været en central aktør i processen med mulighed for at sætte et fagligt præg på standarderne.

At 'ressourcer' samtidig spiller en rolle i udformningen af standarder, finder jeg eksempler på flere steder i materialet, f.eks. følgende, hvor C-0 taler om standardiseringsprocessen:

Eks. 8.06. "Det er en evig proces, sådan ser jeg det, den bliver aldrig afsluttet. Fordi igen, det afhænger jo af, hvad ens bevilling er af tid til talepædagogisk. Lad os nu sige, de i morgen sagde, I skal spare en talepædagog. Jamen så ville det da få indflydelse på standarderne, det er det jo nødt til at gøre" (C-0, 43, 055).

¹⁹⁰ Dette spørgsmål opstod på baggrund af en sondring imellem form og indhold i arbejdsopgaver, som jeg finder det nyttigt at foretage, om end de to elementer kan være tæt integrerede.

I denne fremstilling kædes tid sammen med økonomiske ressourcer i brugen af ord som 'bevilling' og 'spare', og C-0 formulerer i forlængelse heraf en direkte sammenhæng mellem tid/økonomi og de standarder, der gælder for faggruppens praksis: Hvis der skæres ned i faggruppens samlede antal arbejdstimer, vil det nødvendigvis påvirke standarderne.

Jeg finder det interessant, at såvel 'faglighed' som 'ressourcer' formuleres som faktorer, der spiller ind på standarderne i faggruppe C, og særligt interessant finder jeg forholdet imellem de to faktorer, bl.a. som det formuleres i følgende eksempel:

Eks. 8.07. "Jamen, dilemmaet er helt klart, at *nogle* uden tvivl og muligvis også med rette vil føle, at nu er det ikke fagligheden, der alene er i højden længere, nu er det ydelsen. Og det er ikke forkert, fordi kommunerne er pressede, og det er økonomien, der styrer det" (C-0, 43, 078).

Eksemplet er taget ud af en kontekst, hvor C-0 taler om logopæder mere generelt, dvs. det er ikke alene faggruppe C's medlemmer, hun henviser til, når hun formulerer, at '*nogle*' vil føle, at fagligheden ikke er i orden. Samtidig tales ikke alene – eller overhovedet - om C Kommune i formuleringen "...kommunerne er pressede etc.", om end jeg ud fra konteksten vurderer, at C Kommune optræder implicit i 'kommunerne'.

Uanset den generelle formulering finder jeg det interessant, at 'ydelsen' sammenkædes med 'økonomien' og i denne form fremstilles som en slags konkurrent til 'fagligheden', der hermed ikke længere er det primære omdrejningspunkt for logopædernes udøvelse af praksis.

8.1.1.1. Hensynet til kommunens borgere

Hvad angår harmoniseringsbestrebelse i faggruppe C, finder jeg i materialet - udover interne hensyn til faggruppemedlemmernes arbejdsituation, som blev berørt ovenfor, eksempler på hensyn til kommunens borgere. Dette fremgår bl.a. af følgende eksempel¹⁹¹:

Eks. 8.08. "Så dét, der er tanken, er, at dét, man tilbyder, er noget, der er på linje med hinanden, sådan så fru Jensen i (område) vil snakke sammen med fru Hansen i (område), og så vil de fornemme, hvis de ellers har et barn med nogenlunde de samme vanskeligheder, nå men det lyder da som meget magen til dét, jeg får tilbudt. Det er dét, der er tanken" (C-0, 43, 052).

¹⁹¹ Jeg er opmærksom på, at disse første sider er præget af eksempler fra interviewet med C-0, og at dette kan forekomme som en ensidig præsentation af materialet fra faggruppe C. Om end jeg i flere tilfælde har haft flere forskellige eksempler at vælge imellem mht at illustrere et tema, har jeg valgt C-0's formuleringer på baggrund af en vurdering af, at de mere præcist end de øvrige indfangede de aspekter, som jeg ønsker at vise.

I denne fremstilling fremhæves borgernes interesse i at få et nogenlunde ensartet tilbud uanset hvor i kommunen, de bor, i det omfang de har børn med 'nogenlunde de samme vanskeligheder'. Hermed antydes et serviceperspektiv på faggruppens udøvelse af praksis, der implicit retter sig mod borgernes krav på en given service. Dette kommer mere eksplicit til udtryk i følgende formulering, hvor borgernes potentielle utilfredshed med den service, de tilbydes fra faggruppens side, tematiseres:

Eks. 8.09. "...og det er jo det, vores chef siger, det skal være ensartet, for vi vil ikke have, at der er nogen forældre, der siger, jamen hvorfor kan du ikke gøre det, fordi det ved jeg, at der er en talepædagog (i et andet distrikt), der gør" (C2, 45, 137).

I videreformidlingen af sin overordnede formulering sætter C2 fokus på muligheden – eller risikoen – for, at en borger/forælder kan konfrontere ét af faggruppens medlemmer med dét forhold, at hun ikke giver det samme tilbud, som et andet faggruppemedlem tilbyder en anden borger/familie. Med andre ord fremhæves her et konfliktspekt, der på én gang vedrører eksterne forhold samt peger indad i faggruppen, hvilket C2 uddyber i følgende eksempel:

Eks. 8.10. "...fordi vi *har* haft en sag eller to, hvor der var nogle forældre, det kan vi da ikke forstå, hvorfor kan du ikke som talepædagog. Det var oppe på et møde her, hvorfor kan du så ikke, fordi det har vi hørt, at det gør en anden talepædagog, og det er så en af mine kollegaer. Og det er en dårlig suppedas at sidde i og skal forsvare, og det er ikke ret godt. Så derfor er jeg rigtig glad for, at vi skal snakke videre om standarder" (C2, 45, 139).

Som det var tilfældet tidligere i afsnittet, hvor bl.a. et psykisk/socialt aspekt blev knyttet til harmoniseringsbestræbelserne i faggruppen, ses et lignende træk i den aktuelle fremstilling, om end nu i relationen mellem logopæd og borgere/forældre. Således formulerer C2, at "... det er en dårlig suppedas at sidde i og skal forsvare", hvilket jeg ud fra den givne kontekst forstår på den måde, at det er en ubehagelig situation for det omtalte faggruppemedlem at blive konfronteret med, at hun ikke yder samme 'service' som én eller flere andre i faggruppen, samt at standarder kan være en hjælp til det enkelte faggruppemedlem med henblik på at undgå sådanne situationer.

I tilknytning til fremstillingen af standarder som en slags beskyttelse af det enkelte faggruppemedlem mod utilfredse borgere/forældre finder jeg endvidere følgende eksempel i materialet:

Eks. 8.11. "... i mit daglige arbejde tænker jeg ikke på standarder, og det er måske fordi de bare *er* helt indgroede, eller *når* jeg tænker standard, så er det nok kun, når jeg kommer ud i yderområderne, altså når jeg synes, der er nogen, der bliver ved med at kræve for meget for eksempel. Altså, jeg *har* været ude for nogle forældre, som presser så meget på, at jeg synes, det nærmer sig det fuldstændig totalt uacceptable. Og dér kan jeg godt mærke, så begynder jeg at tænke standarder, så tænker jeg, nej det her er *helt* urimeligt, nu slutter festen" (C3, 46, 086).

Her fremstår situationen tilspidset med formuleringer som "...der er nogen, der bliver ved med at kræve for meget" og "...forældre, som presser så meget på... at det nærmer sig det fuldstændig totalt uacceptable", og således fremstilles standarder her som et væsentligt redskab for logopæden i forsøget på at holde urimelige forældrekrav om service på afstand i udøvelsen af sin praksis. Standardernes betydning i denne sammenhæng understreges af C3's formulering af, at hun ikke tænker meget på dem i det daglige arbejde, men først når hun føler sig presset udefra.

8.1.2. Omstilling til standarder

Om end C3 ovenfor nævner muligheden for, at standarderne er 'helt indgroede', fremgår det af interviewet med hende, at hun tidligere har måttet udøve sin praksis uden at have nogen standarder som pejlemærke. Det formuleres bl.a. på følgende måde:

Eks. 8.12. "...jeg var jo i *tvivl* om alting, jeg havde jo ikke lært det, og var reelt i tvivl om, jamen hvad gør man så her, (og) hvad gør man så her, for jeg kunne jo ikke læse det nogen steder. Og der *efterlyste* jeg jo i den grad nogle standarder for, hvordan gør jeg *her*. Og de standarder har jeg jo fået nu, og er rigtig glad for, at de er der. (C3, 46, 089).

Af denne fremstilling fremgår det, at standarder har været efterlyst af C3 med henblik på at forebygge 'tvivlen' om, hvordan tingene skulle gøres, da hun begyndte som nyuddannet logopæd i C Kommune. Og at standarderne tjener dette formål, indikeres i formuleringen "...og er rigtig glad for, at de er der".

I lighed med C3 udtrykker andre faggruppemedlemmer tilfredshed med indførslen af standarder for dele af faggruppens arbejde, om end de med flere års praksis bag sig bidrager til en nuancering af forandringen, der handler om at ændre sin praksis efter mange år, hvor den enkelte har været vant til at gøre tingene på en bestemt måde. F.eks. siger C5 om standarderne:

Eks. 8.13. ”Jeg er splittet på den måde at forstå, at jeg er præget af, (at) jeg også i mange år har kunnet gøre, hvad jeg syntes hele tiden *selv*. Og så sådan holde mig fast på, at der *er* den standard ... Jeg synes, den er nem at glemme, men jeg er meget positiv over for den som sådan, jeg har bare lidt svært ved at holde mig selv fast på den” (C5, 48, 094).

I eksemplet fremhæver C5 en ’splittelse’ mellem på den ene side at tage højde for nogle standarder i sit arbejde, og på den anden side at have en lang arbejds erfaring, hvor hun har gjort, som hun selv syntes var rigtigt at gøre. Jeg forstår det på den måde, at den lange erfaring med at gøre tingene på sin egen måde, gør det vanskeligt for C5 at holde sig selv fast på standarderne, om end hun forholder sig positivt til dem. Hermed fremstilles faggruppens standarder hos C5 ikke ’indgroede’, som det var tilfældet hos C3 ovenfor.

Med hensyn til at arbejde efter standarder efter i mange år at have haft sin egen måde at gøre tingene på siger C1:

Eks. 8.14. ”Og så er det igen dét med, der *er* ikke ret meget, der er nyt, der er noget af det gamle, der er blevet nyt igen. Og så har jeg været meget heldig, altså jeg tror, at mange af de standarder også er bygget op om mange af de ting, som jeg har lavet¹⁹²” (C1, 44, 265-266).

Jeg finder anledning til at fremhæve to sammenhængende aspekter ved den aktuelle fremstilling: Dels at meget af det nye er gammelt, og dels at C1 har haft indflydelse på standarderne, idet de er bygget op om nogle af de ting, som hun har arbejdet med igennem årene, hvilket vil sige, at der er en grad af kontinuitet i overgangen til den nye praksis i faggruppen.

Hermed formulerer C1 en alternativ tilgang til standarder set i forhold til C5’s fremstilling ovenfor, som – om end kun implicit og dermed vanskelig at underbygge - efterlod et indtryk af distance imellem den tidligere praksis og den praksis, som udføres i overensstemmelse med de aktuelle standarder.

Jeg finder ingen andre formuleringer i materialet af, at faggruppemedlemmer har haft indflydelse på standarderne på baggrund af konkrete bidrag til den tidligere praksis, men derimod finder jeg eksempler på, at andre faggruppemedlemmer siger, at de har været direkte involveret i udformningen af standarderne, og at det har positiv betydning med hensyn til at indarbejde dem i praksis (C2, 45, 146-147) og (C3, 46, 089).

¹⁹² Bemærk venligst, at citatet er redigeret relativt meget, hvad angår den sidste sætning ”...som jeg har lavet”. Redigeringen er imidlertid foretaget i overensstemmelse med den forståelse af det centrale i C1’s formulering, som jeg har fået på grundlag af den givne kontekst.

Faggruppenmedlemmernes aktive deltagelse i formuleringen af standarderne fremgår tillige af interviewet med C-0, hvor hun bl.a. siger, at *hun* alene ikke har det endegyldige svar på, hvordan standarderne skal være, men at de må tilpasses i en dialog mellem faggruppe og ledelse:

Eks. 8.15. ”Jeg synes, det må være en gruppesnak i vores faggruppe sammen med vores chef, sådan så man får afbalanceret, fungerer det, fungerer det ikke. Hvis det ikke fungerer, hvad er det, der ikke fungerer, eller hvis nogen siger, vi synes, der skal justeres her, fordi det er ikke holdbart, eller vi synes fagligheden er dalet ... jamen, så må vi tage den snak” (C-0, 43, 055).

Hermed signaleres åbenhed over for faggruppemedlemmernes tilbagemeldinger vedrørende deres erfaringer med standarderne.

8.2. Overordnede begreber og kategorier

8.2.1. Genstand

I faggruppemedlemmernes fremstillinger af den genstand, som de retter sig imod, finder jeg bl.a. omtale af børn, der har vanskeligheder med udtale og/eller sætningsopbygning (C1, 44, 033-034). Hos C1 kædes ’udtalevanskeligheder’ sammen med dels ’dysfonologi’ og dels ’ekspressive vanskeligheder’, samt - i forlængelse heraf - med ’paradigmatiske’ og ’syntagmatiske’ vanskeligheder¹⁹³ (C1, 44, 036). Hvad angår sætningsvanskeligheder, kædes disse også hos C5 sammen med ’det ekspressive’ (C5, 48, 036).

Fonologi/fonologiske vanskeligheder omtales også hos C2 (45, 130), C3 (46, 029) og C6 (49, 075). Hos såvel C1 som C3 forekommer ’udtalevanskeligheder’ og ’fonologiske vanskeligheder’ at blive brugt om ikke synonymt så i hvert fald delvist overlappende.

Udover ’udtale’/’fonologi’ og ’sætninger’ finder jeg i nogle få tilfælde omtale af ’ordforråd’ (C1, 44, 059), (C2, 45, 067). Endvidere finder jeg direkte omtale af ’impressive problemer’ (C1, 44, 036), (C6, 49, 075), mens det impressive aspekt i nogle fremstillinger kun fremtræder indirekte ved et faggruppemedlems henvisning til f.eks. ’Reynell’, ’TROG’ eller ’Pea-body’, som hun bruger til at undersøge et barns impressive færdigheder, f.eks. (C2, 45, 073), (C3, 46, 040).

¹⁹³ Se f.eks. Nettelbladt (2007) for en introduktion til sondringen mellem paradigmatiske og syntagmatiske processer.

I et enkelt tilfælde finder jeg et barn beskrevet som 'kontaktsvag', hvortil en mulighed for 'mutisme' knyttes (C2, 45, 021-022), og samtidig fremstilles hhv. 'kontakt' og 'sprog' sådan, at jeg forstår det således, at der er tale om to forskellige aspekter, men at de kan optræde sammen hos et barn. C2 taler i den sammenhæng om en 'blandingsproblematik' (C2, 45, 024).

Jeg finder kun én anden fremstilling, hvor 'kontakt' omtales eksplicit (C-0, 43, 059), men hvad angår det sociale aspekt generelt, finder jeg nogle få referencer hertil, f.eks. (C1, 36, 083), (C3, 41, 098 + 100).

Af andre problematikker, der i nogle få fremstillinger omtales i forbindelse med 'sprog', men markeres som delvist adskilt herfra, er 'adfærdsforstyrrelser'/'støttekrævende børn', f.eks. (C3, P40, 070-072), eller 'dårlig trivsel' i hjemmet og/eller i daginstitutionen (C1, 37, 033), (C5, 48, 036). I et enkelt tilfælde finder jeg desuden omtale af 'motorik' i forbindelse med et barn med sproglige vanskeligheder (C3, 41, 090 + 092)¹⁹⁴.

8.2.2. Opgaver og mål

I de få eksplicite formuleringer, som jeg finder i materialet om, hvad faggruppemedlemmernes opgave(-r) er i forhold til dé børn, som de arbejder med, drejer én sig om at 'skabe fonologiske succeser' hos børnene (C1, 44, 226-228), mens et andet faggruppemedlem i relation til en konkret barn taler om at 'bevidstgøre barnet fonologisk' (C6, 49, 130-132).

Mens de to ovenstående bud forekommer at være relateret til børn med overvejende fonologiske vanskeligheder, finder jeg tillige nogle lidt bredere formuleringer i materialet, f.eks. C5, der siger:

Eks. 8.16. "...min centrale rolle er at forsøge at klargøre en sprogvanskelighed, om den er noget, hvor man godt kan give barnet sådan lidt rygstød og lidt opmærksomhed på nogle sproglige ting" (C5, 48, 077-079).

I eksemplet tales om en ikke nærmere defineret 'sprogvanskelighed', der i den givne kontekst forekommer at omfatte flere sproglige områder end blot udtale/fonologi, om end det ikke fremstår helt klart, hvilke der er tale om (C5, 48, 079).

¹⁹⁴ Logopæden spørger til barnets motorik, men henviser til, at en ergoterapeut kan forholde sig til den aktuelle problemstilling .

Jeg finder det interessant, at faggruppemedlemmets opgave i det aktuelle eksempel fremstilles som "...give barnet sådan lidt rygstød og lidt opmærksomhed på nogle sproglige ting", der med formuleringer som 'sådan lidt rygstød' og 'lidt opmærksomhed' fremtræder mere vag end f.eks. C1's formulering om at 'skabe succeser' for barnet. I helt konkrete tilfælde vil der dog ikke nødvendigvis være stor forskel på, hvordan C1 og C5 hver især fremstiller deres opgave på trods af forskellighederne i de aktuelle sproglige fremstillinger. Dette aspekt har jeg imidlertid ikke mulighed for at belyse nærmere med udgangspunkt i det foreliggende materiale.

Med ordvalgene 'ærinde' og 'interesse' formulerer C3 i følgende eksempel en opgave, der i min forståelse samtidig er en formulering af et mål for hendes arbejde med børn med sproglige vanskeligheder:

Eks. 8.17. "Det er jo klart, at jeg har et ærinde. Altså, fordi min interesse det er jo, at børnene kommer til at tale godt og forstå sproget godt og, ja, bliver klædt på til de skal i skole. *Det har jeg da hele tiden i baghovedet*" (C3, 46, 132).

Mens jeg forstår formuleringen "...at børnene kommer til at tale godt og forstå sproget godt" som et fremtidsrettet mål, der primært vedrører børnene, ser jeg C3 som en implicit aktør i metaforen "...bliver klædt på til de skal i skole", dvs. at hun er den, eller én af dem, der skal medvirke til, at børnene bliver tilstrækkeligt gode sprogligt til at kunne klare sig i skolen. At dette er en væsentlig opgave/væsentligt mål, betoner C3 med den efterfølgende formulering "*Det har jeg hele tiden i baghovedet*", dvs. at tanken om opgaven/målet følger C3 i ét eller andet omfang i hendes daglige arbejde.

En anden fremstilling, der ikke direkte nævner 'opgaven', men alligevel kredser om den, er følgende, hvor C2 svarer på spørgsmålet om, hvornår et barn er færdig i sproggruppen:

Eks. 8.18. "...hvis et barn har fået en pæn periode, i hvert fald to perioder, og vi kan se, barnet kommunikerer godt, barnet er socialt godt integreret, bruger sproget i legen. Så kan det godt være, at der lige er nogle småting, men det er okay at have nogle småtingsvanskeligheder, det skal rummes" (C2, 45, 097).

C2's formulering af hhv. 'kommunikerer godt', 'socialt godt integreret' samt 'bruger sproget i legen' ser jeg som en – om end relativt bred - formulering af mål for hendes arbejde med et barn i sproggruppen¹⁹⁵. I nogle få andre tilfælde nævner C2, at såfremt et barn er nået op på aldersniveau, afslutter hun barnets sag (C2, 45, 063). Mens det i (C2, 45, 063) er uklart, hvilke aspekter det er, der skal være på aldersniveau, er 'alderssvarende' i (C2, 45, 098) knyttet til 'sproglig udvikling'.

Til sammenligning med ovenstående lyder C1's bud på, hvornår et tilbud til et barn skal stoppe, som følgende:

Eks. 8.19. "... når barnet selv har det godt med, sådan som tingene er, og omgivelserne også synes, at her fungerer barnet godt, og at barnet bliver forstået. Og det kan være meget individuelt fra barn til barn. Eller også at barnet er så godt på vej, at man kan sige ... at dét, der er tilbage, falder på plads af sig selv (C1, 44, 123-125).

Hvor den eller de vurderende aktører er vanskelige at få øje på i det forrige eksempel, er såvel 'barnet' som 'omgivelserne' her eksplicitte, mens det ikke er helt klart, hvem 'man' er, om end jeg her forstår det som logopæden, der på baggrund af sin erfaring kan vurdere, hvornår et barn "...er så godt på vej, at man kan sige, at dét, der er tilbage, falder på plads af sig selv".

Jeg finder det interessant, at C1's fremstilling rummer et subjektivt perspektiv med udgangspunkt i barnets egen oplevelse af situationen, såvel som et ydre perspektiv, hvor barnets omgivelser vurderer barnet ud fra funktionelle kriterier.

Mens C2's fremstilling ovenfor ikke har et tilsvarende subjektivt perspektiv, forekommer den dog ligesom C1's at rumme et funktionelt aspekt, hvor barnet vurderes i sin sociale, kommunikative kontekst. Herudover refererer C2 til 'alderssvarende' mål, der forekommer at kunne være knyttet til nogle normer for, hvad et barn skal kunne, f.eks. sprogligt, på et givent alderstrin.

Hvor opgave og mål ovenfor overvejende formuleres med fokus på barnet, retter nogle af faggruppemedlemmerne sig i andre fremstillinger mere mod barnets forældre, f.eks. i følgende eksempel:

¹⁹⁵ Hvordan målet/målene vurderes nået/hhv. ikke nået, er ikke blevet berørt i interviewet, og vil derfor ikke blive uddybet i denne sammenhæng.

Eks. 8.20. "...jeg kan tænke på en familie, hvor jeg tænker meget mere, at her ligger der en stor opgave i at gøre forældrene opmærksomme på, at *de* er nødt til at komme meget mere på banen rent sprogligt, fordi der simpelthen bare er for *lidt* sprogliggørelse derhjemme om sådan helt almindelige ting" (C6, 49, 136-137).

I dette eksempel fremstiller C6 sin praksis vedrørende et andet barn end dét, der var udgangspunkt for hendes formulering ovenfor, hvor hun beskrev sin opgave som 'bevidstgøre barnet fonologisk'. Med disse to forskellige fremstillinger af opgave viser C6, at det kan variere fra sag til sag, evt. afhængig af den aktuelle situation vedrørende barnet, hvad der formuleres som det centrale i hendes opgave.

Således markerer C6 bl.a. forskellen på de to forskellige sager med formuleringen, at hun tænker 'meget mere', at her er hendes opgave at gøre forældrene opmærksomme på noget etc., mens den primære opgave i den anden sag var at gøre barnet opmærksom på noget. Med betoningen af 'forældrene' og '*de*' trækker C6 forældrene helt i forgrunden, og med metaforen "...nødt til at komme meget mere på banen etc." fremhæver hun, at opgaven går ud på at få forældrene til at bruge mere sprog i hjemmet, end de gør aktuelt. Om end fokus her er på forældrene, forstår jeg det sådan i henhold til konteksten, at det i sidste ende handler om barnets sprog, dvs. at forældrene ved at bruge mere sprog kan bidrage til barnets tilegnelse af sprog.

At sætte et barns nære omgivelser, dvs. forældre, men også personale i barnets daginstitution, i stand til at bruge sproget sammen med barnet, formuleres også af C3, der bl.a. bruger metaforen "at klæde pædagoger og forældre rigtig godt på til at arbejde videre med barnet" til at beskrive sin opgave (C3, 46, 066). Set i forhold til C6's fremstilling ovenfor, hvor det konkrete forældrepar sammenkædes med 'sprogfattigt hjem' (C6, 49,136), formulerer C3 sig mere generelt om forældre og pædagoger i sin påpegning af de mulige ressourcer, især hvad angår 'tid', som de nævnte aktører kan bidrage med til arbejdet med børnene. Hermed forekommer opgaven for faggruppemedlemmerne i forhold til forældre og/eller andre aktører at kunne variere med den konkrete situation.

8.2.3. Aktiviteter i faggruppe C

8.2.3.1. Indstilling

Af flere fremstillinger i materialet fremgår det, at et barn skal være indstillet til PPR, før en logopæd forholder sig til dets situation.

Når et udfyldt indstillingsskema modtages i PPR, vurderes det af et visitationsudvalg bestående af C-0 samt hhv. den psykologiske og støtte-/specialpædagogiske faggruppeleder, der sammen beslutter, hvilke fagpersoner der skal ind i sagen, og herefter lægges sagen til den eller de pågældende personer. Samtidig hermed sendes brev til forældre med besked om, hvilke(-n) fagperson(-er), der har fået barnets sag, samt om at fagpersonen vil kontakte forældrene. Når fagpersonen, her logopæden, modtager sagen, kan hun enten kontakte forældrene med det samme, eller vente til hun kan se, at hun har tid til at arbejde med barnet, f.eks. (C-0, 43, 021), (C1, 35, 013-014), (C2, 38, 049).

Den gældende indstillingsprocedure er tilsyneladende et nyere tiltag, hvilket bl.a. fremgik af en dialog mellem C3 og en daginstitutionsleder, som jeg overværede under min observation af C3. Således gav lederen udtryk for, at det var nemmere, da daginstitutionen selv havde indflydelse på, hvilken slags fagpersoner et barn skulle henvises til. Med den aktuelle ordning, hvor alle sager vurderes og videreformidles af et visitationsudvalg, eksisterer denne mulighed ikke længere. Herudover er et nyt krav til daginstitutionerne, at der sammen med indstillingsskema skal sendes en detaljeret beskrivelse af barnet, hvilket kan være tidskrævende for daginstitutionerne at skulle udarbejde (C3, 40, 025-026 + 040-041), (C1, 44, 171-172).

Et interessant detalje ved den aktuelle visitationsprocedure er, at den ifølge C3's fremstilling letter arbejdet for faggruppe C's medlemmer, idet der med den tidligere ordning var en tendens til, at daginstitutionerne tilkaldte en logopæd, selv om det var en psykolog, der var behov for. Ifølge C3 var en grund hertil, at det for daginstitutionerne kunne være nemmere at overtale forældre til at lade deres barn henvise til en logopæd fremfor til en psykolog¹⁹⁶. Som det fungerer nu, kommer sagen imidlertid kun til logopæden, såfremt visitationsudvalget vurderer, at det er den faggruppe, der skal ind i sagen (C3, 40, 040-041).

¹⁹⁶ En tilsvarende fremstilling finder jeg i (C2, 45, 040-043).

8.2.3.2. Ekstern rådgivning

Et andet nyere tiltag i C Kommunes PPR, der knytter sig til indstilling, er 'ekstern rådgivning', der går ud på, at daginstitutioner kan anmode PPR om rådgivning, hvis der er et barn i institutionen, som personalet er bekymret for¹⁹⁷ og/eller overvejer at indstille til PPR. Ved en daginstitutions anmodning om rådgivning, der følges af en beskrivelse af barnets situation, nedsættes en ad hoc-gruppe af fagpersoner, der kan forholde sig til barnets situation. Herefter holdes et møde i PPR's lokaler med repræsentanter for daginstitutionen, hvor det diskuteres, hvordan daginstitutionen kan håndtere barnets situation, f.eks. (C-0, 43, 099), (C1, 44, 188-190).

I flere fremstillinger af den eksterne rådgivning finder jeg formuleringer om, at tiltaget er tænkt som en afløser for en tidligere ordning, hvor PPR's fagpersoner deltog i et antal årlige møder i de daginstitutioner, der lå i deres respektive distrikter, med henblik på at diskutere (unavngivne) børn, som daginstitutionerne havde sat på dagsordenen, samt vejlede personalet i, hvordan de kunne forholde sig til børnenes forskellige situationer, f.eks. (C1, 37, 121), (C1, 44, 183-188), (C2, 38,052), (C3, 42, 095-096).

Nogenlunde samtidig med rådgivningsmøderne er et tredje tiltag sat i værk i C Kommunes PPR. Det drejer sig om oprettelsen af en gruppe ('et team') af støtte-/specialpædagoger med en konsultativ funktion i forhold til kommunens daginstitutioner. Således tager støtte-/specialpædagogerne ud til daginstitutionerne, hvor de taler med og rådgiver/vejleder personalet samt evt. ser på de børn, der er i fokus, f.eks. (C1, 36, 016), (C1, 37, 121).

Mens støtte-/specialpædagogerne i den konsultative gruppe rådgiver og vejleder i daginstitutionerne, har de selv mulighed for supervision ved ét af faggruppe C's medlemmer samt en psykolog. Et eksempel på en sådan supervision ses i (C1, 36, 016-073). Om sin egen funktion i forbindelse med supervision af støtte-/specialpædagogerne siger C1 bl.a.:

Eks. 8.21. "...barnet bliver indstillet til det konsultative team, fordi der er et eller andet, som ikke fungerer, som det skal, og det er der nogle pædagoger, som godt vil have noget vejledning i, hvad kan de gøre bedst ... Hvis det konsultative team for eksempel kommer og beskriver nogle ting, hvor barnet har nogle sproglige ting, så kan jeg komme ind med min viden og sige, det kan måske være godt for dig at prøve sådan og sådan, eller bede pædagogerne om at gøre sådan og sådan. Og hvis så bekymringen er større, så kunne det være, I skulle overveje at indstille til en talepædagog" (C1, 44, 204).

¹⁹⁷ Ligesom i faggruppe A optræder ordet 'bekymring' jævnligt i materialet, hvor det kobles til logopædernes egen, personales og/eller forældres bekymring for et barn.

I denne fremstilling fungerer de konsultative støtte-/specialpædagoger som det primære led med hensyn til at rådgive og/eller vejlede personalet i daginstitutionerne, mens C1 befinder sig i næste led, hvorfra hun kan bidrage med *sin* viden til en given problemstilling.

Jeg finder det interessant, at der med de konsultative støtte-/specialpædagoger kommer et led ind imellem C1 og dét personale, der efterspørger en viden, som C1 repræsenterer. Her-med øges, for mig at se, afstanden imellem fagpersonen med en specialiseret viden og efterspørgerne af den specialiserede viden.

Knyttet hertil finder jeg det samtidig interessant, at der forekommer en gradbøjning af 'bekymring' i C1's formulering "Og hvis så bekymringen er større, så kunne det være, I skulle overveje at indstille til en talepædagog". Dette forstår jeg som en sondring imellem 'mindre' og 'større' bekymringer: Mens mindre bekymringer kan håndteres af daginstitutionen efter rådgivning/vejledning fra det konsultative team, kan det ved større bekymringer være nødvendigt at opnå direkte kontakt til en logopæd, der kan forholde sig direkte til barnets situation.

Jeg ser såvel 'ekstern rådgivning' som 'konsultativt team' som relateret til indstilling på den måde, at begge tiltag forekommer at have som ét af deres formål at forebygge indstillinger til PPR ved på forskellige måder at tilbyde viden, som daginstitutionerne kan bruge i deres *egen* håndtering af vanskeligheder hos børn. Dette understøttes af følgende formulering, hvoraf det fremgår, at det konsultative team fungerer som alternativ til indstilling/visitation ved at støtte daginstitutionerne i at håndtere vanskeligheder internt:

Eks. 8.22. "...det er en organisering i vores kommune, hvor der er nogle støttepædagoger. I stedet for (at børnene) skal visiteres, så kan man benytte sig af, at de kan komme ud og give pædagogerne nogle observationer og nogle nye måder at reagere på" (C5, 48, 070).

8.2.3.3. Andre tværfaglige relationer

Fælles for visitation, ekstern rådgivning og konsultativt team i C Kommunes PPR er det tværfaglige aspekt, hvor forskellige faggrupper arbejder sammen og trækker på hinandens viden i forbindelse med de sager, som eksterne aktører henvender sig med.

Det tværfaglige aspekt begrænser sig imidlertid ikke til de tre ovenstående elementer, men tager også form af faste, obligatoriske møder imellem repræsentanter for PPR's

forskellige faggrupper, der arbejder i det samme distrikt, dvs. kommer i de samme daginstitutioner og muligvis kender de samme børn.

I mine interview med faggruppe C's medlemmer har vi ikke berørt disse 'distriktsmøder', men under min observation af hhv. C1 og C3 deltog de hver især i sådanne møder (C1, 36, 112-129), (C3, 41, 087-099). Ved begge møder blev nye sager/børn taget op med henblik på koordination og udveksling af viden, såfremt flere fagpersoner havde fået tildelt den samme sag/det samme barn, og i denne fremstilling kunne fagpersoner med forskellig, specialiseret viden bidrage til en fælles produktion af viden om et barn og dets situation.

Et konkret eksempel herpå var, da C3 præsenterede to nye sager ved et distriktsmøde, og derefter spurgte, om der var noget at bemærke til nogen af dem. Hertil sagde en person, der tidligere havde præsenteret sig som sundhedsplejerske, at hun havde været opmærksom på ét af børnenes storebror, da han gik i 1. klasse, på grund af sociale forhold, og herefter optegnede hun i grove træk storebroderens situation.

Ved C1's deltagelse i distriktsmøde observerede jeg, at en anden fagperson fremlagde en sag, som hun havde fået, hvorefter flere af de andre tilstedeværende, herunder C1, bidrog med kommentarer om sagen.

Tilsammen giver disse to fremstillinger mig et indtryk af, at interaktionen mellem fagpersonerne bidrager til, at den enkelte får adgang til flere aspekter ved barnets situation, end hun selv umiddelbart ville få, samt at den 'viden', som kommer til at udgøre grundlaget for hendes videre arbejde, hermed kan blive bredere.

8.2.3.4. Undersøgelse

Når et faggruppemedlem har modtaget en sag på et barn, er det næste skridt ifølge fremstillingerne at kontakte barnets forældre med henblik på at lave en aftale om undersøgelse af barnet¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Som nævnt tidligere venter mindst ét af faggruppemedlemmerne, C1, med at kontakte forældrene, til hun kan se, at hun har plads i kalenderen til at undersøge barnet. Det gør hun med den begrundelse, at hun dermed kan undgå at skulle forholde sig til forældre, der f.eks. klager over ventetid (C1, 35, 013-016). Jeg finder ingen tilsvarende fremstillinger i materialet, men finder det alligevel interessant, at potentielle forældreklager kan få indflydelse på logopædens praksis.

Om den konkrete undersøgelse af barnet siger C6 bl.a.:

Eks. 8.23. "... så lavede jeg en undersøgelse på drengen, hvor jeg dels prøvede at lege mig lidt ind på ham med nogle fisk og fik en fornemmelse af, hvordan er han sådan generelt, altså kan han farver og kan han tælle, og har han nogen fornemmelse af foran, bagved, ved siden af og så videre. Og hans eget ekspressive, hvor lange sætninger talte han i, og det gør jeg så ved at sidde og snakke med ham og spørge ham om nogle forskellige ting for at få en idé om, hvordan er hans omverdensforståelse. Så jeg ser ham af et par omgange, og jeg laver også en Kajtest på ham, så jeg sådan helt specifikt kan gå ind og se, hvad er det for nogle lydcombinationer, der er svære for ham, og det var der nogle, der var. Jeg laver også en Viborgtest" (C6, 49, 017-018).

I denne fremstilling indebærer undersøgelse af barnet nogle legeaktiviteter¹⁹⁹, samtale med barnet samt brug af testmaterialer med henblik på at producere specifik viden om aspekter ved barnets sprog²⁰⁰. Hermed ligner C6's fremstilling af en undersøgelse flere andre fremstillinger i materialet (se fodnote 201 nedenfor).

8.2.3.5. Standarder for førstegangsundersøgelse

Tidligere i kapitlet blev det nævnt, at førstegangs- og kontrolundersøgelser er én af de arbejdsopgaver, der er blevet udformet en standard for i faggruppe C. I det følgende vil jeg kigge nærmere på standarden for 'førstegangsundersøgelse', mens jeg i materialet ikke finder yderligere direkte omtale af standarder i forbindelse med kontrolundersøgelser.

Flere steder i materialet finder jeg formuleringer af, at der skelnes imellem en 'smal'/'lille' og en 'bred'/'stor' førstegangsundersøgelse, f.eks. (C-0, 43, 059), (C1, 42, 137), (C6, 49, 072).

Mens en 'smal' undersøgelse i C-0's formulering typisk relateres til et barn, her eksempelvis en dreng, der indstilles til logopæd, fordi han er meget svær at forstå i børnehaven, men i øvrigt trives fint og leger godt med de andre børn, er en 'bred' undersøgelse beregnet til mere komplicerede sager, hvor det skønnes nødvendigt at lave flere undersøgelser:

Eks. 8.24. "...det er jo både noget med forståelse, det er noget med det ekspressive, det er måske også noget med det sociale, dét at indgå, kontaktførelsen og så videre. Det kan også være noget med trivsel i øvrigt" (C-0, 43, 059).

¹⁹⁹ Se f.eks. (C1, 37, 050), (C3, 40, 032), (C3, 41, 021-023).

²⁰⁰ Se f.eks. (C1, 37, 053), (C3, 40, 031-036), (C3, 41, 021-023).

Således knyttes en smal undersøgelse overvejende til et barns produktion af tale/sprog, mens en bred undersøgelse knyttes til børn, der udover produktion af tale/sprog ('det ekspressive') kan have vanskeligheder med forståelse af sprog samt med evt. ikke-sproglige aspekter, f.eks. sociale og/eller trivselsmæssige.

Om end jeg også finder sondringen 'smal'/'bred' eller 'lille'/stor hos andre medlemmer af faggruppe C, finder jeg ingen tilsvarende sondringer, der relaterer eksplicit til sagers varierende kompleksitet. Derimod finder jeg nogle enkelte formuleringer af 'tid' og 'tests' relateret til førstegangsundersøgelsen, f.eks. følgende:

Eks. 8.25. "...vi har jo lavet nogle standarder for, hvor lang *tid* en førstegangsundersøgelse kan eller bør tage. Og der er nogle forslag til, hvad for nogle tests, man kan bruge, men jeg må selv bestemme. Så det er ikke sådan, (at) man starter med sproglydstest og *så* tager man en Reynell, altså det er ikke sådan, så det kører efter en snor. Fordi det er op til hver enkelt talepædagog at have én eller anden fingerspidsfornemmelse for, hvad er det for et barn, jeg sidder overfor, hvad synes jeg, jeg skal bruge her" (C3, 46, 057).

Mens tidsaspektet ikke uddybes i interviewet med C3, fremhæves enkelte detaljer vedrørende indholdet i førstegangsundersøgelser repræsenteret ved de tests, som logopæden kan foretage af barnets sproglige færdigheder. Hermed kan trækkes en tråd tilbage til spørgsmålet om indhold som grundlag for faggruppens standarder, der blev berørt tidligere i afsnittet.

I den aktuelle fremstilling er logopæden frit stillet med hensyn til de testmaterialer, hun bruger ved undersøgelsen af et barn, om end hun som udgangspunkt har nogle forslag at arbejde ud fra²⁰¹. Jeg finder i den forbindelse formuleringen "...det er op til hver enkelt talepædagog at have én eller anden fingerspidsfornemmelse" (for barnet) interessant, idet den signalerer, at logopæden må tage udgangspunkt i det enkelte barn, når hun skal undersøge dets tale/sprog, frem for i et forudbestemt testbatteri. Hermed tangeres skønnet som vilkår for logopædens udøvelse af sin praksis.

En lignende fremstilling finder jeg i interviewet med C1, der siger:

²⁰¹ Andre af faggruppens medlemmer har nævnt en liste med forslag til testmaterialer, som kan bruges i forbindelse med undersøgelse af et barn, om end de ikke specifikt har talt om 'førstegangsundersøgelse'. Vedrørende den pågældende liste siger f.eks. C6, at hun ikke vil kalde den en standard, men "...en hjælp til at navigere rundt i alle de forskellige screeninger, tests og så videre, der ligger" (C6, 49, 075).

Eks. 8.26. "...jeg tænkte, vi kan da ikke lave nogen standarder for, at jeg skal ud og undersøge et barn, som jeg kun har på skrift ... Vi kan lave standarden for barnet, når jeg *har* været ude og se barnet, hvad skal undersøgelsen så indeholde, men det *kan* vi da ikke gøre inden. Men det er jo også et ressourcespørgsmål, så derfor vil jeg sige, jamen det kan jeg da nok finde ud af alligevel" (C1, 44, 247-248)

Med formuleringen "...et barn, som jeg kun har på skrift" refererer C1 til den gældende praksis i C Kommunes PPR vedrørende indstillinger, der er behandlet i afsnittet ovenfor, hvor det fremgår, at faggruppe C's medlemmer først ser et barn, når det er blevet indstillet og visiteret.

Som jeg forstår formuleringen "Vi kan lave standarden for barnet, når jeg *har* været ude og se barnet etc.", signalerer den, at der i udformningen af standarden må tages højde for det enkelte barn og dets aktuelle situation. Mens det ikke er helt klart, hvordan 'standarden for barnet' og den overordnede standard for førstegangundersøgelsen relateres til hinanden, finder jeg det interessant, at C1 påpeger det individuelle aspekt og nødvendigheden af at inddrage det i den konkrete anvendelse af en standard.

Yderligere interessant finder jeg fremstillingen af, at C1 tager hensyn til de (tidsmæssige/økonomiske) ressourcer, der danner rammen for praksis, og forsøger at tilpasse sig dem ved 'alligevel at finde ud af' at tage udgangspunkt i den overordnede standard. Jeg overvejer i den forbindelse, at netop spørgsmålet om ressourcer er at finde flere steder som en faktor i udøvelsen af den logopædiske praksis, hvilket ovenstående blot er ét eksempel på.

Hvad angår standarden for førstegangundersøgelser, bidrager følgende eksempel til fremstillingen af, at det i konkrete sammenhænge kan være svært at holde sig inden for den ramme, som standarden sætter:

Eks. 8.27. "...hvis jeg gerne vil undersøge noget ordentligt, så tricker det mig jo selvfølgelig, hvis jeg synes, der er noget, jeg burde have med ... og dér kommer jeg jo til at forbryde mig lidt mod standarden, fordi jeg nogle gange gør nogle andre ting, måske for at undersøge det bedre, jeg kan ikke lade være... Jeg vil jo egentlig gerne efterleve, at vi holder os sådan lidt inden for nogle rammer. Det er sådan et skisma, kan man sige" (C5, 48, 099).

Her optegnes et dilemma i formuleringen af, at C5 på den ene side gerne vil bidrage til, at faggruppens medlemmer holder sig inden for nogle rammer, men på den anden side 'kommer til at forbryde sig mod standarden', når hun bl.a. gerne vil undersøge noget 'ordentligt'. 'Ordentligt' signalerer i den givne kontekst, at standarden begrænser muligheden for at komme til bunds i én eller flere problemstillinger knyttet til barnets situation, og samtidig signalerer

”...jeg kan ikke lade være”, at C5 drives af andre hensyn end dét, der gælder den formulerede standard.

Hvad dette eller disse hensyn indebærer, formuleres ikke eksplicit i den givne sammenhæng, men på baggrund C5 taler om at ’undersøge noget ordentligt’ og ’undersøge det bedre’, overvejer jeg, at et spørgsmål om ’faglighed’ kan ligge implicit i fremstillingen. Det bygger jeg bl.a. på de fremstillinger af forholdet imellem standarder, ressourcer og faglighed, der blev berørt tidligere i afsnit 8.1.

8.2.3.6. Kontrolundersøgelse

Som tidligere nævnt er det meget begrænset, hvad jeg finder i materialet vedrørende kontrolundersøgelser. Således er ’kontrolundersøgelse’ kun nævnt i interviewet med C-0, og her kun én gang.

Imidlertid har jeg ved observationen af C2 overværet en enkelt situation, hvor C2 har foretaget en undersøgelse af et barn, som hun overvejede at afslutte efter en periode med undervisning og med god udvikling for barnet (C2, 38, 029-035). I forlængelse af undersøgelsen spurgte jeg C2, om hun bruger noget bestemt undersøgelsesmateriale, når hun overvejer at afslutte et barn. Hertil svarede C2, at hendes valg af materialer afhænger af barnets vanskeligheder, og at der er ikke noget bestemt materiale, hun skal bruge (C2, 38, 112).

Hvorvidt der er udformet en standard for kontrolundersøgelser, og hvad den evt. indebærer, om den evt. er identisk med førstegangsundersøgelsen, kan jeg altså ikke sige noget om ud fra det foreliggende materiale, og idet jeg ikke ønsker at gisne om relationen imellem standarder og kontrolundersøgelse i faggruppe C, forlader jeg hermed emnet.

8.2.3.7. Rapportskrivning

I forlængelse af førstegangsundersøgelsen er det en del af praksis i faggruppe C at skrive en rapport. Rapportskrivning er en anden af de arbejdsopgaver, der er lavet standarder for. Om dette siger C-0:

Eks. 8.28. ”Er der noget, I savner en standard for, og *det* kom for eksempel frem sidste år, at det gjorde man for rapportskrivning. Så der satte vi os ned og lavede, (leder for PPR) og jeg, et udspil til, hvordan vi mener, rapporter skal skrives, og sagde fremover ...

(Fortsættes)

vil der ligge skabeloner til dem, sådan (at) når de skal have en rapport, trykker de ud, får et dokument, hvor der er nogle felter, de skal udfylde, sådan så de bliver tidsbesparet, og så kommer det jo til at få et ensartet udseende” (C-0, 43, 072)

Af eksemplet fremgår det, at ønsket om en standard for rapportskrivning er kommet fra faggruppen selv, og at der herefter er blevet udarbejdet en skabelon, som faggruppemedlemmerne skal tage udgangspunkt i, når de skal skrive en rapport.

Jeg finder det interessant at bemærke, at samtidig med at C-0 fremstiller skabelonen som ’tidsbesparende’, fremhæver hun et andet aspekt, der handler om rapporternes ensartede udseende, hvilket giver anledning til overvejelser om, hvorvidt standarden udelukkende tjener et internt formål, eller der også er et hensyn til præsentationen af faggruppens arbejde udadtil.

Hvad angår standarden for rapportskrivning, siger C2:

Eks. 8.29. ”Jeg synes faktisk det var rigtig godt, at vi lavede de der standarder. Fordi *nogle* talepædagoger laver et digert, digert værk, og nogle gange kunne man godt som kollega sådan tænke *hold* da op, hvordan kan man da lave, det var da utro-...Og det er også afhængig af, hvor meget man har at lave, og nogle gange kunne det jo sidde som et *åg*, at man skulle lave sådan et digert værk” (C2, 45, 137).

Hermed giver C2 et eksempel på den problemstilling, der blev berørt tidligere i kapitlet vedrørende harmonisering af faggruppens praksis. Her blev det fremhævet, at forskelle i faggruppemedlemmernes forbrug af tid på arbejdsopgaver kunne skabe en ubalance i faggruppen og påvirke det enkelte medlems psykiske velbefindende i bestræbelserne på at gøre sit arbejde. Og netop det psykiske aspekt træder tydeligt frem i bl.a. formuleringen ”...og nogle gange kunne det jo sidde som et *åg*, at man skulle lave sådan et digert værk”, hvormed C2 henviser til den arbejdsbyrde, det kunne være at forsøge at leve op til de kollegaer, der skrev lange, ’digre’ rapporter. I C2’s fremstilling ovenfor var det ’rigtig godt’, at standarderne blev lavet, og i følgende eksempel uddyber C2, hvad det gode ved standarderne er:

Eks. 8.30. ”...når jeg følger den skabelon, som jeg har fået udstukket, så føler jeg, at jeg har gjort mit arbejde. Fordi nogle gange så kan du jo godt komme i tvivl når du sidder alene som talepædagog ... men når man har sådan en skabelon, der er en standard, så tænker man ja, den har jeg fyldt ud, og det er det der kræves af mig. Og det har jeg det fint med” (C2, 45, 139).

I denne fremstilling er fokus på logopædens tvivl, som hun kan have med hensyn til, hvilke krav der stilles til hende i forhold til at gøre sit arbejde. Det er i denne sammenhæng, at stan-

darden fremstilles som en ramme og hjælp for logopæden i forhold til at vurdere, hvornår hun har gjort sit arbejde, som det forventes af hende.

Mens standarden for rapportskrivning kan være en hjælp for det ene faggruppemedlem, kan den imidlertid være en udfordring for det andet. Det gælder f.eks. C1, der om standarden/skabelonen siger:

Eks. 8.31. ”Altså, det sværeste for mig er, at man skriver, hvad barnet er indstillet for, og så skal man komme med konklusionen. Det synes jeg er så svært, fordi jeg arbejder mig jo frem til konklusionen. Jeg ved godt, at jeg bare kan gøre det på min gamle måde, og så kan jeg tage hele konklusionen og sætte den op foran, og den må gerne stå to steder. Og jeg har også meget svært ved at kalde det en konklusion, jeg vil meget gerne kalde det sammenfatning” (C1, 44, 240).

I denne fremstilling er skabelonen en form, der har indflydelse på C1's arbejdsproces. Det fremgår især af formuleringen ”Det synes jeg er så svært, fordi jeg arbejder mig jo frem til konklusionen”, hvilket indikerer, at C1 er vant til at arbejde sig igennem den viden, som hun har produceret om barnet via undersøgelser samt evt. observationer og samtaler, inden hun til sidst samler det hele i en ’sammenfatning’, som hun foretrækker at kalde det, idet hun forbinder ’konklusion’ med en ’eviggyldig sandhed’, som hun ikke kan stå inde for (C1, 44, 241).

Som jeg forstår C1's fremstilling, er det den videnproces, der følger med at arbejde sig igennem materialet om barnet, som er vanskelig for hende at gennemføre inden for den ramme, som standarden/skabelonen sætter, set i forhold til hendes tidligere praksis vedrørende rapportskrivning. Imidlertid forsøger C1 at følge standarden/skabelonen så godt, hun kan:

Eks. 8.32. ”Så det er mere dét med, at når man efterhånden er blevet så gammel, som jeg er, så at skulle skrive det lidt anderledes. Men jeg er ikke blevet slået oven i hovedet med, at jeg ikke må gøre det på min måde, og jeg forsøger også langt hen ad vejen at tillempe mig det, så det bliver mest *muligt* på den måde. Jeg kan bare se nogle gange, så skal jeg lige ind og ændre det lidt, fordi så sidder jeg jo bare og skriver og tænker ikke over, at (der ligger) et stykke papir, jeg skal følge” (C1, 44, 244-245).

Med formuleringen ”...når man efterhånden er blevet så gammel, som jeg er, så at skulle skrive det lidt anderledes” tangeres en problemstilling vedrørende ændring af en praksis, som har været indarbejdet over en længere periode.

Denne problemstilling blev beskrevet mere generelt tidligere i kapitlet, og i den forbindelse sås en lidt anden fremstilling af standarderne hos C1, idet hun dels fremhævede, at

meget af det gamle er blevet nyt igen, og dels at flere af standarderne er blevet bygget op om nogle af de ting, som C1 har lavet igennem årene (C1, 44, 265-266).

Med ovenstående fremstilling forekommer rapportskrivning at være en undtagelse, hvad angår 'gammel' praksis i ny udformning såvel som C1's indflydelse, og dermed en udfordring for hende, når hun skal huske på, at hun skal gøre tingene på en ny måde.

Hvad angår ovenstående eksempel i øvrigt, finder jeg formuleringen af, at C1 ikke er 'blevet slået oven i hovedet med, at hun ikke må gøre tingene på sin måde' interessant, idet den antyder en anerkendelse²⁰² af, at det kan være svært at ændre en mangeårig praksis, og/eller at der inden for rammen må være plads til faggruppemedlemmernes individuelle løsning af arbejdsopgaverne.

En sammenkædning af standarder og metaforen 'slå nogen i hovedet' finder jeg tillige i interviewet med C-0, hvor hun bl.a. siger:

Eks. 8.33. "Det skal *ikke* bruges til at slå nogen i hovedet med på *nogen* måde... Altså, det har *slet* ikke været tanken. Faktisk skulle standarderne være et skelet, man kan støtte sig op ad, når man sidder ude og tænker, hvad skal jeg gøre her, og hvor meget tid skal jeg cirka beregne" (C-0, 43, 059).

Med stærk betoning ('ikke', 'nogen', 'slet ikke') fremhæver C-0 her, at standarder ikke skal bruges til at kritisere nogen af faggruppemedlemmerne for deres løsning af arbejdsopgaver, men derimod til at udgøre en hjælp ('skelet', 'støtte') til at kunne administrere sin tid til at udføre de forskellige opgaver.

Denne fremstilling ligger meget i tråd med C2's ovenfor, hvor standarder for rapportskrivning netop fremstilles som en hjælp for hende med hensyn til at vurdere, hvornår hun har 'gjort sit arbejde'.

8.2.3.8. Tilbud i C Kommune

Når logopæden har foretaget en førstegangsundersøgelse af et barn, skal der tages en beslutning om, hvilket tilbud barnet skal have. Om det f.eks. skal have undervisning, eller om der

²⁰² Hvorvidt denne anerkendelse tilskrives faggruppen, ledelsen, eller evt. begge, fremgår ikke eksplicit, men jeg vurderer, at begge kan optræde implicit i passivformuleringen "ikke blevet slået oven i hovedet etc."

evt. skal tilknyttes en støtte-/specialpædagog, som kan arbejde med barnet i daginstitutionen med jævnlig vejledning fra en logopæd, f.eks. (C3, 40, 076), (C5, 48, 074).

I materialet finder jeg imidlertid kun få eksplicite fremstillinger af denne overgang mellem undersøgelse og undervisning/vejledning, hvilket betyder, at jeg ikke kan sige så meget om den, udover at der i mange tilfælde holdes et møde med forældre og evt. personale fra daginstitutionen, hvor der tales om undersøgelsen af barnet samt om logopædens forslag til foranstaltning, f.eks. (C1, 35, 032), (C3, 40, 066), (C2, 45, 017). Disse møder vender jeg tilbage til i de respektive afsnit om fremstilling af forældre hhv. daginstitutionspersonale.

8.2.3.9. Standarder for undervisning

Den logopædiske undervisning er en tredje af faggruppe C's arbejdsopgaver, der er lavet en standard for. Således er al undervisning organiseret i grupper på fire til seks børn, hvortil er knyttet enten to logopæder, eller én logopæd og en støtte-/specialpædagog.

Overordnet er grupperne defineret i forhold til karakteren og/eller omfanget af børnenes vanskeligheder. F.eks. relateres 'massive' vanskeligheder af overvejende udtalemæssig/fonologisk art til 'talegruppe', f.eks. (C1, 44, 033-034), (C2, 38, 115), mens vanskeligheder af et vist omfang på flere sproglige områder relateres til 'sproggruppe', f.eks. (C2, 45, 021-022)²⁰³. Yderligere relateres 'endagsgruppe' – groft sagt - til lidt mere blandede samt lettere tale-/sprogvanskeligheder, f.eks. (C1, 44, 119-120), (C2, 45, 065).

Om gruppetilbuddet siger C3 bl.a.:

Eks. 8.34. "... der er mange børn, som jeg har haft i endagsgruppe, der kommer i sproggruppe og så til sidst i talegruppe. Det ser vi tit, fordi så får de måske en periode eller to i sproggruppen til at blive modnet lidt mere socialt og i det hele taget modnet, fordi i talegruppen går vi meget tæt på at rette deres udtalevanskeligheder, så de skal have sådan en vis robusthed for at kunne klare at være i talegruppen. Og det giver vi dem nogle gange, mens de så er et år i sproggruppen" (C3, 46, 033).

²⁰³ Ved nærmere gennemgang af materialet viser det sig, at der ikke er ret mange specifikke fremstillinger af, hvilke vanskeligheder der giver adgang til en sproggruppe. Jeg må derfor tage op til overvejelse, hvordan jeg er kommet frem til den konklusion, at 'sproggruppe' relateres til bredere sproglige vanskeligheder af et vist omfang. Mit bud er, at jeg har udledt det af de uformelle samtaler, som jeg har haft med faggruppemedlemmerne, men som jeg ikke har skrevet i mine observationsnotater. Endvidere er der den mulighed, at jeg med udgangspunkt i min logopædiske erfaring har foretaget mine egne umiddelbare vurderinger af de børn, som jeg mødte i forbindelse med mine observationer af C2, og derudfra har skabt et billede af, hvilken slags vanskeligheder, der relateres til et sproggruppetilbud.

I denne fremstilling er der en potentiel successiv sammenhæng imellem de forskellige gruppetilbud, dvs. at et barn kan begynde i endagsgruppe, fortsætte i sproggruppe med henblik på 'modning', for til sidst at komme i talegruppen, hvor der er fokus på resterende udtalevanskeligheder²⁰⁴. Lignende fremstillinger finder jeg andre steder i materialet, om end et barn ikke nødvendigvis kommer igennem alle tre grupper, men måske bare to (C1, 44, 121-122), (C2, 45, 065), (C5, 48, 063-065).

Mens sproggruppe og talegruppe har været en del af det logopædiske tilbud igennem en år-række, er ordningen med endagsgruppe af nyere dato. Af de tre gruppetilbud finder jeg især endagsgruppen interessant, idet den i fremstillingerne har haft en betydning for faggruppemedlemmernes praksis i omstillingen fra at undervise børn individuelt²⁰⁵ i daginstitutionerne til at samle dem til gruppeundervisning i centrale lokaler, f.eks. (C1, 44, 022-023). Samtidig relateres endagsgruppe i nogle fremstillinger til enten 'besparelser' eller 'faglighed', eller til begge som i følgende eksempel:

Eks. 8.35. "... endagsgrupperne er blevet lavet på grund af besparelser. Og der var det da interessant, at man egentlig ville spare, og dét, der så er kommet ud af det, det er faktisk, at man har fået en mere effektiv undervisning set ud fra børnenes synspunkt, *selvfølgelig* også set ud fra vores synspunkt. Men specielt dét er en opkvalificering af det tilbud, man kan få" (C1, 44, 084).

I eksemplet angives økonomiske besparelser som årsag til etableringen af endagsgrupper som et standardtilbud til børn i C Kommune. Det har dog vist sig, at dét, der var tænkt som besparelser, har resulteret i "...en mere effektiv undervisning" og "...en opkvalificering af det til-

²⁰⁴ På baggrund af ovenstående sontring imellem endagsgruppe og sproggruppe på baggrund af vanskelighedernes karakter og omfang kan det forekomme inkonsekvent, at et barn kan flyttes fra endagsgruppe, der relateres til 'lettere' vanskeligheder, til sproggruppe, der relateres til sværere og mere omfattende vanskeligheder. Af enkelte fremstillinger fremgår det imidlertid, at nogle af de børn, der optages i endagsgruppe, kan vise sig at have mere massive vanskeligheder, end først antaget, eller at logopæden vælger at tage nogle børn til observation i en endagsgruppe med henblik på at vurdere, om sproggruppe hhv. talegruppe vil være relevant for dem.

²⁰⁵ I enkelte fremstillinger pointeres det, at der stadig er mulighed for individuel undervisning i helt særlige tilfælde. Såfremt en logopæd vurderer, at et barn har behov for undervisning, men at det på grund af forskellige omstændigheder ikke kan deltage i en gruppe, kan barnets sag tages op i faggruppen, hvor faggruppemedlemmerne i fællesskab vurderer, hvorvidt der skal tilbydes individuel undervisning, samt evt. hvor mange lektioner, f.eks. (C-0, 43, 052), (C2, 45, 143).

bud, man kan få”, hvilket jeg her forstår som et løft af fagligheden i dét arbejde, som logo-pæden laver med det enkelte barn.

I en anden fremstilling relateres faglighed også til endagsgrupper:

Eks. 8.36. ”...og så var vi rigtig mange af os, der gentagne gange oplevede, at *gud* kommer du i dag og nå ja vi er altså lige kommet til at sende Hans ud, kan du ikke lige løbe ud på legepladsen og finde ham ... og det gik jo fra vores undervisningstid. Plus man kunne opleve *gud*, det er rigtigt, du kommer i dag, men vi har ingen steder at gøre af dig, kunne du ikke sidde på personalestuen... og andre gange igen oplevede vi, at de havde glemt at give os besked om, at børnene var på tur... Og vi syntes simpelthen, det var *ikke* fagligt i orden”(C-0, 43, 043).

De to formuleringer ”...Og vi syntes simpelthen, det *ikke* var fagligt i orden” og ”...det gik jo fra vores undervisningstid” fremstiller her et billede af, at det er al den tid, som faggruppemedlemmerne har brugt på *ikke* at undervise, hvor de havde planlagt det, der har været anledningen til at oprette endagsgrupperne, hvor faggruppemedlemmerne kan give en undervisning, som de fagligt kan stå inde for.

I eksemplet trækkes faglighed altså i forgrunden i relation til etableringen af endagsgrupperne, mens der ikke tales om besparelser, som det er tilfældet i eksemplet ovenfor. Det gør C-0 dog senere i interviewet med hende, hvor hun fremstiller baggrunden for endagsgrupperne på en måde, der svarer til C1's fremstilling ovenfor (C-0, 43, 124).

Med endagsgruppetilbuddet kommer relationen mellem standarder og faglighed atter i fokus, som det har været tilfældet tidligere i kapitlet, om end her med den lidt overraskende pointe, at en standard som følge af beskæringer af faggruppens ressourcer har ført til *øget* faglighed, hvad etableringen af endagsgrupper angår. Dette står i modsætning til andre fremstillinger, hvor standarder formuleret under hensyn til ressourcer fremstår som en potentiel begrænsning af fagligheden i faggruppens arbejde.

8.2.3.10. Vejledning

I faggruppemedlemmernes fremstilling af deres praksis gives vejledning dels til forældre og daginstitutionspersonale i forbindelse med undervisning af et barn og dels til støtte-/specialpædagoger, der udgør et tilbud i sig selv og ikke kan kombineres med logopædisk undervisning²⁰⁶.

I en enkelt fremstilling nævnes barnets alder som en faktor, der tages højde for ved vurderingen af, hvorvidt et barn skal have et gruppetilbud. Her nævnes 'tidligst fireårsalderen' som grænsen for, hvornår det kan være relevant at indstille et barn til gruppe (C6, 49, 018 + 106-108). Ifølge C6's fremstilling tilbydes der primært vejledning til forældre og personale, hvis et barn er under fire år (C6, 49, 109-112).

Hvad angår vejledning til forældre og daginstitutionspersonale, tages emnet op senere i kapitlet, hvor fremstilling af de to aktørgrupper behandles. Hvad angår vejledning til støtte-/specialpædagoger, er det overvejende ét af faggruppemedlemmerne, C3, der kommer ind på dette i sin fremstilling af praksis, f.eks. (C3, 41, 025-096), (C3, 46, 107-111), mens emnet berøres overfladisk hos C-0 (43, 033) og C5 (48, 074-076) - og slet ikke i de øvrige faggruppemedlemmers fremstillinger. Derfor er det begrænset, hvad der kan siges om emnet, om end jeg vurderer, at det er stadig relevant at nævne det i denne sammenhæng med henblik på at bidrage til nuanceringen af faggruppens praksis.

8.2.3.11. Konsultativ metode

Vejledning af forældre og personale knyttes i flere tilfælde til begrebet 'konsultativ metode'. Endvidere er det ifølge C-0 en politisk beslutning i C Kommune, at der i PPR-regi skal arbejdes konsultativt, (C-0, 43, 088). At den konsultative metode er i færd med at blive integreret i faggruppe C's praksis, fremgår af flere fremstillinger, bl.a. følgende:

Eks. 8.37. "Jeg tror, det handler om vores fremtid. Jeg tror, vi arbejder hen imod, at det bliver mere og mere konsultativt i vores fremtid ... at det kommer til at være mindre undervisning og mere konsultativt" (C4, 47,146).

²⁰⁶ Bemærk, at dette støtte-/specialpædagogiske tilbud ikke skal forveksles med det konsultative team, der som tidligere beskrevet går ud i daginstitutionerne med henblik på at rådgive/vejlede personalet i spørgsmål om 'belymringsbørn'.

Her fremstilles en praksis, der tager udgangspunkt i konsultativ metode, som indebærende et mindre omfang af undervisning, end det er tilfældet aktuelt. I forlængelse af det aktuelle eksempel sammenkæder C4 'undervisning' med 'direkte kontakt med børn' (C4, 47, 152), og hun formulerer, at det kan blive svært med den konsultative metode, "...hvis man ikke har fingrene nede i bolledejen overhovedet" (C4, 47, 155), hvilket jeg her forstår som den direkte kontakt med de børn, der visiteres til logopæd.

I nogle fremstillinger medfører en konsultativ tilgang, at vejledning gives på en anden måde end tidligere. Det fremgår bl.a. af følgende eksempel:

Eks. 8.38. "Jeg synes, det er rigtig rigtig spændende, fordi det er noget med, at vi stiller nogle andre krav til institutionerne og forældrene, altså hvor vi kommer ud og også bliver lidt mere ydmyge, altså vi trækker os måske en lille smule tilbage sådan professionelt, og medinddrager forældre og institutioner meget mere, hvad tænker I, og det er jo dé der spørgsmål, man stiller, hvad tænker I, hvad synes I" (C2, 45, 167).

I eksemplet indikerer bl.a. 'andre krav', 'lidt mere ydmyge' og 'meget mere' en sammenligning med noget andet, hvilket jeg her forstår som C2's tidligere praksis, som hun refererer eksplicit til lidt senere i interviewet:

Eks. 8.39. "...fordi vi som professionelle gik ud i gamle dage og sagde, altså det var en god idé, hvis du gjorde sådan og sådan" (C2, 45, 172).

Jeg forstår formuleringen sådan, at vejledning tidligere har drejet sig om at formidle viden fra logopæd til forældre og personale om, hvordan de skulle arbejde med et barn. Til sammenligning er den nye måde at vejlede på mere orienteret mod at 'medinddrage' forældre og personale ved at logopæden spørger til, hvad *de* tænker og synes om barnets situation samt om hvordan de skal arbejde med barnet i hjem og daginstitution.

En lignende fremstilling findes i følgende eksempel, dog med primært fokus på personale:

Eks. 8.40. "Og så handler det også om, altså sådan som jeg har forstået det, den måde man stiller spørgsmål til pædagogerne ... altså det her med at jeg ikke skal komme og servere det hele for dem på et sølvfad, men prøve at få dem, jeg arbejder sammen med, til selv at komme med nogle overvejelser om, hvad de har gjort eller har tænkt sig at gøre. Der er jeg sådan blevet mere bevidst om den måde, jeg spørger dem på, sådan mere medinddragende, få dem til at være med til at løse problemerne selv" (C3, 46, 117).

Ligesom C2 ovenfor fremstiller C3 her en ændring i sin praksis, hvilket især kommer til udtryk med formuleringen af, at hun er blevet mere bevidst om at være medinddragende i sin måde at spørge på, der stilles i modsætning til metaforen at "...servere det hele for dem på et sølvfad", dvs. at løse problemerne for personalet. Således handler medinddragelse om, at personalet må være med til at løse problemerne, så det ikke kun er C3's opgave. Her er C3's fremstilling mere eksplicit end C2's ovenfor med hensyn til, at der i 'medinddragelse' ligger en forventning om/et krav til, at personalet tager ansvar i arbejdet med barnet.

En interessant formulering, der knytter sig til fremstillingen af den konsultative metode ovenfor, hvor personale (og evt. forældre) skal være med til at løse problemerne, er følgende:

Eks. 8.41. "...vi arbejder meget med, at vi overtager ikke et problem, men vi hjælper med et problem" (C1, 44, 152).

Her formuleres en modsætning imellem at 'overtage et problem' og at 'hjælpe med et problem', og mens 'overtage' efterfølgende kædes sammen med den tidligere praksis i faggruppe C²⁰⁷ (C1, 44, 152), relateres 'hjælpe med et problem' til den aktuelle praksis²⁰⁸.

Jeg forstår sondringen sådan, at den handler om ansvar for et barns situation: Hvor logopæden tidligere tog ansvaret for barnets situation, når barnet først var indstillet og visiteret, er det aktuelt personale/forældre, der har det grundlæggende ansvar, mens logopæden kommer ind som en hjælper, der muligvis tager del i ansvaret, men ikke overtager det. At det er personale/forældre, der har det grundlæggende ansvar i forhold til barnet, understøttes af en formulering lidt senere i interviewet med C1, hvor hun i forbindelse med den konsultative metode taler om 'ejereren af problemet', som logopæden kan lytte til og snakke med om problemet (se eksempel 8.42. nedenfor).

Formuleringen 'ejereren af problemet' giver mig anledning til den overvejelse, at spørgsmålet om ansvarsfordeling her synes trukket skarpere op, end det var ovenfor i formuleringerne om at medinddrage personale/forældre i arbejdet med barnet. Således forekommer

²⁰⁷ På baggrund af den givne kontekst antager jeg, at 'vi' refererer til faggruppe C.

²⁰⁸ Formuleringen er ifølge C1 bundet til grundlaget for PPR's arbejde (C1, 44, 153-154). Jeg finder ikke nogen helt tilsvarende formuleringer i materialet, men da jeg ser en sammenhæng mellem den aktuelle formulering og de øvrige formuleringer om den konsultative metode som en del af praksis i faggruppe C, vurderer jeg, at den bidrager til en nuancering af emnet.

ansvaret for barnets situation overvejende at være placeret hos personale/forældre i 'ejeren af problemet', mens 'medinddragelse' forekommer at tage udgangspunkt i logopæden, der i inddragelsen af personale/forældre deler sit ansvar med de disse aktører.

Vejledning er ikke den eneste arbejdsopgave, der knyttes til den konsultative metode i faggruppemedlemmernes fremstillinger. Således forekommer der også sammenkædninger af konsultativ metode og 'undersøgelse/testning', bl.a. i følgende eksempel:

Eks. 8.42. "Det konsultative er jo, at man netop ikke behøver at gå ind og lave en undersøgelse, men man forholder sig til de oplysninger, man får, og lytter til dem, og går ind og snakker med ejeren af problemet, om dét her kan gøres anderledes, og om man derved kan hjælpe barnet med dét problem, det har"
(C1, 44, 158).

I denne fremstilling indebærer en konsultativ tilgang, at logopæden ikke behøver at lave sin egen undersøgelse af et barn, men at hun kan producere viden om barnet via samtale med den eller de personer, der har indstillet barnet til PPR og dermed er 'ejere af problemet'.

Lidt senere i interviewet med C1 pointerer hun dog, at det ikke er sådan, at faggruppemedlemmerne ikke *må* lave deres egne undersøgelser (C1, 44, 158), hvilket jeg forstår på den måde, at den konsultative metode ikke er obligatorisk i forbindelse med produktion af viden om et barn, men at den kan bruges, hvor det enkelte faggruppemedlem vurderer, at det er relevant.

Hvor metoden anvendes, kan det i C1's fremstilling betyde, at logopæden nogle gange kan komme i den situation, at hun skal vejlede om arbejdet med et barn, uden at hun på noget tidspunkt selv har set/været i kontakt med barnet (C1, 44,161). Her berøres atter den problemstilling, der blev fremhævet tidligere i afsnittet (eksempel) vedrørende logopædens potentielle mangel på direkte kontakt med barnet, hvor der anlægges en konsultativ tilgang til opgaveløsningen.

I C1's fremstilling handler dét at producere viden om barnet via samtaler med forældre og personale bl.a. om hendes faglighed, som hun har sat meget højt igennem sine år som logopæd (C1, 44, 254-255), men som nu er blevet udfordret med introduktionen af den konsultative metode. I interviewet med C1 affødte det følgende dialog om C1's faglighed:

Eks. 8.43.

DH: ”Er du gået på kompromis med den nu så?

C1: Jeg er ikke gået på kompromis med den, men jeg gør det måske lidt anderledes.

DH: Så du har tilpasset den?

C1: .. ja, det er nok et helt rigtigt ord at sige, jeg har tilpasset den. Og dér hvor det blandt andet er, det er, at jeg i dag jo meget spørger ind til både forældre og institutioner, hvor jeg behøver ikke hele tiden selv undersøge dem. Jeg kan godt bruge den viden, som andre har, benytte mig af den.

DH: Og være tilfreds med det?

C1: Og være tilfreds med det. Og ikke kun være tilfreds med det, men være *sikker* på, at det er godt nok. Altså, så det ikke er en nødløsning, men det er at være sikker på, at det er godt nok” (C1, 44, 256-261)

I forlængelse af C1's formulering af, at hun har tilpasset sin faglighed til de nye arbejdsvilkår, der er fulgt med indarbejdelsen af den konsultative metode i faggruppens praksis, erklærer hun, at hun aktuelt kan bruge den viden om et barn, som hun producerer via samtaler med forældre og personale. Hermed markerer C1 en ændring vedrørende 'faglighed', der handler om reformulering af 'god viden'; Viden, der er fagligt forsvarlig, behøver ikke at blive produceret i direkte kontakt mellem logopæd og barn, evt. med brug af testmaterialer, men kan også produceres via samtale med aktører, der kender barnet godt.

Konsultativ metode og 'undersøgelse' omtales også i sammenhæng hos C3, der i mindst ét tilfælde bragte emnet op i en uformel samtale i løbet af den periode, hvor jeg observerede hende. Her formulerede C3 bl.a., at talepædagogen skal være med i processen, når det drejer sig om undersøgelse af barnet, samt at konsultativ metode for hende handler mere om, hvordan man griber forløbet an *efter* udredningen af barnet (C3, 42, 051). Emnet uddybes i interviewet med C3, hvor hun bl.a. siger, at man ikke kan teste konsultativt, hvilket hun uddyber på følgende måde:

Eks. 8.44.

”...hvis jeg for eksempel siger Reynell-testen, den kan man ikke tage på syvogtyvehundrede forskellige måder, altså der skal man holde sig til nogle rammer, og man skal stille nogle spørgsmål, der allerede *er* definerede. Man kan ikke sådan gå meget uden for rammerne når man tager den test, den tager man som en helt konkret opgave. Men efterfølgende når jeg så har lavet testen og skrevet resultatet ind, så kan den måde, jeg snakker med forældre eller personale på, jo godt være konsultativt. Men selve test-situationen, der har jeg svært ved at se, at man kan være konsultativ, fordi det skal inde i mit hoved være på en bestemt måde, for at det overhovedet er gældende” (C3, 46, 124).

I eksemplet er der fokus på testning som en måde til at producere viden om et barn, og C3 påpeger, at en testsituation ikke kan være konsultativ, idet der er nogle snævre rammer for, hvordan testningen kan foregå, hvis den vide, der produceres, skal være gyldig. At det er

logopæden, der har den specialiserede viden, der skal til, for at producere gyldig viden med udgangspunkt i forskellige testmaterialer, understreger C3 lidt senere i interviewet, hvor hun siger:

Eks. 8.45. ”... der er jo ikke andre end mig, der vil kunne tage Sproglydstesten eller Reynellen for eksempel. Det kan kun være mit arbejde, der kan ikke være nogen andre, der går ind og gør det” (C3, 46, 126-127).

Samtidig med at der i eksemplerne ovenfor laves en skarp opgavefordeling, fremhæver C3 i overensstemmelse med sin formulering under observationen af hende, at undersøgelse/testning ikke kan være konsultativ, men at den efterfølgende proces godt kan være det.

Udover hvad der beskrevet ovenfor, finder jeg C3's fremstilling interessant, hvad angår orienteringen mod undersøgelse/testning som en del af den logopædiske opgave, der i C3's fremstilling bibeholdes side om side med den konsultative metode.

Dette adskiller sig fra C1's fremstilling ovenfor, hvor undersøgelse af barnet potentielt kunne udelades, og viden om barnet udelukkende kunne produceres via samtale med forældre og personale. Hermed er der to forskellige bud på, hvordan undersøgelse/testning kan håndteres med en konsultativ tilgang.

8.3. Fremstillinger af forældre

8.3.1. Forældres medvirken ved undersøgelse af barnet

I afsnit 8.2.3.1. blev det beskrevet, at faggruppe C's medlemmer typisk kontakter et barns forældre, når de har modtaget barnet sag, med henblik på at aftale et tidspunkt for den første undersøgelse af barnet.

I flere fremstillinger i materialet er forældre til stede ved logopædens undersøgelse af barnet. Det gælder især førstegangsundersøgelsen, hvor forældrene deltager ved den første af flere gange, hvor logopæden kommer i barnets daginstitution med henblik på at tale med barnet og/eller teste dets tale og sproglige færdigheder. Her fremstilles i flere tilfælde forældrenes tilstedeværelse som væsentlig, bl.a. med henblik på den samtale, som foretages med forældrene før eller efter undersøgelsen af barnet, f.eks. (C1, 44, 047), (C3, 40, 018).

Mens der hos nogle faggruppemedlemmer, C1 og C3, lægges stor vægt på forældrenes tilstedeværelse i hvert fald ved den første undersøgelse, siger C2, at forældrene altid inviteres til at være til stede, men at det er frivilligt, om de vil deltage (C2, 38, 135). Endvidere bidrager C5 med et aspekt vedrørende forældres tilstedeværelse, der handler om, hvordan det påvirker barnet:

Eks. 8.46. ”...nej, ikke altid. Jeg siger nogle gange, at de må lige overveje, hvis barnet klistrer sig til dem og ikke rigtig vil være alene, så kan det være en overvejelse, om de skulle være med. Og hvis det er sådan, at de ikke kan give slip, så kan det være godt at gøre det alene, og så tager vi samtalen bagefter” (C5, 48, 054).

Hermed tegner C5 en situation, der kan opstå for nogle børn og forældre, hvor det ifølge C5 vil være hensigtsmæssigt, at forældrene vælger ikke at være til stede ved undersøgelsen, såfremt C5 skal have en mulighed for at undersøge barnet. En tilsvarende fremstilling findes i (C6, 49, 052).

Undersøgelserne kan også foregå i hjemmet, hvilket primært gælder for mindre børn, eller hvor andre omstændigheder spiller ind, f.eks. (C2, 45, 017). I materialet finder jeg dog ikke nogen specifik omtale af forældrenes deltagelse ved undersøgelser i hjemmet, og har derfor ikke belæg for at komme nærmere ind på dette aspekt.

Hvad angår de fordele, der ifølge fremstillingerne er ved forældrenes tilstedeværelse ved undersøgelse af barnet, finder jeg to overordnede linjer, hvor den ene handler om at producere viden om barnet sammen med forældrene til logopædens videre brug, bl.a. i form af en anamnese, f.eks. (C3, 46, 021), (C6, 49, 017)²⁰⁹, mens den anden linje handler om *forældrenes* viden om barnet, som det fremgår af følgende eksempel:

Eks. 8.47. ”Men det er klart, at der er nogle gevinster ved, at en forælder er med, for nogen kan jo godt *se* noget undervejs. Jeg siger ikke, alle kan, men der *er* nogle forældre, der siger, hov, det så jeg, og det så jeg, og så snakker vi om det bagefter. Så det åbner deres øjne for noget, de måske ikke så før” (C5, 48, 054).

²⁰⁹ Det er lidt usikkert, hvorvidt der i det konkrete tilfælde er tale om, at en mor deltager ved undersøgelsen af barnet, eller om samtalen med hende foregår på et andet tidspunkt, men jeg vælger alligevel at medtage referencen, idet jeg her holder fokus på den viden, som logopæden kan producere sammen med forældrene.

I denne fremstilling kan nogle forældre opnå ny viden om deres barn ved at overvære logopædens undersøgelse af barnet og derefter tale med logopæden om det. Ny viden er i eksemplet formuleret ved brug af metaforen ”Så det åbner deres øjne for noget, de måske ikke så før”.

8.3.1.1. E-mailkontakt med forældre

En interessant fremstilling af forældre i forbindelse med undersøgelse finder jeg hos C3, der i sin praksis skriver e-mails til forældre, hver gang hun har set deres barn til en undersøgelse. Ifølge C3 giver denne form for kommunikation en god kontakt med forældrene, og den korte tid, hun bruger på at skrive en e-mail, er derfor givet godt ud. I sine e-mails skriver C3 f.eks. hvad der er gået godt og mindre godt for barnet ved dagens undersøgelse. Dette forbereder forældrene på det endelige resultat, siger C3, samtidig med at hun undgår, at bekymrede forældre ringer for at presse på med henblik på at få afsluttet undersøgelsen hurtigst muligt (C3, 41, 106-107), (C3, 46, 076-082).

De forældre, der ikke har en e-mail-adresse, kontaktes først, når C3 er helt færdig med undersøgelsen. I disse tilfælde går kontakten til forældrene ofte gennem en pædagog i børnehaven, da C3 synes, det er for tidskrævende at skulle ringe til forældre på ofte skæve tidspunkter (C3, 41, 108).

C3's praksis, som jeg i øvrigt ikke finder tilsvarende fremstillet hos andre af faggruppemedlemmerne, giver mig anledning til de overvejelser, dels at den teknologi, som en logopæd har til rådighed, kan have en væsentlig indflydelse på hendes praksis, og dels at C3 i sin jævnlige information af/kommunikation med forældrene åbner muligheden for, at de kan blive en aktiv del af undersøgelsesforløbet, selv om de ikke er fysisk til stede ved de konkrete undersøgelser.

8.3.2. Forældres medvirken efter undersøgelse af barnet

Som antydte tidligere i kapitlet, er der generelt ikke meget i materialet, der drejer sig om overgangen mellem undersøgelse og iværksættelse af tilbud til barnet, dvs. dét, som jeg i kapitlet om faggruppe A behandlede under 'foranstaltning'. I det følgende vil jeg imidlertid præsentere den smule, som er produceret om emnet.

Når logopæden er færdig med at undersøge barnet, og hun har skrevet en rapport om undersøgelsen, indkalder hun i mange tilfælde forældre og evt. personale fra barnets daginstitution til et møde, f.eks. (C1, 35, 032), (C2, 45, 017), (C3, 40, 066). Som det fremgår af følgende eksempel er det dog ikke altid, der holdes et møde:

Eks. 8.48.

- C3: ”Når jeg så er færdig med at undersøge barnet, så ringer jeg til forældrene, eller hvis jeg synes, det er mere omfattende, så de skal lave nogle øvelser derhjemme for eksempel, så holder vi et møde sammen i børnehaven, hvor pædagogen igen er med.
- DH: Så det er ikke altid, I holder møde?
- C3: Det er ikke altid nej, jeg vil sige, hvis det kun er nogle små bitte udtalefejl, og der ikke skal ske mere med barnet, så kan vi godt gøre det per telefon. Så behøver de ikke at tage fri fra arbejde for at møde mig, så snakker jeg lige så gerne med dem i telefonen. Men hvis de gerne vil, så mødes vi bare, men mange er gerne fri for at skulle mødes mere end højst nødvendigt” (C3, 46, 022-024).

I denne fremstilling fremstår telefonsamtale med forældrene som C3's førstevalg, mens et personligt møde kan være aktuelt, såfremt barnets vanskeligheder er af en karakter, der ifølge logopædens vurdering kræver, at forældrene arbejder med barnet i hjemmet. Endvidere fremstilles personligt møde som u hensigtsmæssig for forældrene, idet de for at kunne mødes med logopæden kan være nødt til at tage fri fra arbejde, hvilket mange gerne vil undgå.

I nogle af faggruppemedlemmernes fremstillinger gennemgås ved mødet mellem logopæd og forældre samt evt. personale den rapport, som logopæden har skrevet om barnet i forlængelse af undersøgelsen og/eller anden produktion af viden om det, og i de få tilfælde, der nævnes, udleveres rapporten til forældrene, når den er blevet gennemgået (C1, 35, 033), (C6, 49, 088-093).

I materialet finder jeg imidlertid ikke så mange tilfælde af sammenkædning af forældre og rapport, og jeg kan derfor ikke bidrage med særlig meget om dette emne. Dog kan jeg tilføje, at der i C1's fremstilling af sin praksis, udover rapporten også gives en skriftlig vejledning til forældrene (og evt. personale) om barnets sproglige/talemæssige vanskeligheder, samt om hvordan de kan forholde sig til disse (C1, 35, 030), (C1, 37, 110). En lignende praksis finder jeg ikke i de øvrige fremstillinger.

Et andet punkt ved mødet mellem logopæd og forældre er i nogle fremstillinger, at logopæden præsenterer forældrene for sit forslag til foranstaltning, og at forældrene forholder sig til forslaget, f.eks. (C1, 35, 033), (C3, 46, 024). Der foreligger imidlertid kun en enkelt fremstilling af,

hvordan forældrene forholder sig til forslagene, og her fremgår det, at forældre ikke altid er enige med logopæden i hendes forslag:

Eks. 8.49. "...så får forældrene at vide, hvad det er, og om de tror, deres barn kunne passe ind i sådan et tilbud, om de overhovedet er interesserede i det. Fordi altså *langt* de fleste er jo interesserede, men der er jo nogen, der sådan er noget tilbageholdende, fordi de er så bange for, at barnet skal blive registreret i *systemet*. Der kører stadigvæk sådan en eller anden dårlig aura omkring systemet hos nogle forældre" (C3, 46, 026).

I formuleringen "...om de tror, deres barn kunne passe ind i sådan et tilbud, og om de overhovedet er interesserede i det" indikeres det, at logopæden lader forældrene vurdere, om dét tilbud, hun foreslår til barnet, er relevant. Hermed fremstilles forældrene i en potentielt aktiv position, hvor de har mulighed for at sige til eller fra, hvad angår logopædens forslag om et tilbud.

Videre fremgår det af eksemplet, at mens langt de fleste forældre tager imod logopædens tilbud, er der nogle få, der ikke umiddelbart, eller overhovedet, tager imod det, fordi de ikke ønsker deres barn registreret i det kommunale system. Det fremgår kort af konteksten, at C3 ved sådanne situationer prøver at afdramatisere forældrenes forhold til 'systemet' samt fortælle, at hun og andre ('vi') synes, det er et rigtig godt tilbud (C3, 46, 026), men hvordan forældrenes modvilje i øvrigt håndteres, fremgår ikke.

8.3.2.1. Vejledning af forældre

I materialet finder jeg nogle ganske få fremstillinger af vejledning til forældre, hvis børn ikke får et undervisningstilbud. Bl.a. beskriver C2 generelt, hvordan hun griber vejledning an, f.eks. at hun mødes med et barns forældre og evt. personale fra daginstitutionen for at give dem nogle 'værktøjer' til at arbejde med barnet, hvorefter det aftales at følge op på sagen efter et stykke tid. Undervejs kan forældre og personale dog kontakte C2, såfremt der opstår problemer, eller hvis de har brug for flere idéer til arbejdet med barnet (C2, 45, 060-061).

Også C3 omtaler kort vejledning til forældre, og i denne fremstilling vil vejledning typisk være en enkelt gang. Om dette siger C3:

Eks. 8.50.

- C3: "...men det har tit været sådan at det er støttepædagogen, der så er den gennemgående figur, og som også har taget sig af forældredelen, når vi når dertil.
- DH: Okay altså hvor du giver vejledning til støttepædagogen, og støttepædagogen så giver vejledning til forældrene.
- C3: Det er sådan, det har været. Og så holder vi nogle møder, det kan være hvert halve år ... hvor institutionen, støttepædagogen, forældrene og jeg er med"
(C3, 46, 108-111).

I C3's fremstilling knyttes vejledning således overvejende til dét støttepædagogtilbud, der kort er berørt tidligere i kapitlet, mens der i C2's fremstilling overvejende er tale om direkte kontakt mellem logopæd og forældre/personale.

Jeg finder det interessant, at der ikke er andre fremstillinger af den form for vejledning, som C2 beskriver, idet det udfordrer en overvejelse om, hvorvidt de øvrige faggruppemedlemmer kunne have fremstillet en tilsvarende praksis under andre omstændigheder, end de givne, eller om den fremstillede vejledningspraksis overvejende er knyttet til C2.

8.3.3. Forældres medvirken ved logopædens undervisning af barn

I de tilfælde, hvor et barn tilbydes undervisning, er der, som tidligere beskrevet, tre forskellige undervisningstilbud. I dette og de følgende afsnit vælger jeg dog som udgangspunkt at se de tre tilbud under ét, da jeg vurderer, at en opdeling i tilbud vil være uhensigtsmæssig og ikke nødvendigvis vil bringe relevante aspekter frem.

Ét af de aspekter, som jeg har haft fokus på ved observationer af og interview med faggruppe C's medlemmer, er kontakten mellem logopæd og forældre i forbindelse med logopædens undervisning af et barn. Min motivation herfor har været at forsøge at få et indtryk af, hvorvidt og evt. hvordan forældre blev fremstillet som en del af undervisningsforløbet.

Hvad angår kontakt, er der to overordnede grupperinger i materialet, hvor den ene drejer sig om forældres tilstedeværelse/deltagelse ved logopædens undervisning af et barn (sammen med en gruppe af andre børn), mens den anden drejer sig om kommunikation mellem logopæd og forældre ved hjælp af forskellige teknologier.

Vedrørende forældres tilstedeværelse ved undervisning af barnet siger C3 bl.a.:

Eks. 8.51. "...vi [siger] til forældrene, at de er velkommen til at deltage en dag, hvis de har lyst, de skal bare lige sige det i forvejen, så der ikke kommer seks forældre på *en* gang. Der er ikke så mange, der benytter sig af det. De sidder jo og nikker alle sammen og synes, det er en god idé, men der er ikke så mange, der benytter sig af det. Så vi bliver ikke overrendt, det kan man ikke sige. Men de har tilbuddet, det synes jeg er vigtigt" (C3, 46, 075).

Her formulerer C3, at hun og hendes kollegaer melder ud til forældrene, at de gerne må deltage i undervisningen, og hun understøtter meldingen med den lidt senere formulering, at forældrene 'har tilbuddet'. Imidlertid er der i den aktuelle fremstilling ikke mange forældre, der benytter sig af tilbuddet, selv om de ved modtagelsen af det har signaleret, at de gerne ville deltage.

Tilsvarende siger C2, at hun også inviterer forældrene til at komme og overvære undervisningen, men at det er der ikke mange, der gør. Muligvis, siger C2, på grund af at undervisningen finder sted, mens forældrene er på arbejde (C2, 38, 133).

Tilsammen peger de to eksempler på, at der åbnes muligheder for forældrene med hensyn til at tage aktivt del i undervisningen af deres barn, men at der ikke stilles krav eller formuleres forventninger om, at forældrene benytter sig af mulighederne.

Mens der ikke er andre fremstillinger i materialet af forældres deltagelse i undervisning, er der en enkelt fremstilling af forældres deltagelse i møder om barnet, der afholdes i løbet af den periode, hvor barnet modtager undervisning:

Eks. 8.52. "...det er også forældre, som stiller spørgsmålstejn ved for eksempel, når de har været til én eller to forældresamtaler, behøver de så at komme til den næste. Og så kan jeg sige, jamen jeg har de og de ting, jeg gerne vil snakke med jer om. Jamen, så kommer vi selvfølgelig... Og de undlader ikke at komme dér, hvor der er behov for det, men de kommer ikke, hvis der ikke er nye informationer. Og det kan jeg meget godt lide. Jeg kan godt lide, at der også bliver stillet krav til mig som underviser ... Krav i form af at jeg har gjort mig nogle tanker om, hvad det er, jeg skal snakke med dem om" (C1, 44, 212-215).

I denne fremstilling fremhæves forældrenes ret til at stille krav til logopæden, bl.a. om at hun har nye informationer at byde på, når der indkaldes til forældremøde, samt deres ret til at melde fra til møder, hvor der ikke er behov for, at de møder op²¹⁰. Derimod finder jeg ikke nogen formuleringer, hverken i eksemplet eller i konteksten, der indikerer, at logopæden har

²¹⁰ Jeg vil ikke gå nærmere ind i overvejelser om forældremøder bortset fra at bemærke, at der i det aktuelle eksempel muligvis refereres til møder, der afholdes rutinemæssigt, da jeg ellers ville forvente, at der overvejende afholdes møder, når der er emner, som logopæd og forældre har behov for at diskutere ansigt til ansigt.

en tilsvarende ret til at stille krav til forældrene om at møde op, eller bidrage med information, når hun indkalder dem til møde.

Hermed fremstiller logopæden sig selv i en position, hvor det er hende, der entydigt har ansvar for, at møder bliver afholdt, samt at de indeholder relevante informationer for forældrene.

8.3.3.1. Kommunikation med forældre i forbindelse med undervisning

Mens jeg kun finder et enkelt eksempel, hvor et faggruppemedlem siger, at hun kan have jævnlig kontakt med forældre via telefonen (C2, 45, 128), indgår skriftlig kommunikation imellem logopæd og forældre i forbindelse med undervisning af et barn flere steder i faggruppemedlemmernes fremstillinger af deres praksis. Således siger bl.a. C2, at hun og hendes kollega tilstræber at skrive i børnenes hæfter ved hver undervisningsgang (C2, 38, 026-027), og tilsvarende siger C3, at hun ved hver undervisningsgang giver alle børn en brev med hjem i deres mappe, hvor der står, hvilke aktiviteter gruppen har lavet den pågældende dag (C3, 41, 126).

Hvad angår forældrenes kommunikation, siger C2, at hun og hendes kollega gerne vil have, at forældrene også skriver i hæfterne, f.eks. hvad barnet har lavet derhjemme, men at hun og hendes kollega ikke kræver det (C2, 38, 026). Dog kan C2 i individuelle tilfælde opfordre forældre ekstraordinært til at skrive i hæftet, såfremt hun finder det særlig vigtigt af hensyn til barnet (C2, 38, 027), (C2, 45, 128).

Udover de her nævnte eksempler finder jeg ikke nogen relevante fremstillinger i materialet af kommunikation imellem forældre og logopæd i forbindelse med undervisningen af et barn.

8.3.4. Forældres arbejde med barnet i hjemmet

Hvad angår den kommunikation, som faggruppemedlemmerne har med forældre i forbindelse med undervisning, drejer en del af den sig om, hvordan forældrene kan arbejde med barnet i hjemmet. F.eks. siger C2, at hvis hun og hendes kollega arbejder med et bestemt fokus i forhold til et barn, giver de forældrene besked om det, så forældrene evt. kan have samme fokus på barnet i hjemmet (C2, 38, 131). Endvidere er der flere eksempler på, at faggruppe-

medlemmer sender materialer med barnet hjem med henblik på, at barnet skal øve, f.eks nogle bestemte ord, sammen med forældrene, f.eks. (C2, 45, 130), (C3, 40, 083), (C3, 46, 026).

8.3.4.1. Baggrund for forældres arbejde med barnet

Om forældres arbejde med barnet i hjemmet siger C2 mere generelt:

Eks. 8.53. ”Jeg gør meget ud af at medinddrage forældrene, fordi det er deres børn, og jeg tror på, at indlæringspotentialet er størst i hjemmet. Det tror jeg. Jeg tror, forældrene, det er dem, der kan lære børnene mest muligt, fordi de er følelsesmæssigt tilknyttede. Og jeg gør meget ud af, selv om jeg er professionel, så kan jeg ikke løse opgaven uden deres hjælp, for så professionel er jeg heller ikke altså, og sådan er mit menneskesyn, det skal jeg heller ikke være. Altså, jeg vil gerne hjælpe til og smøge ærmerne op sammen med dem, men det skal være sammen med dem” (C2, 45, 124-126).

Her fremstilles forældrene som nødvendige aktører i arbejdet med barnet, da de på grund af den følelsesmæssige tilknytning til barnet er dem, der kan lære barnet mest. Hermed bliver dét arbejde, som C2 kan lave med barnet, utilstrækkeligt uden forældrenes medvirken, og derfor er de nødt til at gå ind i arbejdet med barnet sammen med C2.

I nogle tilfælde tager samarbejdet mellem C2 og forældre udgangspunkt i en handleplan, som de laver i fællesskab, evt. også med personalet i barnets daginstitution (C2, 45, 058), (C2, 45, 128). Jeg finder ikke andre fremstillinger i materialet, hvoraf det fremgår, at faggruppemedlemmer laver handleplaner for eller sammen med forældrene.

Ligesom C2 ovenfor pointerer C3 i det følgende eksempel, at dét arbejde, hun kan lave med barnet, er utilstrækkeligt. Men hvor C2 fremhæver det følelsesmæssige aspekt som baggrund for at inddrage forældre i arbejdet med deres barn, er der i C3's fremstilling fokus på 'tid':

Eks. 8.54. ”...pædagogerne i børnehaven og forældrene er jo dem, der skal arbejde med barnet alle de timer, barnet ikke er i gruppe, så det vil jo sige, det er jo langt langt langt de fleste timer. Vi kan gøre meget i grupperne, og vi kan gøre opmærksom på, hvilke vanskeligheder barnet har, og hvad der kan arbejdes med, men vi kan ikke gøre hele arbejdet. Så jeg synes bare, det er så vigtigt, at pædagogerne og forældrene bliver klædt rigtig godt på til at arbejde videre med barnet, når vi slipper dem i gruppen. Altså talegruppen, det er jo kun (antal) timer (antal) gange om ugen, så er der jo masser af vågne timer tilbage til at arbejde i” (C3, 46, 066).

I denne fremstilling hæfter jeg mig bl.a. ved formuleringen ”...forældrene er jo dem, der skal arbejde med barnet alle de timer, barnet ikke er i gruppe etc.”, hvor 'jo' indikerer en

selvfølgelighed, der understøttes af 'skal'. Endvidere understreges behovet for at bl.a. forældre arbejder med barnet med angivelserne af, at det er begrænset, hvor meget tid logopæden tilbringer sammen med barnet set i forhold til den tid, forældrene har. Det gør C3 med formuleringerne "...langt langt langt de fleste timer" samt "...så er der jo masser af vågne timer tilbage at arbejde i".

C3's påpegning af nødvendigheden af forældrenes engagement i arbejdet med barnet stemmer overens med en af hendes formuleringer i en uformel samtale under observationen af hende, hvor hun sagde, at forældre bør tage ansvar for forløbet med deres barn og derfor arbejde med tingene derhjemme (C3, 40, 020).

8.3.4.2. Begrænsning i forældres arbejde med barnet

Mens C2 og C3 begge fremhæver et behov for, at forældre arbejder med barnets sprog i hjemmet, giver C1 et andet bud på emnet. Bl.a. siger hun:

Eks. 8.55. "...når vi taler om udtaletræning, så er jeg ikke så glad for at sende tingene med hjem. Jeg sender først ting med hjem dér, hvor jeg *ved*, at man kan. Og det er fordi, jeg mener, at hvis barnet ikke *kan* sige k eller g, og man så sender en hel masse træningsmateriale med hjem med k eller g, så siger barnet d eller t. Og så forstærker [man] d og t'et, og derved bliver det sværere for mig at korrigere" (C1, 44, 218).

I denne fremstilling er forældrenes arbejde med barnet *ikke* nødvendigt, i hvert ikke i første omgang. Tværtimod kan forældrenes arbejde med barnet være mere til skade end til gavn for dét, barnet skal lære, hvorfor C1 ikke er glad for at sende ting med barnet hjem, før hun er sikker på, at dét, som barnet skal lære, er lært, men blot mangler træning med henblik på automatisering.

Tidligere i kapitlet har jeg skrevet, at jeg ser faggruppe C's tre undervisningstilbud under ét, da en sondring imellem dem ikke ville bidrage med relevante aspekter. I den konkrete sammenhæng må jeg imidlertid tage min formulering op til genovervejelse, da det ser ud til, at fremstillingen af forældres arbejde med deres barn kan variere med typen af undervisningstilbud.

Således tager C1 udgangspunkt i dét, hun kalder 'udtaletræning', der handler om arbejdet med specifikke lyde/lydkategorier, og hun påpeger, at så længe barnet ikke har fået lært det nye mønster for produktion af en given lyd/lydkategori, kan forældrene risikere blot at forstærke det eksisterende mønster. Hermed understreges et vidensaspekt: Forældrene

har ikke den viden, der skal til, for at arbejde med barnet på den rigtige måde. Derfor skal de først ind i arbejdet, når barnet *har* lært de rigtige mønstre.

I modsætning til hvad der gælder for udtaletræning, kan C1 godt finde på at sende materialer og idéer med et barn hjem, når barnet har behov for bredere sproglig træning (C1, 44, 218).

Hvorvidt det er materialer og/eller idéer til specifik udtaletræning eller bredere sproglig træning, fremgår ikke specifikt af C2's og C3's fremstillinger ovenfor, men i andre sammenhænge nævner de hver især, at de kan finde på at sende øveord med et barn hjem, f.eks. (C2, 38, 020), (C3, 46, 024). Under hvilke omstændigheder dette foregår, fremgår i ingen af tilfældene, hvilket gør det vanskeligt at sammenligne den praksis, som C1 fremstiller, med den, som hhv. C2 og C3 fremstiller.

8.3.4.3. Forældreindsats

I de to forrige kapitler om hhv. faggruppe A og faggruppe B har jeg fundet flere formuleringer vedrørende forældres manglende arbejde med barnets sprog i hjemmet. I det aktuelle materiale finder jeg tilsvarende fremstillinger, om end kun ganske få, og samtidig finder jeg fremstillinger, der fremhæver forældrenes gode arbejde med deres barn, f.eks. (C2, 45,132), (C3, 46, 069). Følgende eksempler er begge fra C2, der fremstiller to forskellige forældrepar:

Eks. 8.56. "...og så skriver jeg også tilbage, aj jeg kan se, I gør et stort stykke arbejde, det hjælper, jeg kan jo høre, I knokler derhjemme. Og så prøver jeg også at give dem lidt positivt feed-back, og jeg synes, de samarbejder rigtig meget" (C2, P5, 128).

Eks. 8.57. "...så det er bare sådan også lidt ros til dem, at hvor er det godt, I gør det, og hvor er det godt, I husker det nu, fordi det kan da godt halte lidt, og man kan da godt blive øv, hvorfor gør de det ikke" (C2, 45, 128).

I det første eksempel refererer C2, hvad hun kan skrive til et forældrepar, der ifølge hendes vurdering arbejder godt med deres barn, og formuleringerne er meget positive/anerkendende, f.eks. 'et stort stykke arbejde', 'det hjælper', 'I knokler derhjemme'. Den positive tone går igen i C2's gengivelse af dét forældrepar, der ikke arbejder helt så meget med *deres* barn, men her er ordvalget begrænset til 'godt'.

Jeg finder det interessant, at C2 i begge tilfælde fremstiller sig selv som den, der opmuntrer forældrene til at arbejde med barnet igennem 'positivt feed-back' eller 'ros', idet

jeg finder, at formuleringerne, særligt hvad angår 'ros', fremstiller en grad af asymmetri i relationen mellem logopæd og forældre.

8.4. Fremstillinger af daginstitutionspersonale

8.4.1. Kontakt mellem logopæd og personale

I afsnit 8.2.3.1. om indstillinger til PPR i C Kommune skrev jeg, at det af flere fremstillinger i materialet fremgår, at et barn må være indstillet til PPR, før en logopæd forholder sig til dets situation. Dog finder jeg i materialet nogle få andre fremstillinger, hvor logopæden på et mere generelt plan kan forholde sig til en problemstilling, der rejses af personalet i en daginstitution. Om dette siger C2:

Eks. 8.58. "Altså, de institutioner, jeg kommer ud i, hvor de siger, må vi ikke lige snakke med dig, og vi har et barn, så siger jeg, indstil det, det lyder som en indstilling, det skal I endelig indstille. Og jeg gør også meget ud af at fortælle, jeg kan ikke kigge på barnet før den dag, indstillingen har været, men det ser ud som om, det er en talepædagogisk undersøgelse, der skal til her.
...jeg hører gerne på det, og der er også nogle gange, jeg siger, prøv at sende forældrene til ørelæge ...altså en vejledning må man jo gerne give, den er jo hurtig og tager jo ikke meget tid, eller har I prøvet det og det og sådan noget, det kan man godt sådan lige gøre, altså lige lidt førstehjælp, og ellers så siger jeg, det er en indstilling, for det er ikke lige noget, der kommer af sig selv (C2, 45, 048-049)

I denne fremstilling benytter personalet sig af logopædens tilstedeværelse i daginstitutionen til at forsøge at få en snak med hende om et konkret barn. Selv om C2 gør opmærksom på, at hun ikke kan kigge på barnet, før PPR har modtaget en indstilling, vil hun gerne høre om barnet og evt. give en kort vejledning, her benævnt 'førstehjælp', til personalet om, hvordan de kan forholde sig til problemstillingen.

Tilsvarende siger C3, at hun kan følge en forespørgsel fra personalet i en daginstitution om at lytte til en problemstilling:

Eks. 8.59. "...hvis der er tvivl, om barnet overhovedet skal indstilles, og jeg alligevel er i institutionen den dag, og de siger, kan du ikke lige komme ned på stuen, altså så gør jeg det, fordi det sparer tid for alle parter, plus at det kan være nogle gode snakke at få, dét der med hvornår er det, man skal indstille. Det er der reelt en kæmpe tvivl om i alle institutioner, og så tænker jeg, i stedet for at det skal blive sådan en kæmpe hurdle, det dér at indstille, det er det for nogen, altså de synes, det er et kæmpe mas. Og så skal det være på computer, og så kan de ikke finde indstillingsskemaet...så det er jo også én eller anden form for opbakning, synes jeg, der ligger i, at vi kan snakke om det først, så de bliver mere sikre på, hvad er det nu, vi skal" (C3, 46, 152).

De to kernebegreber i denne fremstilling er 'tid' og 'tvivl' i den sammenhæng, at tvivl hos personalet i daginstitutionerne kan være tidskrævende for alle parter, men at tvivlen om, hvorvidt og hvordan et barn skal indstilles til PPR, kan imødekommes med en snak imellem personale og C3, hvilket i den sidste ende kan spare tid.

Mens personale i daginstitutioner her generelt fremstilles som usikre, hvad angår kriterier, procedurer samt tekniske færdigheder knyttet til indstilling af et barn, fremstilles C3 selv som en hjælper, der kan yde opbakning til personalet, så de kan blive mere sikre i den konkrete situation – og evt. også på længere sigt.

Hvad angår kontakt mellem logopæd og daginstitution i øvrigt, når den ikke lige vedrører et indstillet barn, siger C2, at hun kan komme på besøg, såfremt institutionen giver udtryk for, at de har et behov for at tale med hende. Således kan institutionerne e-maile til C2, hvis de gerne vil i kontakt med hende, og så kan C2 svare tilbage via e-mail (C2, 38,052).

Hvorvidt C3 også har kontakt med daginstitutioner via e-mail, fremgår ikke på samme måde som hos C2. Til gengæld siger C3, at hun kan finde på at tage forbi en daginstitution, hvor hun ikke har været et stykke tid, for at se, hvordan det står til og minde pædagerne om at tænke lidt over sproget hos børnene (C3, 41, 104). Hermed fremstilles C3 atter som en slags hjælper, denne gang dog ikke primært i forhold til personalet, men overvejende i forhold til børn i institutionen, som har behov for personalets initiativ til at håndtere mangelfuldt sprog.

8.4.2. Personales brug af TRAS og sprogvurdering

8.4.2.1. TRAS

Hvad angår indstilling af børn til PPR, indgår TRAS²¹¹ som element i flere faggruppemedlemmers fremstillinger. Således fremgår det flere steder i materialet, at et udfyldt TRAS-skema meget gerne må være vedlagt indstillingspapirerne, men at det ikke er et krav (C1, 35, 047), om end der arbejdes henimod det (C3, 40, 043). Om personalets brug af TRAS siger C3:

²¹¹ Se fodnote 137.

Eks. 8.60. ”Jamen, det kan være i dét øjeblik, barnet er indstillet, og jeg så snakker med dem første gang, så spørger jeg tit, har I lavet en TRAS. Nej, det har vi ikke, eller ja, det har vi. Hvis de ikke har, så opfordrer jeg dem til at lave en. Jeg kan jo ikke bestemme det, men jeg har jo snakket meget med de pædagoger, jeg arbejder sammen med, om at jeg synes, det er en rigtig god idé, hvis de laver den, fordi det giver et godt udgangspunkt for en samtale både med mig og med forældrene. Ja, for dem selv i forhold til hvad de skal lave i institutioner nu til dags med aktivitetsplaner og alle mulige nye tiltag, altså så er det godt for dem at have det redskab. Mange har taget det til sig og nogen er noget usikre på det, vil jeg tro. Det har været lidt tungt at få det i gang, det har det” (C3, 46, 046-047).

I denne fremstilling spørger C3 ofte til, hvorvidt personalet har ’lavet en TRAS’, dvs. har udfyldt et TRAS-skema, om dét barn, der er bekymring for i daginstitutionen. Således er det ifølge C3’s formulering ’en rigtig god idé’ for personalet at gøre det, idet de med denne aktivitet er godt rustet dels til samtaler med C3 og forældre og dels til at udarbejde aktivitetsplaner mv. Jeg forstår formuleringen ’et godt udgangspunkt’ på den måde, at personalet med TRAS-materialet producerer en viden om barnet, som de bl.a. kan bidrage med i den videre produktion af viden om barnet sammen med andre aktører.

Hvem der vil drage fordel af personalets viden, er ikke helt klart i fremstillingen, men i formuleringen ”... fordi det giver et godt udgangspunkt for en samtale med mig og med forældrene. Ja, for dem selv etc.” forekommer det at være *såvel* C3, forældrene som personalet selv.

Om end anvendelsen af TRAS-materialet kan være en fordel for alle parter, er det i fremstillingen endnu ikke helt indarbejdet i daginstitutionernes praksis, idet nogle stadig er usikre på det. I den forbindelse finder jeg formuleringen ”Det har været lidt tungt at få det i gang, det har det” interessant, da den i den givne kontekst signalerer, at C3 gerne ser TRAS som en del af daginstitutionernes praksis i forbindelse med indstilling af et barn til PPR. Dette understøttes bl.a. af formuleringen, at C3 har snakket ’rigtig meget’ med de pædagoger, som hun samarbejder med, om, at det er en god idé med anvendelsen af TRAS.

Hvad angår daginstitutionernes brug af TRAS som redskab til at producere viden om et barn, finder jeg i materialet en enkelt anden fremstilling af, at det ikke er helt nemt for dem at komme i gang med at bruge materialet. Således siger C2 ved en uformel samtale, at hun kan tilbyde en daginstitution at komme og hjælpe med at lave en TRAS på et barn, samt at faggruppe C har besluttet, at de gerne vil bruge ressourcer på at hjælpe institutionerne i gang med TRAS, samtidig med at der udbydes kurser for personale i at bruge TRAS (C2, 38, 054-056). C3 taler tilsvarende om kurser for personale i at bruge TRAS (C3, 46, 049).

Hos de øvrige faggruppemedlemmer finder jeg ikke lignende sammenkædnin-
ger af personale og TRAS-materialet, men heller ikke nogen fremstillinger, der modsiger de
ovenstående. Dermed er den aktuelle fremstilling, at TRAS-materialet er et redskab, som fag-
gruppe C gerne vil udbrede til daginstitutionerne.

8.4.2.2. Sprogvurdering

Et potentielt problem for udbredelsen af TRAS i C Kommunes daginstitutioner er dét mate-
riale, der er blevet udviklet til (valgfri) brug for daginstitutioner i alle landets kommuner i
forbindelse med det lovbestemte tilbud om sprogvurdering til alle tre-årige børn²¹², der har
været en realitet siden den 1. august 2007. Om dette siger C3:

Eks. 8.61. ”Men så er der jo kommet det nye screenings-materiale også. Altså, så synes de
jo bare, nu skal de arbejde dobbelt, og et eller andet sted kan jeg jo godt forstå
det. Samtidig er det også ærgerligt, hvis TRAS'en ryger ud, fordi jeg synes, det
kan bruges til rigtig mange gode ting” (C3, 46, 049).

Her peger C3 på den tid, der må afsættes i personalets daglige arbejde til at udfylde et TRAS-
skema, samtidig med at de også skal lave sprogvurderinger af de tre-årige børn. Formulering-
en ”Altså, så synes de jo bare, nu skal de arbejde dobbelt” forstår jeg i den givne kontekst
sådan, at det kan forekomme personalet, at det er det samme, de skal gøre, i to omgange. At
sprogvurderingen som lovbestemt tilbud er personalets førsteprioritet, antydes i formuleringen
”...hvis TRAS'en ryger ud”, hvilket C3 angiver som ’ærgerligt’, idet TRAS'en kan bruges til
mange gode ting. Denne formulering forstår jeg sådan, at der med dette materiale kan produ-
ceres viden om et givent barn, som muligvis ikke kan produceres på lignende vis med sprog-
vurderingsmaterialet.

I nogle få fremstillinger er den lovbestemte sprogvurdering i daginstitutionerne også blevet en
del af faggruppe C's praksis. F.eks. siger C1, at daginstitutionerne kan sende bud efter hende,
såfremt de ønsker hjælp til at udarbejde handleplan for et barn med sproglige vanskeligheder,
eller hvis de ønsker hendes medvirken ved en samtale med forældrene til et barn med nogle
sproglige vanskeligheder, der ikke er alvorlige nok til at kræve egentlig indstilling til logopæd
(C1, 35, 044-045), (C1, 37, 096-098).

²¹² Jf Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, 6. juni 2007.

Tilsvarende siger C2, at hun godt kan deltage i møder med personale og forældre i forlængelse af en sprogvurdering, hvor hun evt. kan fungere konsultativt. Samtidig siger C2, at den lovbestemte sprogvurdering giver anledning til overvejelser om, hvordan faggruppen skal forholde sig til de 'gråzonebørn', der findes ved screeningen (C2, 38, 058-059). Jeg forstår denne formulering som et signal om, at C2 gerne vil diskutere nogle fælles retningslinjer for praksis, hvad angår de børn, som har nogle sproglige vanskeligheder, om end disse ikke kræver indstilling til logopæd²¹³.

8.4.3. Personales medvirken ved undersøgelser

Mens der tidligere i kapitlet var flere fremstillinger, der vægtede forældres tilstedeværelse ved undersøgelse af deres barn, finder jeg knap så mange fremstillinger, hvor pædagoger omtales som relevante deltagere. En af dem er følgende:

Eks. 8.62. "I starten inviterede jeg meget forældrene med, og det kunne jeg se, det var altså ikke altid en god idé. De var velkomne, forældrene, men nogle gange hæmmede det lidt barnet, som blev mere "Jeg kan ikke" og "Du skal, mor" og så videre. Så fandt jeg ud af, måske var det bedre, at en pædagog, som barnet kendte, var med i starten, og så kunne vi sige efter ti minutter, så går (navn).
...Og jeg kan også nogle gange, når jeg så har lavet en undersøgelse, så kan jeg godt lige sige, har du lige tid, og så kan vi lige snakke om nogle ting, fordi jeg får jo rigtig mange oplysninger, for det er jo dem, der kender børnene" (C6, 49, 052).

I dette eksempel fremstilles personalet som relevant medvirkende i kraft af sit kendskab til barnet, om end samtidig med knap så stærke bånd til barnet, som forældrene har, hvilket i nogle tilfælde gør det lettere for barnet at medvirke ved undersøgelsen.

Endvidere fremstilles personalet som en kilde til oplysninger, som logopæden kan bruge i sin produktion af viden om barnet.

8.4.3.1. Personales medvirken i et konsultativt perspektiv

Også C3 lægger i sin fremstilling vægt på, at personale fra et barns daginstitution medvirker ved undersøgelse af et barn. Således siger C3, at der altid er en pædagog med, når hun tes-

²¹³ Dvs. de børn, der ved sprogvurderingen vurderes at kræve en 'særlig indsats' jf. 'Vejledning til sprogvurderingsmaterialet'

ter eller snakker med et barn (C3, 46, 021). I hendes fremstilling spiller nogle andre faktorer imidlertid ind, end det var tilfældet ovenfor hos C6:

Eks. 8.63. "... i C Kommune snakker vi meget om den konsultative metode, og det er sådan dér, hvor jeg synes, at det kan komme ind i mit arbejde, hvis der er en pædagog med, så der bliver noget overføringsværdi i dét arbejde, jeg laver med barnet, som de så kan bruge i deres dagligdag. Og det synes jeg der har været god opbakning til. I starten var der mange, der sådan undrede sig, nå skal *jeg* med ind. (Så siger jeg) jamen det skal du, det er sådan, jeg godt kan lide at arbejde. Og jeg synes, nu ... fungerer det rigtig godt, og pædagogerne giver udtryk for, at de er glade for det, og de *ser* nogle ting hos barnet, som de ikke havde set selv, fordi jeg kan gøre dem opmærksom på nogle ting. Men de sidder faktisk også selv og bliver opmærksomme på noget undervejs, når jeg tester. Så det har givet rigtig meget, vi får nogle gode snakke bagefter. Jeg synes, vi er mere i øjenhøjde, hvor de måske har været famlende i deres beskrivelse, så er de ikke lige så famlende bagefter, og det synes jeg har været meget givtigt" (C3, 46, 022).

I eksemplet er den konsultative metode udgangspunktet for C3's fremstilling af personalet som relevant medvirkende ved undersøgelse af et barn, men til forskel fra fremstillingen ovenfor er det primære fokus her ikke logopædens, men snarere *personalets* produktion af viden, som de kan bruge i deres daglige arbejde med barnet. Således taler C3 bl.a. om 'overføringsværdi' af sit arbejde, hvilket jeg her forstår som en angivelse af, at personalet får adgang til en viden, som ellers ville være logopædens alene. Det uddybes lidt længere nede i eksemplet, hvor C3 siger, at personalet ser nogle ting ved barnet, som de ikke har set før, når de overværer C3's undersøgelse/testning af barnet, samt at denne nye viden bringer dem mere på niveau ('i øjenhøjde') med C3, når der efterfølgende skal tales om barnet.

Et interessant aspekt ved C3's fremstilling af sin praksis er hendes krav om, at personalet skal deltage ved undersøgelsen. Med formuleringen "...jamen det skal du, det er sådan, jeg godt kan lide at arbejde" er der tilsyneladende ikke tale om et tilbud, som personalet kan sige ja eller nej til, men om en konstatering af, at sådan skal det være. Hermed formulerer C3 nogle betingelser for, hvordan undersøgelsen skal foregå, selv om den foregår i daginstitutionen, hvor jeg antager, at der er en egen struktur og praksis, som muligvis skal tilpasses for at kunne imødekomme C3's betingelser.

Selv om jeg ikke har belæg for at gå nærmere ind i denne overvejelse, finder jeg den fremstilling interessant, at C3 som en ekstern fagperson med *sin* praksis får indflydelse på daginstitutionernes praksis²¹⁴.

²¹⁴ Det kan også siges, at f.eks. C6 får indflydelse på praksis i de institutioner, hvor personale er til stede ved en del af undersøgelsen. I C6's fremstilling er det dog vanskeligt at få øje på, hvor insisterende hun er i spørgsmålet, mens C3's krav om en bestemt praksis er eksplicit.

Som det fremgik af afsnit 8.2.3.11. om den konsultative metode i faggruppe C, finder jeg også i C1's fremstilling af *sin* praksis en sammenkædning af 'undersøgelse' og personales produktion af viden, der med en lidt anden vinkel på relationen imellem logopæd og personale giver mig anledning til at vende tilbage til den endnu en gang.

Således finder jeg det interessant, at mens C3 i sin fremstilling ovenfor tilstræber at bidrage til personalets produktion af viden om et barn ved at lade personale overvære (dele af) C3's undersøgelse af barnet, arbejder C1 i *sin* fremstilling med at lære at acceptere den viden, som personalet kan bidrage med om barnet, som lige så fagligt forsvarlig som den viden, hun selv kunne producere ved direkte kontakt med barnet.

8.4.4. Personales arbejde med barnet

I lighed med C6 i eksemplet, der blev præsenteret i sidste afsnit, har andre af faggruppemedlemmerne en snak med én eller flere personer fra personalet i forbindelse med undersøgelsen af et barn, f.eks. (C1, 35, 027-028). I flere tilfælde deltager personalet også i dét møde, der holdes med forældrene til et barn, når undersøgelsen er færdig og der evt. er skrevet rapport om den, f.eks. (C1, 35, 032-033), (C2, P45, 017). Om dette siger C6:

Eks. 8.64. "...i min tilbagemelding, der beder jeg altid kontaktpædagogen om at være med, når jeg har lavet undersøgelsen. Så inviterer jeg forældrene, og så vil jeg også meget gerne have, at kontaktpædagogen deltager, fordi ... oftest sidder jeg jo *der* og giver en form for vejledning til forældrene, men jo også til børnehaven, hvad kunne de måske tænke lidt mere over og så videre. Så der er det rigtig rart at have barnets kontaktpædagog med" (C6, 49, 045).

Her fremhæver C6, at den vejledning, som hun kan give til forældre i forlængelse af en undersøgelse, også er relevant for personalet, idet der er ting, de kunne tænke mere over i deres dagligdag med barnet.

Om samme emne siger et andet faggruppemedlem, at hun som regel holder mødet uden personale, da der ellers kan blive for mange personer (C3, 42, 047), og hos et tredje faggruppemedlem fremstilles personalet ikke alene som tilstedeværende ved mødet, men også som aktive deltagere i udarbejdelsen af en handleplan for indsatsen vedrørende et barn (C2, 45, 017 + 033). Her trækkes personalet frem som en medvirkende aktør på linje med de øvrige.

8.4.4.1. Ansvar for arbejde med barnet

I afsnit 8.2.3.11. om konsultativ metode har jeg allerede præsenteret nogle af faggruppemedlemmernes fremstillinger, der pegede på nødvendigheden af, at personalet i daginstitutionerne tager ansvar (som 'problemets ejer') eller - som minimum - medansvar for de børn, der har behov for sproglig stimulering og støtte.

Når det kommer til personalets konkrete arbejde med børn i daginstitutionen, finder jeg imidlertid ikke ret mange eksempler i materialet, som jeg kan bruge til at belyse emnet²¹⁵. Således er teksten i det følgende overvejende baseret på observationen af og interviewet med ét faggruppemedlem, C3. Om end jeg umiddelbart finder det problematisk med en sådan ensidighed, vælger jeg dog at præsentere nogle udvalgte eksempler, idet jeg vurderer, at de åbner mulighed for et blik på emnet, som ellers måtte udelades, hvilket jeg ville finde begrænsende for et nuanceret billede af aspekter ved faggruppe C's praksis.

I flere tilfælde nævner C3, at hun opfordrer personalet i daginstitutionerne til at lave sproglige aktiviteter med børn. Det kan f.eks. være træning af øveord sammen med børn, der går i én af PPR's grupper (C3, 40, 085-086), eller det kan være forskellige andre aktiviteter, som C3 foreslår, f.eks. vendespil eller mundmotoriske øvelser, som kan laves med flere børn ad gangen (C3, 46, 068).

I sin fremstilling af personale lægger C3 meget vægt på, at den opgave, der skal løses for det enkelte barn, er en fælles bekymring og dermed også en fælles opgave for forældre, personale og C3 (C3, 46, 131-132).

Mens personalet i nogle daginstitutioner tager deres del af ansvaret og arbejder seriøst med de ting, som C3 foreslår (C3, 46, 069), kan der i andre institutioner være en tendens til at overlade ansvaret for arbejdet til C3:

Eks. 8.65. "... der er jo nogen, der lever i den vildfarelse, at når talepædagogen er på, så behøver vi andre ikke at gøre mere, vi kan læne os tilbage, fordi nu er det talepædagogens ansvar. Og den vil jeg gerne have folk ud af, den vildfarelse. Og det prøver jeg at gøre meget tydeligt ved at sige, at jeg kan jo ikke trylle de fire gange, jeg er her. Altså, jeg kan give nogle anvisninger, som der kan arbejdes med, men egentlig så ligger hele arbejdet (ikke) hos mig, det ligger jo hos dem, der har dagligdagen med børnene ... Men I kan maile til mig, I kan ringe til mig, eller hive fat i mig, når jeg er der, det er helt i orden" (C3, 46, 134).

²¹⁵ Jeg er opmærksom på, at dette kan skyldes, at jeg ikke har spurgt tilstrækkeligt ind til emnet ved interviewene.

I denne fremstilling er det ikke helt klart, om det er ansvaret for hele eller en del af arbejdet, der ligger hos "...dem, der har dagligdagen med børnene", men på baggrund af såvel C3's tidligere påpegning af et fælles ansvar, som hendes tilbud til personalet om, at de kan kontakte hende, vurderer jeg, at hun markerer sin egen del af ansvaret for at løse opgaven.

Samtidig det står klart, at personalet må påtage sig *noget* ansvar, i stedet for at overlade det hele til logopæden. Med valg af et ord som 'vildfarelse' samt formuleringen "... når talepædagogen er på, så behøver vi andre ikke at gøre mere, vi kan læne os tilbage etc.", hvor C3 tager personalets perspektiv på logopædens entré i en sag, markerer hun et relativt stærkt forbehold over for tendensen hos personalet i nogle daginstitutioner til at 'læne sig tilbage', dvs. ikke gøre mere ved situationen, når først barnet er blevet indstillet til logopæd.

8.4.4.2. Logopædens regulering af personalet

Om end C3 formulerer krav til personalet om at tage ansvar for det sproglige arbejde med børnene, giver hun i flere tilfælde udtryk for, at der ikke er meget tid i daginstitutionerne til at arbejde med det enkelte barn, hvorfor hun forsøger at tilpasse sin vejledning til personalet, så de aktiviteter, hun foreslår, kan flettes ind i personalets daglige arbejde med børnene, f.eks. (C3, 46, 066). Endvidere siger C3:

Eks. 8.66. "...men jeg er bevidst om, at det er svært for dem at få tiden til at sidde med det. Så det er dét der med, jeg vil jo gerne have presset noget igennem på den ene side, fordi jeg vil så gerne have, at de arbejder med barnet eller børnene, og samtidig ved jeg også, der er meget, der ikke kan lade sig gøre. Og dér, hvor jeg så prøver sådan at få mast mig ind ... det er ved at snakke struktur, fordi jeg tror jo nogle gange at noget kan lykkes meget bedre, hvis man strukturerer sig bedre i institutionerne. Og de steder hvor jeg har oplevet, der måske er mest modstand mod at sidde og lave øvelser med børnene eller sproglige lege eller hvad det måtte være ...det er også dér, hvor strukturen er dårligst, fordi de kan ikke overskue det. Og så kan jeg simpelthen ikke lade være med den baggrund, jeg har i specialpædagogik, at prøve sådan at få hevet i en anden retning, så de prøver at strukturere sig noget bedre"
(C3, 46, 132).

Jeg finder denne fremstilling interessant, idet den fremhæver C3's engagement med hensyn til at få personalets arbejde med børnene til at fungere. Engagementet formuleres bl.a. i "...jeg vil jo gerne have presset noget igennem", "...jeg vil så gerne have etc." samt i "Og dér, hvor jeg så prøver sådan at få mast mig ind etc.", hvor C3 i alle tre tilfælde sætter sig selv - 'jeg' - i centrum i forhold til at påvirke personalets praksis.

Endvidere finder jeg det interessant, at C3 kæder personalets arbejde med børnene sammen med 'strukturen' i daginstitutionen, samt 'modstand' mod øvelser/sproglige lege med 'dårlig struktur'. Således formulerer C3, at det er dér, hvor strukturen er dårligst, at der er mest modstand mod at lave sprogligt arbejde med børnene, fordi personalet ikke kan overskue det.

Særlig interessant i den forbindelse er indikationen af, at det er en opgave for C3 at 'få hevet i den anden retning', dvs. at få daginstitutionerne til at indarbejde en bedre struktur, samt at det er C3's baggrund i specialpædagogikken, der leder hende i retning af at tage denne opgave på sig. Jeg forstår henvisningen til 'specialpædagogik' på den måde, at det er i erfaringen med personer med særlige vanskeligheder, at struktur er blevet et omdrejningspunkt for C3, der er fulgt med hende ind i den aktuelle praksis.

Jeg finder ikke nogen andre fremstillinger i materialet, der ligesom C3's sætter fokus på struktur i daginstitutionerne samt på hjælp til strukturering som en del af logopædens opgave. Til gengæld finder jeg en parallel til C3's fremstilling af personalet i forbindelse med undersøgelse af et barn, der er indstillet til PPR, om end denne parallel overvejende handler om indflydelse på personalets praksis i daginstitutionerne med henblik på deres håndtering af børn med sproglige problemstillinger.

Hermed fremstiller C3 sig selv som en fagperson, der gerne vil præge de daginstitutioner, som hun har kontakt med. At dette må foregå igennem dialog og ikke på baggrund af ultimative krav, formulerer hun i følgende eksempel:

Eks. 8.67. "...den måde, vi arbejder på, kan kun lykkes, hvis vi har nogle medspillere, forstået på den måde, at jeg skal ikke komme ud i en institution og fortælle dem, I skal gøre sådan og sådan, men være åben overfor, at det kan være de har gjort noget andet, der er lige så godt, hvor det foregår mere på dialogplan. Det er i hvert fald sådan, jeg tænker det" (C3, 46,122).

Med ord og vendinger som 'medspillere', 'åben overfor' og 'dialogplan' fremhæver C3 en overvejende symmetrisk relation imellem sig selv/hendes kollegaer ('vi') og daginstitutionernes personale ('dem'/'de') som et nødvendigt udgangspunkt for, at arbejdet 'kan lykkes'. Den overvejende symmetriske relation sættes i forhold til en potentielt mere asymmetrisk relation, som C3 tager afstand fra i sin formulering af, at hun ikke kan komme ud i en daginstitution og "...fortælle dem, I skal gøre sådan og sådan".

8.7. Sammenfatning af kapitel 8

Harmoniseringsbestrebelse i faggruppe C kommer primært til udtryk som fastlagte standarder for dele af praksis relateret til børn med sproglige vanskeligheder. Det gælder således tidsforbrug for førstegangsundersøgelser og udarbejdelse af efterfølgende rapporter samt organisering af logopædisk undervisning i grupper.

I flere fremstillinger kædes de fastlagte standarder for førstegangsundersøgelse og rapportskrivning sammen med et behov for bedre balance internt i faggruppen, hvad angår de enkelte medlemmers oplevelse af arbejdsbyrde, men samtidig kædes standarder i flere tilfælde sammen med borgernes krav på en given service.

Om end faggruppe C's medlemmer generelt fremstiller standarder som et positivt element i praksisudøvelsen, formuleres der samtidig potentielle modsætninger til faggruppemedlemmernes faglighed samt vanskeligheder med at omstille sig til standarder efter mange års selvstændig praksis.

Hvad angår standarder for logopædisk undervisning i form af gruppeundervisning, har disse med udspring i besparelser – ifølge flere fremstillinger – vist sig at have fagligt positiv effekt.

'Tværfaglighed' har en fremtrædende plads i faggruppemedlemmernes fremstillinger af deres praksis, særligt hvad angår forløbet med et barn inden, under og umiddelbart efter 'indstilling' og 'visitation'. Således er der etableret flere tværfaglige tiltag i C Kommunes PPR med henblik på at støtte kommunens daginstitutioner i selv at håndtere vanskeligheder hos børn. Endvidere foretages visitation af indstillede børn af et tværfagligt udvalg, der beslutter, hvilke fagpersoner der skal involveres i en given sag, og endelig udmøntes tværfaglighed i faste, obligatoriske møder imellem repræsentanter for PPR's forskellige faggrupper, der arbejder i det samme distrikt, hvilket skaber mulighed for tværfaglig produktion af viden om det enkelte barn.

Hvad angår diskursen om 'konsultativ metode', er denne tilsyneladende i færd med at blive integreret i faggruppe C's fremstillinger af praksis. Med udspring i en politisk beslutning om, at metoden skal indarbejdes i PPR-medarbejderes praksis i C Kommune, kæder flere af faggruppe C's medlemmer den til en anden måde at vejlede forældre og daginstitutionspersonale på, end det har været gjort tidligere. Bl.a. tales der i flere tilfælde om 'medinddragelse' og

forventninger om mere aktiv deltagelse fra de to aktørgruppers side i forløbet med et barn. Enkelte faggruppemedlemmer formulerer især forventninger til daginstitutionspersonale om at tage ansvar.

Til den konsultative metode knyttes i enkelte tilfælde formuleringer om at hhv. 'eje' og 'overtage' et problem, hvilket forklares på den måde, at problemer hos børn i udgangspunktet tilhører forældrene/daginstitutionen, og at problemet forbliver deres, selv om der kommer en fagperson ind i billedet. I denne fremstilling indebærer en konsultativ tilgang en potentiel udfordring af logopædens faglighed, idet hendes opgaver i højere grad kan blive defineret af forældre og daginstitutionspersonale, og samtidig kan hendes muligheder for at producere specifik viden om et barn, f.eks. via logopædisk testning, ændres.

9.0. Sammenligning og diskussion af de tre faggruppers fremstillinger af praksis

Med inspiration fra bl.a. Faircloughs kritiske diskursanalyse har jeg i de foregående tre kapitler undersøgt begreber, kategorier og fremstillinger af sociale aktører knyttet til praksis vedrørende børn med sproglige vanskeligheder i hver af faggrupperne A, B og C.

Formålet hermed har været at undersøge dét, som jeg gennemgående har refereret til som 'moderniseringsrelaterede diskurser', med henblik på at undersøge hvordan disse manifesteres, samt med hvilke konsekvenser for/i fremstillingen af praksis, hvad angår forvaltning af specialiseret viden i den enkelte faggruppe.

Jeg har i den forbindelse identificeret og koncentreret mig om diskurserne 'harmonisering af praksis', 'tværfaglighed' og 'konsultativ metode', som jeg relaterer til moderniseringen af den offentlige sektor.

I det følgende vil jeg på baggrund af tekstanalyserne forsøge at trække nogle større linjer op i en sammenligning af de tre faggruppers fremstilling af deres praksis vedrørende de nævnte diskurser, samtidig med at jeg vil forsøge at knytte mine iagttagelser mere eksplicit til de teoretiske begreber, som har dannet ramme for iagttagelserne.

Som grundlag for den videre sammenligning af faggrupperne vil jeg dog først kaste et blik på faggruppernes konstruktion af genstand og overordnet opgave.

9.1. Faggruppernes konstruktion af genstand og opgaver

9.1.1. Genstand og overordnet opgave

Som udgangspunkt for en sammenligning af de tre faggruppers konstruktioner af genstand og overordnet opgave, må jeg konstatere, at det er begrænset, hvor mange detaljer om dette emne, særligt hvad angår genstanden, der er ekspliciteret i forbindelse med produktion af

data²¹⁶. Imidlertid har genstanden været omdrejningspunkt i fremstillingerne af praksis, og således er den alligevel beskrevet i et vist omfang, om end ikke så systematisk.

Fælles for de tre faggrupper i det foreliggende materiale er, at 'barnet' er i centrum for praksis²¹⁷, og at praksis *generelt*²¹⁸ er rettet mod at etablere balance i barnets tale og/eller sprog med henblik på at kunne fungere inden for et spektrum, der anses for normalt.

Det forekommer, at der i alle tre faggrupper er konsensus om barnet som fænomen, hvilket samtidig gælder de forskellige aspekter, der knyttes til barnet, så som 'alder', 'sprog', 'tale/sproglige vanskeligheder' mv.

Ganske vist fremstilles barnet og/eller aspekter ved barnet nogle steder i materialet mere eksplicit end andre, hvilket f.eks. gælder omtalen af 'det hele barn' (faggruppe A og B) eller af barnets læring af sprog via voksne (faggruppe A). Hvad jeg imidlertid bemærker vedrørende disse eksempler, er, at samtidig med at disse fremstillinger står uimodsagt i den snævre kontekst, finder jeg heller ingen andre fremstillinger i det samlede materiale, der direkte udfordrer de førstnævnte.

Det betyder ikke nødvendigvis, at fremstillingerne ikke udfordres, men i fald de gør, foregår det på måder, som jeg ikke har etableret et blik for i forbindelse med tekstanalysen.

Samtidig med at der forekommer at være konsensus vedrørende barnet som fænomen inden for de tre faggrupper, finder jeg overensstemmelser *på tværs af* faggrupperne, hvad angår 1) barnet generelt, 2) de aspekter der tilknyttes barnet, samt 3) barnet som centrum for den logopædiske indsats.

²¹⁶ Det vil sige, at logopædernes børnesyn, sprogsyn, læringssyn mv. ikke har været i fokus, men kun implicite i deres fremstillinger af praksis.

²¹⁷ Bemærk, at logopædernes fokus på 'barnet' kan være påvirket af, at jeg som den, der iagttager samt formulerer spørgsmål og kommentarer, har været med til at give genstanden indhold på baggrund af mine valg og afgrænsninger. I den forbindelse kan jeg se, at jeg f.eks. i mine introduktioner til interviewene har lagt op til fokus på barnet: "Fortæl om et forløb, som du har i øjeblikket/har haft for nylig med et barn".

Jeg gør mig endvidere den overvejelse, at det i en anden konstruktion – med udgangspunkt i en anden diskurs - f.eks. kunne være 'familien', der var fokus for logopædernes praksis, dvs. hvor man så familien som den enhed, der havde et sprogligt/kommunikativt problem, i stedet for at have overvejende fokus på barnet.

²¹⁸ Det vil sige, at der *kan* være afvigelser herfra.

Således finder jeg flere umiddelbare overensstemmelser, ikke mindst hvad angår den grundlæggende kategorisering af tale/sprogvanskeligheder hos børn, herunder opdelingen i 'impressive' og 'ekspressive' vanskeligheder, vanskeligheder med fonologi/udtale, ordforråd, sætningsdannelse mv.

Hvad angår koblingen mellem vanskeligheder og praksis, viser der sig dog enkelte forskelle i de tre faggrupper. Om end det forekommer, at der i alle faggrupperne foretages én eller anden form for sondring af vanskelighedernes karakter og omfang med henblik på håndtering af disse, er det således nogle lidt forskellige kategorier, der opereres med.

F.eks. finder jeg alene i faggruppe A kategorien 'generelle sproglige vanskeligheder', mens jeg i faggruppe C finder kategorier, der overvejende svarer til faggruppens undervisningsgrupper²¹⁹. Jeg gør mig i den forbindelse den overvejelse, at der i koblingen mellem vanskeligheder og håndtering af disse kan ske en sammenfletning af faglige og administrative/institutionelle diskurser, der i et samspil influerer på en faggruppes kategoriseringer, og at dette kan have betydning for de forskelle, som jeg finder på tværs af faggrupperne.

Med hensyn til de overordnede opgaver vedrørende barnet, er der generelt også overensstemmelse mellem fremstillingerne på tværs af de tre faggrupper. Det gælder især de bredt formulerede opgaver/målsætninger som f.eks. at ændre et barns sproglige/talemæssige og kommunikative situation i positiv retning.

Ved sammenligning af de overordnede opgaver er det imidlertid interessant at bemærke, at der er små individuelle variationer inden for de enkelte faggrupper, og at disse individuelle variationer har lighedstræk med variationer i én eller begge øvrige faggrupper.

Således finder jeg f.eks. på tværs af faggrupperne A og B enkelte logopæder, der i deres formulering af den overordnede opgave har fokus på børns skolestart og begyndende læsning, mens andre formulerer en mindre tydelig horisont.

²¹⁹ I faggruppe B finder jeg i det foreliggende materiale ikke nogen tydelige fælles kategoriseringer af vanskelighedens karakter og omfang, men jeg finder nogle få individuelle kategoriseringer, dvs. foretaget af enkelte logopæder, f.eks. sondringen 'lettere' og 'tungere' vanskeligheder, der i fremstillingen kræver forskellig håndtering.

Om end der således i de enkelte faggrupper kan identificeres forskelle i formuleringer om den overordnede opgave, finder jeg ingen indikationer af, at faggruppemedlemmerne tillægger forskellene en væsentlighed, der gør det nødvendigt at tilstræbe en udjævning af disse.

Samlet kan jeg om faggruppernes konstruktion af genstand og overordnet opgave sige, at de generelt ser ud til at trække på nogle fælles, overordnede diskurser. Idet jeg i min produktion af datamaterialet ikke er gået i dybden med konstruktion af genstand, må jeg dog fremhæve en sandsynlighed for, at jeg kun har fået et meget begrænset indblik i konstruktionen af genstand samt kompleksiteten af denne, hvorfor dét, der for mig ser ud som konsensus, muligvis kan komme til at fremstå anderledes ved en mere detaljeret undersøgelse.

9.1.2. Arbejdsopgaver/-processer

Også hvad angår de overordnede processer knyttet til opgaveløsningen, finder jeg generelt overensstemmelser mellem de tre faggrupper. Det vil sige, at alle tre faggrupper fremstiller en forløbsramme, der overordnet omfatter 'indstilling', 'visitation', 'udredning/undersøgelse', 'undervisning'/'rådgivning og vejledning', om end der inden for rammen kan identificeres enkelte variationer på tværs af faggrupperne.

Jeg antager i den forbindelse, at den overordnede forløbsramme har sin baggrund i lovgrundlaget for specialpædagogisk bistand, hvilket jeg finder direkte henvisninger til flere steder i det samlede materiale. Hermed er lovgrundlaget (bekendtgørelser og vejledninger) én identificerbar stemme i flere af fremstillingerne af faggruppernes praksis, og muligvis samtidig en kilde til begyndende forandring via intertekstualitet/interdiskursivitet, hvilket jeg bl.a. påpegede i kapitel 6 vedrørende et spørgsmål, der opstod ved ét af faggruppe A's temamøder angående sondringen mellem 'undersøgelse' og det nye begreb - eller snarere *den nye brug* af begrebet 'vurdering', som forekommer at være bragt ind i faggruppens fremstilling af praksis via lovgrundlaget.

Hvad angår opgaveløsning i øvrigt, finder jeg det i forlængelse af ovenstående væsentligt at bemærke, at de to processer 'undersøgelse' og 'undervisning' i alle tre faggrupper fremstilles som vigtige omdrejningspunkter for den logopædiske indsats i forhold til et barn. Således

knyttes undersøgelse/testning i flere tilfælde relativt stærkt til den specialiserede viden, som logopæderne forvalter, og som i fremstillingerne er nødvendig med henblik på at kunne producere specifik viden om et barns tale og sprog.

Tilsvarende fremstilles 'undervisning'²²⁰ som tæt knyttet til logopædernes specialiserede viden, hvilket i flere tilfælde kædes sammen med begrebet 'faglighed'. Dog er undervisning ikke i nogen af faggrupperne det eneste mulige tilbud, idet 'rådgivning og/eller vejledning' alle tre steder, om end på lidt forskellig vis, kan supplere eller erstatte undervisning.

Således tager logopædernes forvaltning af viden her mindst to forskellige former, hvor den ene finder sted i direkte kontakt mellem logopæd og barn ('undervisning'), mens den anden ('rådgivning/vejledning') overvejende finder sted i kontakt mellem logopæd og forældre hhv. daginstitutionspersonale (eller støtte-/specialpædagog som i faggruppe C).

Jeg vælger at fremhæve logopædernes fremstilling af viden og faglighed som tæt knyttet til undersøgelse og undervisning som udgangspunkt for i det følgende afsnit at kunne give et bud på konsekvenser af hhv. 'harmonisering af praksis', 'tværfaglighed' og 'konsultativ metode' for/i deres fremstillinger af praksis.

9.2. Moderniseringsrelaterede diskurser

Jeg har tidligere knyttet 'konsekvenser' til Faircloughs begreb 'forandring som følge af interdiskursivitet', hvor såvel diskursiv som social forandring antages at kunne finde sted ved diskursers bevægelse via intertekstualitet fra én diskursiv praksis til en anden, inden for eller mellem diskursordener.

I det foreliggende datamateriale findes i alle tre faggrupper flere eksplicite henvisninger til intertekstualitet med f.eks. konkrete ord og begreber, der er hentet ind i faggrupperne fra f.eks. lovbekendtgørelser, den pågældende kommunes overordnede politik og værdigrundlag samt ledelsesbeslutninger, som jeg her samlet betragter som institutionelle

²²⁰ Jeg finder det er interessant, at man i dansk logopædi taler om 'undervisning', der er tydeligt relateret til en lærerdiskurs, muligvis på baggrund af logopædiens udvikling i Danmark, jf. kapitel 3, mens man i flere andre lande taler om 'behandling' og/eller 'terapi' mv., der for mig at se implicerer forskellige syn på de mennesker, som logopæden arbejder med. Det vil jeg dog ikke beskæftige mig yderligere med i denne sammenhæng.

tekster/diskurser, der påvirker fremstillingerne af praksis i de tre faggrupper. Endvidere betragter jeg de institutionelle tekster/diskurser som væsentlige kilder til moderniseringsrelaterede diskursers fremkomst i faggruppernes diskursive og sociale praksisser.

9.2.1. Harmonisering af praksis

9.2.1.1. Manifestation af harmonisering

Bestræbelser på kvalitetssikring i form af harmonisering af praksis var ét af de karakteristika, som jeg havde fokus på i min søgen efter deltagere til undersøgelsen, og dermed har jeg allerede fra begyndelsen af undersøgelsesforløbet identificeret 'harmonisering' som et interessant aspekt ved hver af de tre faggruppers praksis, om end fænomenet på flere områder får forskellig form i de tre faggrupper.

F.eks. havde bestræbelserne i faggruppe A som udgangspunkt form af revidering af et 'ydelseskatalog', i faggruppe C i form af udarbejdelse af 'standarder' for dele af praksis, mens bestræbelserne i faggruppe B ikke har fået andre betegnelser end 'harmonisering'.

Dog er mindst én ting fælles, og det er, at logopæder i hver af de tre faggrupper fremstiller en praksis, hvor man i højere grad end tidligere²²¹ orienterer sig efter fælles aftaler i den enkelte faggruppe. Det formuleres af nogle logopæder relativt eksplicit, mens det i andre sammenhænge fremstilles mere implicit²²².

I de tre faggrupper formuleres forskellige bevæggrunde for at tilstræbe harmonisering af praksis, hvoraf nogle kan identificeres på tværs af faggrupper, mens andre overvejende kan identificeres inden for en enkelt faggruppe.

F.eks. fremstilles bestræbelser på harmonisering af praksis i faggrupperne A og B, men ikke i faggruppe C, som delvist betinget af kommunesammenlægning. Omvendt

²²¹ Dog har praksis tilsyneladende ikke været mere forskellig, end at det overordnede tilbud i alle tre faggrupper har været undervisning af barn samt evt. vejledning/rådgivning af forældre og andre voksne, primært daginstitutionspersonale. Det vil sige, at bestræbelser på ensartethed i store træk har fokus på praksis inden for denne overordnede ramme.

²²² Hvorfor der i vurderingen af forsøget på at understøtte det generelle billede her i højere grad må tages højde for min fortolkning af fremstillingerne.

finder jeg alene i materialet fra faggruppe C en eksplicit fremstilling af regulering af 'faglig grundighed' indvævet i bevæggrunden for bestræbelser på harmonisering af logopædernes praksis med henblik på intern faglig balance i faggruppen.

Et gruppeperspektiv formuleres også i faggruppe B, om end her primært af den faglige leder, der bl.a. i lyset af nedskæringer formulerer, at harmoniseringen for hende er en hjælp til faggruppens medlemmer, så de ikke "...står som øer, men som en gruppe, der kan nogle ting sammen". Dog forekommer en anden væsentlig bevæggrund her også at være tilpasning til kommunens overordnede politik og børnesyn. Her flyttes fokus altså fra et internt gruppehensyn til mere overordnede interesser, som logopæderne må tage højde for i deres udøvelse af praksis.

Hvad der er fælles for alle tre faggrupper, er fremstillingerne af harmonisering med henblik på ensartet servicering af borgerne i den enkelte kommune, såvel som et overordnet behov hos flere af medlemmerne af de enkelte faggrupper for at have et fælles grundlag at trække på i den individuelle udøvelse af praksis med henblik på at underbygge egen faglig sikkerhed i konkrete situationer.

Hvad angår faggruppemedlemmernes identifikation med subjektpositioner, der stilles til rådighed af moderniseringsrelaterede diskurser finder jeg det overordnet interessant at bemærke, at mens diskursen om harmonisering af praksis overordnet ser ud til at have fundet plads i de enkelte faggrupper som helhed, finder jeg flere eksempler på, at den ikke har indtaget en udfordret position.

Tværtimod markeres i alle tre faggrupper grænser for, hvor dominerende harmoniseringsdiskursen kan få lov at blive i forhold til f.eks. diskursen om fleksibilitet som et vilkår for udøvelsen af praksis. Hvad angår fleksibilitet, ser jeg således primært en faglig diskurs manifesteret, hvor hensynet til barnets/situationens særlige omstændigheder og dermed 'det professionelle skøn' står centralt. Dog finder jeg samtidig omstændigheder knyttet til logopæden, herunder begrænsning af arbejdspress²²³, i fremstillingen af fleksibilitet som en del af praksis.

²²³ Hvilket jeg tidligere har relateret til en arbejdspsykologisk diskurs.

Behovet for fleksibilitet i praksisudøvelsen kommer tydeligst til udtryk i faggruppe A, hvilket muligvis kan begrundes med disse faggruppemedlemmers mulighed for at uddybe aspektet ved deres fælles temamøder, hvilket de øvrige to faggrupper ikke har haft mulighed for i forbindelse med dataproduktionen. Til gengæld finder jeg i de to nævnte faggrupper formuleringer i nogle af de individuelle interview af, hvor fleksibilitet relativt stærkt relateres til selvstændighed/frihed som et grundlæggende vilkår for logopædisk praksisudøvelse.

9.2.1.2. Konsekvenser af harmonisering

En helt konkret konsekvens af harmoniseringsbestræbelser, som jeg finder hos alle tre faggrupper, er faste rammer for undervisningsforløb, hvor der i alle tre tilfælde – som et relativt nyt tiltag – opereres med tidsbegrænset undervisning.

Hvor flere faggruppemedlemmer giver udtryk for, at børn tidligere er blevet undervist enkeltvist i længere perioder, fremstiller flere det aktuelle tiltag inden for en rationaliseringsdiskurs, hvor lange undervisningsforløb ses som uhensigtsmæssige, og i mindst ét tilfælde sammenkædes denne med en læringsdiskurs, der taler for, at det fremmer læringen af sprog hos børn, hvis de gives nogle gange undervisning og derefter holder en pause. Hermed legitimeres rationaliseringsdiskursen via læringsdiskursen.

En konsekvens af harmoniseringsbestræbelser, som jeg kun finder i faggruppe A, drejer sig om konstruktionen af kategorien 'den ikke-registrerede sag', der ser ud til at være etableret i relation til lovkrav om øget skriftlighed i forbindelse med en registreret sag.

Som konkret praksis gør den 'ikke-registrerede' sag det muligt for logopæderne at forholde sig videnskabsmæssigt til et barn og dets situation, uden at det medfører en vis mængde administrativt arbejde. På den baggrund lægges der i faggruppe A's fremstillinger vægt på at tage så mange sager som muligt 'ikke-registreret', hvilket imidlertid giver nogle vanskeligheder på andre områder, bl.a. med hensyn til hvorvidt og hvor meget, man kan undersøge/teste samt undervise et barn i et 'ikke-registreret' forløb.

Sondringen mellem 'ikke-registreret' og 'registreret' har således konsekvenser for, hvordan den enkelte logopæd kan forvalte sin viden; hvilke opgaver hun selv skal udføre, og hvilke hun skal lade andre aktører tage sig af. Det gælder især opgaverne 'undersøgelse' og 'undervisning', om end fordeling af ansvar for andre opgaver imellem logopæder og

forældre også diskuteres. Generelt indebærer den registrerede sag – i faggruppens fremstillinger – flere ansvarsområder for logopæderne, end den ikke-registrerede sag gør.

Hvor sondringen mellem 'registreret' og 'ikke-registreret' resulterer i formulering af forskellige praksisser for de to kategorier af sager, ser det samtidig ud til at blive relevant for faggruppen at foretage nogle fagligt relaterede skel mellem karakteren og omfanget af de sproglige vanskeligheder, som et konkret barn vurderes at have, med henblik på at kunne placere dem i hhv. den ene eller den anden kategori. Hermed ser institutionelle og faglige diskurser ud til at blive integreret i etableringen af nye kategorier vedrørende praksisudøvelsen.

Faggrupperne B og C har tilsyneladende ikke formuleret en tilsvarende sondring mellem registrerede og ikke-registrerede sager, (f.eks. er alle sager, som faggruppe C's medlemmer forholder sig til, registrerede, når de får dem). Dog kan kontaktmøder med daginstitutionerne i faggruppe B evt. ses som en delvis parallel til faggruppe A's 'ikke-registrerede' sag, hvad angår logopædens mulighed for at forholde sig videnskæssigt til barnet forud for en evt. indstilling, men i øvrigt ser rammerne for dette forløb ud til at være mere vide end i faggruppe A, f.eks. hvad angår muligheden for at test et barn.

I sammenligning med faggruppe A's bestræbelser på hamonisering af praksis via et ydelseskatalog, er der i faggruppe B som udgangspunkt kun få ting, der *skal* gøres ens: At skrive en rapport efter en førstegangsundersøgelse, samt at have én eller anden form for kontakt med forældrene til de børn, der henvises til logopæd. Om end det ikke formuleres eksplicit i materialet, relaterer jeg disse to krav til det gældende lovgrundlag for specialpædagogisk indsats²²⁴, hvor begge dele indgår.

Imidlertid er der flere andre elementer i faggruppe B's praksis, som i fremstillingerne tilstræbes harmoniseret, om end dette ifølge den faglige leder skal ske via det enkelte faggruppemedlems egen motivation for og initiativ til at tilpasse sin praksis, og ikke via ledelsespres. Det gælder bl.a. iværksættelsen af kontaktmøder i daginstitutionerne og etableringen af en delvis konsultativ tilgang til praksis.

Dog forekommer det i fremstillinger hos enkelte af faggruppens medlemmer, at tilpasning af praksis i nogle tilfælde er under indflydelse af en oplevelse af, at der er bestemte,

²²⁴ Bekendtgørelse nr. 356 af 24/04/2006

uudtalte måder at gøre tingene på i faggruppe B, dvs. at der implicit er et vist element af *skal* i tilpasningen.

Om end tidsforbrug på arbejdsopgaver indgår i dele af harmoniseringsbestræbelserne i alle tre faggrupper, er det primært i faggruppe C, at der eksplicit er formuleret standarder for tidsforbrug for enkelte arbejdsopgaver, dvs. førstegangsundersøgelser og udarbejdelse af efterfølgende rapporter.

Hvad angår konsekvenser af standarder for de nævnte opgaver, finder jeg det interessant, at tiltaget i nogle fremstillinger sætter faggruppemedlemmernes 'faglighed' i spil, f.eks. i forbindelse med situationer, hvor et givent faggruppemedlem begrænses i at foretage undersøgelser eller skrive rapporter så grundigt, som hun gerne ville med henblik på at producere den bedst mulige viden om et barn og dets situation.

Trods denne udfordring af fagligheden støtter faggruppemedlemmer generelt op om standarderne med formuleringer om, at det er nødvendigt at holde sig inden for nogle fælles rammer, selv om det kan være svært – og enkelte gange så svært, at rammerne kan blive overskredet.

Særligt interessant finder jeg, at hvor faggruppemedlemmernes faglighed i nogle fremstillinger kan blive udfordret og evt. svækket af standarderne, formuleres den som *styrket* i andre. Det gælder især dét faggruppemedlem, der udtrykker stor tilfredshed med at have en rettesnor for, hvornår man som logopæd har gjort sit arbejde, specifikt hvad angår udarbejdelse af rapport efter en førstegangsundersøgelse.

Hvad angår konsekvenser for faglighed i faggruppe C i øvrigt, finder jeg det interessant, at 'ydelsen' i flere tilfælde sammenkædes med 'økonomien' og i denne form fremstilles som en slags konkurrent til fagligheden, der hermed ikke længere er det primære omdrejningspunkt for logopædernes udøvelse af praksis.

9.2.2. Tværfaglighed

9.2.2.1. Manifestation af tværfaglighed

I faggruppe A knyttes 'tværfaglighed' overordnet til arbejdet med komplekse sager, hvor der er behov for mere end én faggruppes specialiserede viden. Netop på grund af kompleksiteten gøres sådanne sager til 'registrerede sager', hvilket bl.a. indebærer processen 'visitation', der i

en relativt ny form forstås af et tværfagligt udvalg. Tværfaglighedsdiskursen udmøntes altså her i en ny social praksis, hvilket tillige gælder møder mellem repræsentanter for forskellige faggrupper i forlængelse af en visitation med henblik på koordinering af indsatsen over for et givent barn.

Hos et enkelt faggruppemedlem i faggruppe A fremstilles det tværfaglige aspekt endvidere som en del af den ikke-registrerede sag, hvor møder etableres mellem specialiserede fagpersoner og daginstitutionspersonale med henblik på at belyse og vurdere 'bekymringsbørns' situationer i tværfagligt regi. Hermed har det pågældende faggruppemedlem taget et skridt i retning af at indarbejde den tværfaglige diskurs i sin praksis på en måde, der ikke fremstilles af andre medlemmer i faggruppen, hvilket tillige gælder hendes insistens på tværfaglighed i mødet med forældre.

Det forekommer således, at det pågældende faggruppemedlem i høj grad har positioneret sig positivt inden for tværfaglighedsdiskursen, hvilket hun bl.a. eksplicit relaterer til én af kommunens værdier, som er 'helhed i opgaveløsningen'.

Andre faggruppemedlemmer positionerer sig ligeledes positivt, om end knap så markant, mens jeg ikke finder nogen eksempler på afstandtagen til tværfaglighed.

I sammenligning med faggruppe A fremstilles tværfaglighed knap så fremtrædende i faggruppe B's praksis. F.eks. håndteres indstilling og visitation internt i faggruppen, evt. af det enkelte faggruppemedlem.

Dog har nogle få faggruppemedlemmer relativt meget fokus på tværfaglighed som en del af praksis, særligt hvad angår samarbejde med PPR's psykologer. I den forbindelse fremgår det, at psykologernes arbejde med børn under skolealderen er et relativt nyt tiltag, hvorfor det tværfaglige samarbejde mellem logopæder og psykologer aktuelt er under udvikling.

Af flere fremstillinger fremgår det endvidere, at PPR's ledelse har truffet beslutning om regelmæssige møder mellem logopæder og psykologer med henblik på tværfaglig sagsbehandling. Hermed fremstilles tværfaglighed som værende en institutionel/organisatorisk diskurs, der søges udmøntet i den faglige praksis.

Dog fremstilles tværfaglighed også hos nogle faggruppemedlemmer i tilknytning til en mere fagligt orienteret diskurs, der har fokus på den faglige indsats over for et barn og dets familie, og hvor 'helhed' og 'entydighed' i opgaveløsningen fremhæves.

Hvor nogle faggruppemedlemmer i faggruppe B således positionerer sig markant positivt inden for tværfaglighedsdiskursen, forholder andre sig knap så markant, mens jeg hos et enkelt faggruppemedlem sporer et vist forbehold over for tværfaglighed som aspekt i den logopædiske praksis.

Set i forhold til faggrupperne A og B har 'tværfaglighed' i faggruppe C en særligt fremtrædende plads i faggruppemedlemmernes fremstillinger af deres praksis, hvad angår forløbet med et barn før, under og umiddelbart efter 'indstilling' og 'visitation'. Således er der etableret flere tværfaglige tiltag i C Kommunes PPR med henblik på at støtte kommunens daginstitutioner i selv at håndtere vanskeligheder hos børn. Det gælder såvel 'konsultative teams' samt ekstern rådgivning af daginstitutioner.

Endvidere foretages visitation af indstillede børn – lige som i faggruppe A - af et tværfagligt udvalg, der beslutter, hvilke fagpersoner der skal involveres i en given sag, og endelig udmøntes tværfaglighed i faste, obligatoriske møder imellem repræsentanter for PPR's forskellige faggrupper, der arbejder i det samme distrikt.

Endelig fremhæves tværfaglighed i relation til kommunens støtte-/specialpædagoger, såfremt et barn med sproglige vanskeligheder tilbydes specialpædagogisk støtte frem for logopædisk undervisning. I det foreliggende datamateriale er det primært ét af faggruppemedlemmerne, der fremstiller dette aspekt af tværfaglighed.

9.2.2.2. Konsekvenser af tværfaglighed

I afsnittet ovenfor har jeg allerede antydnet nogle konsekvenser af tværfaglighedsdiskurs for faggruppernes forvaltning af specialiseret viden i relation til børn med overvejende sproglige vanskeligheder, men jeg vil i det følgende kort fremhæve nogle få yderligere punkter.

Således fremtræder der i faggruppe A i nogle af faggruppemedlemmernes fremstillinger en ændring i karakteren af deres arbejdsopgaver, bl.a. hvor koordinering af indsatsen over for et givent barn aktualiseres, men også mere substantielt hvad angår logopædernes involvering i sager. F.eks. hvor det ved en tværfaglig visitation kan vurderes, at der slet ikke skal en logopæd ind i en given sag, eller at logopædisk viden først vil være relevant senere i forløbet, hvor det er én eller flere andre faggrupper, der først skal ind i sagen.

Imidlertid er den enkelte logopæd fortsat en del af den proces, der evt. leder frem til en indstilling af et barn til PPR, hvilket adskiller sig fra den praksis, der er udviklet i faggruppe C i forlængelse af implementeringen af nye procedurer for indstilling og visitation.

Således har logopæderne i faggruppe C principielt ingen kontakt med et barn og/eller dets forældre, *før* barnet er indstillet og visiteret til PPR, hvilket kan pege på, at den enkelte logopæd ikke har megen indflydelse på indstillingsprocessen, udover hvad der kan være mulighed for inden for rammerne af de tværfaglige tiltag.

Hvordan denne praksis adskiller sig fra tidligere, kan jeg ikke sige noget mere præcist om, da jeg ikke har så mange fremstillinger at henvise til, der kan belyse emnet. Generelt er det dog mit indtryk, at flere faggruppemedlemmer giver udtryk for, at der med de nye procedurer er knap så gode muligheder for at anvende logopædisk viden, f.eks. i uformelle samtaler med daginstitutionspersonale, i vurderingen af et behov for at indstille et barn til PPR.

Helt overordnet for de tre faggrupper forekommer tværfaglighedsdiskursen at have en potentiel konsekvens for forvaltningen af den specialiserede viden, der handler om, at den logopædiske viden kommer til at indgå som en *del* af en større mængde specialiseret viden, der omfatter flere aspekter af et barn og dets situation, end den logopædiske viden gør alene. Dette perspektiv forekommer at være i overensstemmelse med diskursen om 'det hele barn', der manifesteres mere eller mindre eksplicit i de tre faggrupper.

9.2.3. Konsultativ metode

9.2.3.1. Manifestation af konsultativ metode

Konsultativ metode er som moderniseringsrelateret diskurs og social praksis tydeligst blevet identificeret i faggruppe B, men er også fundet manifesteret i de to øvrige faggrupper. I alle tre faggrupper sammenkædes konsultativ metode med rådgivning og/eller vejledning af forældre og daginstitutionspersonale som supplement eller alternativ til direkte logopædisk undervisning af et barn.

Fælles for de tre faggrupper, særligt hvad angår faggrupperne A og B, er endvidere, at der tilsyneladende er sket en væsentlig stigning i sager, der håndteres konsultativt, samtidig med at antallet af sager, hvor der tilbydes direkte logopædisk undervisning, er reduceret.

Generelt forbindes konsultativ metode med en forskydning af ansvar mellem logopæd og forældre hhv. daginstitutionspersonale, hvad angår indsatsen over for et barn med sproglige vanskeligheder.

Således formuleres der i alle tre faggrupper forventninger til såvel forældre som daginstitutionspersonale om at tage ansvar i forløbet med et barn, om end forventningerne i det foreliggende datamateriale primært angår det konkrete arbejde med barnets sproglige færdigheder; i mindre omfang produktionen af viden om barnet, og i tilsyneladende kun begrænset omfang beslutninger om foranstaltninger vedrørende barnet.

I fremstillingerne af forældre/personale som en nødvendig del af forløbet med barnet trækkes der i alle tre faggrupper bl.a. på en diskurs om tid-/ressourcer, hvor der sættes fokus på den tid, der skal til, for at arbejdet med et barns sprog kan 'rykke', dvs. være produktivt, set i forhold til den korte tid, som faggruppernes medlemmer har til at arbejde direkte med et konkret barn.

Om end jeg finder denne diskurs manifesteret i alle tre faggrupper, finder jeg den ikke i alle logopæders fremstillinger, idet nogen enten ikke formulerer sig om emnet, eller de trækker på andre diskurser i fremstillingen af forældre som nødvendige i arbejdet med barnet.

Således finder jeg her diskurser om 'læring', hvor bl.a. en logopæd i faggruppe C forholder sig til den følelsesmæssige tilknytning mellem forældre og børn, der gør det muligt for forældrene at lære barnet mere, end logopæden kan. Endvidere finder jeg hos en logopæd i faggruppe A en læringsdiskurs, der handler om, at børn skal lære sproget af voksne og udvikle det sammen med andre børn. Her knyttes ikke primært an til forældre, men generelt til voksne som sprogkyndige, dvs. dém, der kan sproget, og fra hvem børnene dermed skal lære sproget.

I faggruppe A knyttes konsultativ metode til såvel ikke-registrerede som registrerede sager, hvor rådgivning og vejledning formuleres som 'altid foranstaltningen', når det gælder ikke-registrerede sager, mens rådgivning/vejledning kan være en del af foranstaltningen ved registrerede sager. Alt afhængig af kategorien (registreret eller ikke-registreret sag) formuleres forskellige grader af ansvar for forældre og daginstitutionspersonale, f.eks. hvad angår ansvaret for at tage opfølgende kontakt i en sag. Således fremhæves forældres/personales ansvar hvad dette angår, når det drejer sig om en ikke-registreret sag.

Det er dog interessant at bemærke, at der ved spørgsmålet om ansvarsfordeling mellem logopæder og forældre i flere tilfælde også trækkes på diskurser om forældres ressourcer med hensyn til at kunne tage ansvar i forløbet. Således identificeres enkelte steder i fremstillingerne bl.a. en diskurs vedrørende 'den ressourcetsvage familie', der ikke eller kun i begrænset omfang er i stand til at tage det nødvendige ansvar for indsatsen til barnet, og derfor har brug for professionel hjælp til dette.

Mens der også formuleres hensyn til daginstitutionernes ressourcer, hvad angår tid, i forhold til at stille forventninger og/eller krav om, at personalet skal tage ansvar i sprogarbejdet med et barn, er det interessant at bemærke, at der i langt højere grad, end det er tilfældet med forældre, formuleres forventninger til den *viden*, som personalet bør have om børns sprog og sprogarbejde.

Hvad dette angår, kommer en vis ambivalens generelt til udtryk i faggruppens fremstillinger af forventningerne til daginstitutionspersonalet: Mens der på den ene side er et stort behov for, at daginstitutionspersonalet går aktivt ind i såvel udredningen af børnenes sproglige færdigheder som arbejdet med eventuelle sproglige vanskeligheder, mangler meget personale - på den anden side - den specialiserede viden, der skal til, for at udføre opgaverne på kvalificeret vis.

Jeg finder det interessant, at der i faggruppens fremstillinger af mulighederne for at påvirke personales viden i positiv retning fremhæves et bestemt sprogregistreringsmateriale (TRAS), der ifølge fremstillingerne vil kunne facilitere personalets arbejde med børnene på såvel kort som længere sigt. Materialet fremstilles hermed som en hjælp ikke bare for personalet, men i høj grad også for faggruppemedlemmerne i takt med, at personalet øger sin specialiserede viden og dermed kan varetage sprogopgaver mere kvalificeret.

Hvad angår forældres ansvar i forløbet med et barn, finder jeg flere paralleller imellem faggrupperne A og B. Muligvis på grund af datamaterialets karakter samt antallet af interviewpersoner finder jeg dog i faggruppe B flere forskellige formuleringer af forventninger til forældres arbejde med deres børn, end jeg gør i faggruppe A.

Mens nogle faggruppemedlemmer i faggruppe B således fremstiller det som forældrenes eget valg, hvorvidt og hvor meget de arbejder med deres børn, formuleres hos andre overvejelser om at regulere forældrenes indsats ved hjælp af sanktioner eller kontrakter. Disse overvejelser relateres til fremstillinger af, at forældre bør tage ansvar for sprogarbejdet med deres barn, men at det kan være vanskeligt at få dem til det.

Dette ser jeg i lyset af andre formuleringer, der fremhæver forældrenes særlige viden om og relation til deres eget barn, samtidig med at logopædens rolle nedtones, hvormed nødvendigheden af forældrenes medvirken optegnes relativt skarpt.

Et lignende spørgsmål om, hvorvidt forældre tager sprogarbejdet med barnet på sig, håndteres i faggruppe A bl.a. ved, at faggruppemedlemmerne som en del af praksis prioriterer at bruge tid på at skrive breve til et barns forældre, når barnet er til undervisning, med henblik på dels at informere forældrene om, hvad der er foregået ved undervisningen, og dels at forsøge at fastholde forældrenes opmærksomhed på at arbejde med barnet i hjemmet. Dermed forekommer det, at faggruppemedlemmerne i et vist omfang tager ansvar for at fastholde forældrene på *deres* ansvar.

Hvad angår daginstitutionernes ansvar for sprogudredning og –arbejde, finder jeg i faggruppe B – såvel som i faggruppe A – på den ene side forventninger til, at daginstitutionerne tager sig af børnenes sprog, og på den anden side en erkendelse af, at daginstitutionerne er under pres, hvad angår tid og specialiseret viden i forhold til at løse de specifikke opgaver.

Dette giver bl.a. et billede af, at selv om den enkelte logopæd eller faggruppe kan have nogle ønsker om, hvordan deres praksis skal være, kan ønskerne ikke nødvendigvis realiseres, når realiseringen kræver involvering af andre aktører.

Et eksempel herpå er de kontaktmøder, der i flere af faggruppe B's fremstillinger relateres til konsultativ metode, bl.a. med henblik på at støtte personalet i at håndtere børn med sproglige vanskeligheder og dermed evt. foregribe indstillinger til PPR. Således

fremkommer det især hos ét faggruppemedlem, at hendes ønske om at indføre kontaktmøder i daginstitutionerne ikke altid deles af disse, hvorfor kontaktmøder som social praksis ikke kan realiseres.

Også i faggruppe C manifesteres diskursen om 'konsultativ metode' i faggruppens fremstillinger af praksis. Med udspring i en politisk beslutning om, at metoden skal indarbejdes i PPR-medarbejderes praksis i C Kommune, kæder flere af faggruppe C's medlemmer metoden til en anden måde at vejlede forældre og daginstitutionspersonale på, end det ifølge fremstillingerne har været gjort tidligere. Bl.a. tales der i flere tilfælde om 'medinddragelse' og forventninger om mere aktiv deltagelse fra de to aktørgruppers side i forløbet med et barn.

Enkelte faggruppemedlemmer formulerer især forventninger til daginstitutionspersonale om at tage ansvar, men ligesom hos de to øvrige faggrupper finder jeg også i faggruppe C formuleringer om en specialiseret viden hos personalet, der ikke i alle tilfælde er på det niveau, som faggruppemedlemmerne kunne ønske.

9.2.3.2. Konsekvenser af konsultativ metode

Som moderniseringsrelateret diskurs udmøntet i logopædisk praksis ser konsultativ metode i det foreliggende datamateriale ud til at have konsekvenser for især to væsentlige, forbundne aspekter ved logopædernes forvaltning af specialiseret viden: 1) fordelingen af ansvar imellem logopæd og forældre hhv. daginstitutionspersonale vedrørende sprogarbejdet med barnet og 2) logopædernes faglighed. Således forstås en forskydning af ansvar i retning af forældre og personale her som en potentiel forskydning i faglighed.

Helt centralt har den konsultative metodes indtog i de tre faggruppers fremstillinger af praksis væsentlige konsekvenser for den direkte kontakt mellem logopæd og barn i forbindelse med den undersøgelse/testning samt undervisning, der traditionelt har været omdrejningspunktet i den logopædiske praksis, og som af flere logopæder i de tre faggrupper formuleres som kernen i den specialiserede, logopædiske viden.

Med vægten på den konsultative metode, hvor logopæden i begrænset omfang har direkte kontakt med dét barn, hvis situation hun skal medvirke til at vurdere og evt. ændre i positiv retning, opstår bl.a. et spørgsmål om, hvorvidt logopæden kan bidrage optimalt med sin specialiserede viden.

I den forbindelse rejses også et spørgsmål, der trækker på en faglig diskurs vedrørende testning af barnet, i det omfang testning kan være en del af den logopædiske praksis inden for rammerne af den konsultative metode. Således finder jeg i faggruppe B såvel som i faggruppe C formuleringer af, at det ikke kan lade sig gøre at 'teste konsultativt'. Jeg forstår disse formuleringer på den måde, at sproglig testning af et barn er en opgave, der kræver den specialiserede viden, som logopæderne repræsenterer. Således kan sproglig testning ikke foretages af andre end en logopæd, og resultater af sproglig testning kan ikke opnås ved at spørge forældre og personale, hvad de synes om sagen.

En lidt anden fremstilling af netop testning inden for en konsultativ ramme finder jeg imidlertid hos et medlem af faggruppe C, der forholder sig til spørgsmålet med reference til en 'problemejer-diskurs', hvor forældrene og daginstitution ses som ejere af et problem hos et barn – også selv om der kommer en fagperson ind i billedet.

I denne fremstilling indebærer en konsultativ tilgang en potentiel udfordring af logopædens faglighed, idet hendes opgaver i højere grad kan blive defineret af problemets ejere, altså forældre og daginstitutionspersonale, der f.eks. kan tage stilling til, hvilke undersøgelser/tests, man ønsker foretaget på barnet, hvorved logopædens specialiserede viden i en vis grad sættes i parentes.

Også i andre sammenhænge fremhæves en ændring i logopædernes forvaltning af specialiseret viden inden for en ramme, hvor den konsultative metode vægtes højt i den logopædiske praksis. Det gælder f.eks. i faggruppe B, hvor et dilemma påpeges med hensyn til, hvorvidt logopæden må anvende sin specialiserede viden i forhold til forældre og personale, eller hun skal tilbageholde den i bestræbelserne på at få forældre og personale til at formulere *deres* viden om, hvordan et barns situation kan håndteres.

I denne forbindelse bruges bl.a. formuleringen, at logopæden ikke skal sidde og 'kloge sig', hvilket tilføjer et potentielt negativt præg på den specialiserede viden, som logopæden kan bidrage med. I den konkrete fremstilling tages imidlertid forældrenes perspektiv, idet det formuleres, at de vil føle sig snydt for dét bidrag, som logopæden skulle have leveret på baggrund af sin viden, men som hun tilbageholder, hvorfor de må levere det hele selv. Hermed formuleres et skeptisk perspektiv på mulige konsekvenser af den konsultative metode som del af den logopædiske praksis.

Hvad angår fordeling af opgaver mellem logopæd og daginstitutionspersonale, sættes den specialiserede viden tilsyneladende mere markant i spil, end det er tilfældet mellem logopæd og forældre. Dette sker især i forbindelse med formuleringer af ønsker om, at daginstitutionspersonale tilegner sig øget viden om børns sprog, samtidig med at en øget specialiseret viden hos personalet kan betyde en reduceret indflydelse for logopæden på beslutninger om børn med eventuelt sproglige vanskeligheder.

Det er særligt i denne sammenhæng, at jeg finder faggruppernes opbakning til at indføre brug af redskaber som TRAS (og/eller det aktuelle materiale til sprogvurdering af børn i treårsalderen) som en mere eller mindre fast procedure i daginstitutionerne interessant.

Således kan en kvalificering af personalet via brug af sådanne redskaber betyde, at de i langt højere grad end ellers vil blive i stand til at foretage vurderinger af og træffe beslutninger om håndteringen af et barns situation uafhængigt af logopæden. Dette scenarie forekommer at ligge godt i tråd med fremstillingerne af den konsultative metodes vægt på 'brugeren' som den centrale aktør.

10.0. Generel sammenfatning og perspektivering

10.1. Sammenfatning

Med den foreliggende ph.d.-afhandling ønsker jeg at bidrage med et professionsrelateret blik på logopædisk praksis i Danmark, specifikt hvad angår PPR-logopæders arbejde med børn i tre til seksårsalderen med overvejende sproglige vanskeligheder i relation til det fænomen, der af nogle samfunds- og professionsforskere benævnes 'moderniseringen af den offentlige sektor'.

Med et videnskabsteoretisk afsæt i socialkonstruktivisme/post-strukturalisme, hvor der trækkes tråde til Michel Foucaults tænkning om diskurser samt hentes inspiration fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, har jeg overordnet valgt en diskursanalytisk analysestrategi med henblik på at afdække diskurser relateret til moderniseringen af den offentlige sektor, som de fremtræder i den logopædiske praksis.

I den forbindelse har jeg valgt at koncentrere mig om 'fremstillinger' af praksis i tre forskellige logopædiske faggrupper, hvilket jeg forstår som en kombination af konstruktion og præsentation medieret primært via talesprog, samt i relation til begrebet 'positionering'.

På baggrund af ovenstående valg har jeg gennemført en kvalitativ undersøgelse med brug af deltagerobservation (temamøder i én faggruppe samt et antal logopæders individuelle daglige arbejde) og en række individuelle interview i tre kommunale logopædiske faggrupper.

Således har jeg med undersøgelsen søgt at besvare den overordnede problemformulering, der drejer sig om, hvordan moderniseringsrelaterede diskurser manifesteres i de tre logopædiske faggruppers fremstillinger af deres praksis, og med hvilke konsekvenser for logopædernes forvaltning af specialiseret viden i relation til den nævnte gruppe børn manifestationerne sker.

Hvad angår 'konsekvenser' har jeg relateret begrebet til Faircloughs begreb 'forandring som følge af interdiskursivitet', der repræsenterer det forhold, at diskurser, bl.a. via transport mellem forskellige diskursordner, kan vinde frem på bekostning af andre diskurser i en given diskursorden og hermed eventuelt præge sociale praksisser.

Til den overordnede problemformulering har jeg knyttet tre underspørgsmål, der spørger til 1) hvordan arbejdsopgaver vedrørende den nævnte gruppe børn kategoriseres af

den enkelte faggruppe, 2) hvilke moderniseringsrelaterede diskurser der manifesteres særlig tydeligt i den enkelte faggruppes fremstillinger af praksis vedrørende den nævnte gruppe børn – og hvordan, samt 3) hvordan den enkelte faggruppe fremstiller aktørkategorierne 'forældre' og 'daginstitutionspersonale' i relation til de to øvrige punkter.

I det følgende vil jeg sammenfatte besvarelsen af de enkelte spørgsmål:

10.1.1. Kategorisering af arbejdsopgaver

Hvad angår spørgsmålet om faggruppernes kategorisering af arbejdsopgaver vedrørende børn i tre til seksårsalderen med overvejende sproglige vanskeligheder, ser det ud til, at der i alle tre faggrupper er konsensus om barnet som fænomen, om barnet som centrum for den logopædiske indsats, og om indsatsen som generelt rettet mod at ændre et barns sproglige/talemæssige og kommunikative situation i positiv retning.

Også hvad angår de overordnede processer knyttet til opgaveløsningen, finder jeg generelt overensstemmelser mellem de tre faggrupper. Det vil sige, at alle tre faggrupper fremstiller en forløbsramme, der overordnet omfatter 'indstilling', 'visitation', 'udredning/undersøgelse', 'undervisning'/'rådgivning og vejledning', om end der inden for rammen kan identificeres enkelte variationer på tværs af faggrupperne. Endvidere viser især undersøgelsen af faggruppe A, at der ikke nødvendigvis er en entydig sondring mellem de forskellige processer inden for faggruppen.

Hvad angår opgaveløsning, finder jeg det væsentligt at bemærke, at de to processer 'undersøgelse' og 'undervisning' i alle tre faggrupper fremstilles som vigtige omdrejningspunkter for den logopædiske indsats i forhold til et barn, samtidig med at de knyttes relativt stærkt til den specialiserede viden, som logopæderne forvalter. Specialiseret viden kædes i flere tilfælde kædes sammen med begrebet 'faglighed'.

10.1.2. Manifestation af moderniseringsrelaterede diskurser

Hvad angår spørgsmålene om manifestationen af de mest tydelige moderniseringsrelaterede diskurser i den enkelte faggruppes fremstillinger af praksis, har jeg koncentreret mig om diskurserne 'harmonisering af praksis', 'tværfaglighed' og 'konsultativ metode', som jeg har identificeret i alle tre faggrupper.

10.1.2.1. Harmonisering som moderniseringsrelateret diskurs

Harmonisering af praksis blev i faggruppe A bl.a. identificeret i bestræbelserne på at revidere et 'ydelseskatalog', i faggruppe C i udarbejdelsen af 'standarder' for dele af praksis, mens bestræbelserne i faggruppe B ikke havde nogen særlig betegnelse. Uanset betegnelse fremstilles i alle tre faggrupper en praksis, hvor man i højere grad end tidligere orienterer sig efter fælles aftaler blandt faggruppens medlemmer.

Om end der i de tre faggrupper formuleres forskellige bevæggrunde for at tilstræbe harmonisering af praksis, har de dét til fælles, at harmonisering ønskes med henblik på ensartet servicering af borgerne i den enkelte kommune, såvel som på baggrund af et overordnet behov hos flere af medlemmerne af de enkelte faggrupper for at have et fælles grundlag at trække på i den individuelle udøvelse af praksis med henblik på at underbygge egen faglig sikkerhed i konkrete situationer.

Imidlertid markeres i alle tre faggrupper grænser for, hvor dominerende harmoniseringsdiskursen kan få lov at blive i forhold til f.eks. diskursen om fleksibilitet som et vilkår for udøvelsen af praksis, dels hvad angår de særlige omstændigheder ved et barns situation, hvor det professionelle skøn må stå centralt, og dels hvad angår omstændigheder knyttet til logopæden, herunder muligheden for selvstændighed/frihed i praksisudøvelsen samt begrænsning af arbejdspress.

En helt konkret konsekvens af harmoniseringsbestræbelserne, som jeg finder hos alle tre faggrupper, er faste rammer for undervisningsforløb, hvor der i alle tre tilfælde – som et relativt nyt tiltag – opereres med tidsbegrænset undervisning.

Om end tidsforbrug på arbejdsopgaver indgår i dele af harmoniseringsbestræbelserne i alle tre faggrupper, er der primært i faggruppe C formuleret egentlige standarder for tidsforbrug i forhold til enkelte arbejdsopgaver, dvs. førstegangsundersøgelser og udarbejdelse af efterfølgende rapporter. Det er også i denne faggruppe, at begrebet 'faglighed' mest markant kædes sammen med harmonisering af tidsforbrug, hvor det er interessant at bemærke, at mens ét faggruppemedlem fremstiller harmonisering af tidsforbrug som en potentiel svækkelse af faglighed, fremstilles samme fænomen hos et andet faggruppemedlem som en styrkelse af fagligheden.

En konsekvens af harmoniseringsbestrebelsler, som jeg kun finder i faggruppe A, drejer sig om konstruktionen af kategorien 'den ikke-registrerede sag', der ser ud til at være etableret i relation til lovkrav om øget skriftlighed i forbindelse med en registreret sag. Jeg vurderer, at sondringen mellem 'ikke-registreret' og 'registreret' har konsekvenser for, hvordan den enkelte logopæd i faggruppe A kan forvalte sin viden, særligt hvad angår opgaverne 'undersøgelse' og 'undervisning'.

10.1.2.2. Tværfaglighed som moderniseringsrelateret diskurs

I faggruppe A knyttes 'tværfaglighed' overordnet til arbejdet med komplekse sager, hvilket bl.a. indebærer processen 'visitation', der i en relativt ny form forstås af et tværfagligt udvalg. Tværfaglighedsdiskursen udmøntes altså her i en ny social praksis, hvilket tillige gælder møder mellem repræsentanter for forskellige faggrupper i forlængelse af en visitation med henblik på koordinering af indsatsen over for et givent barn.

Tværfaglig visitation er ligeledes en relativt ny praksis i faggruppe C, men herudover er tværfaglighedsdiskursen blevet udmøntet i en række andre tiltag, der berører hele PPR-enheden i C Kommune. Det gælder 'konsultative teams', ekstern rådgivning af daginstitutioner samt obligatoriske tværfaglige møder i distriktsgrupper.

I sammenligning med faggrupperne A og C fremstilles tværfaglighed knap så markant i faggruppe B's praksis. F.eks. håndteres indstilling og visitation internt i faggruppen, evt. af det enkelte faggruppemedlem. Dog har nogle få faggruppemedlemmer inden for en faglig diskurs om helhed i opgaveløsningen relativt meget fokus på tværfaglighed som en del af praksis, særligt hvad angår samarbejde med PPR's psykologer, hvor det tværfaglige samarbejde mellem logopæder og psykologer aktuelt er under udvikling.

Endvidere fremgår det, at PPRs ledelse har truffet beslutning om regelmæssige møder mellem logopæder og psykologer med henblik på tværfaglig sagsbehandling, hvormed tværfaglighed fremstilles som værende en institutionel/organisatorisk diskurs, der søges udmøntet i den faglige praksis.

Helt overordnet for de tre faggrupper forekommer tværfaglighedsdiskursen at have en potentiel konsekvens for forvaltningen af den specialiserede viden, der handler om, at den logopædiske viden kommer til at indgå som en *del* af en større mængde specialiseret viden, der omfatter flere aspekter af et barn og dets situation, end den logopædiske viden gør alene. Dette

perspektiv forekommer at være i overensstemmelse med en faglig diskurs om 'det hele barn', der manifesteres mere eller mindre eksplicit i alle tre faggrupper.

10.1.2.3. Konsultativ metode som moderniseringsrelateret diskurs

Som moderniseringsrelateret diskurs med potentiel indflydelse på den logopædiske praksis er konsultativ metode tydeligst blevet identificeret i faggruppe B, om end samtidig fundet manifesteret i de to øvrige faggrupper.

I alle tre faggrupper sammenkædes konsultativ metode med rådgivning/vejledning af forældre og daginstitutionspersonale som supplement eller alternativ til direkte logopædisk undervisning af et barn. Fælles for de tre faggrupper, særligt hvad angår faggrupperne A og B, er endvidere, at der tilsyneladende er sket en væsentlig stigning i sager, der håndteres konsultativt, samtidig med at antallet af sager, hvor der tilbydes direkte logopædisk undervisning, er reduceret.

Udmøntet i logopædisk praksis ser konsultativ metode i det foreliggende datamateriale ud til at have konsekvenser for især to væsentlige, forbundne aspekter ved logopædernes forvaltning af specialiseret viden: 1) fordelingen af ansvar imellem logopæd og forældre hhv. daginstitutionspersonale vedrørende sprogarbejdet med barnet og 2) logopædernes faglighed.

Således berører den konsultative metodes manifestation i de tre faggruppers fremstillinger af praksis bl.a. den direkte kontakt mellem logopæd og barn i forbindelse med den undersøgelse/testning samt undervisning, der traditionelt har været omdrejningspunktet i den logopædiske praksis, og som af flere logopæder i de tre faggrupper formuleres som kernen i den specialiserede, logopædiske viden. Hermed opstår bl.a. et spørgsmål om, hvorvidt logopæden kan bidrage optimalt med sin specialiserede viden inden for rammerne af en konsultativ tilgang til praksis.

Hermed glider besvarelsen af punkt 2 over i punkt 3, som jeg vil behandle i det følgende:

10.1.3. Fremstilling af forældre og daginstitutionspersonale

Hvad angår forskydning af ansvar mellem logopæd og forældre hhv. daginstitutionspersonale med hensyn til indsatsen over for et barn med sproglige vanskeligheder, formuleres der i alle

tre faggrupper forventninger til såvel forældre som daginstitutionspersonale om at tage ansvar i forløbet med et barn.

Imidlertid angår forventningerne i det foreliggende datamateriale primært det konkrete arbejde med barnets sproglige færdigheder, mens der i mindre omfang er fokus på produktionen af viden om barnet, og i tilsyneladende kun meget begrænset omfang på beslutninger om foranstaltninger vedrørende barnet.

10.1.3.1. Forældre

Med hensyn til forældres ansvar for sprogarbejdet med et barn, finder jeg flere paralleller imellem faggrupperne A og B, om end jeg i faggruppe B finder flere forskellige formuleringer af forventninger til forældres arbejde med deres børn, end jeg gør i faggruppe A.

Mens nogle faggruppemedlemmer i faggruppe B således fremstiller det som forældrenes eget valg, hvorvidt og hvor meget de arbejder med deres børn, formuleres hos andre overvejelser om at regulere forældrenes indsats ved hjælp af sanktioner eller kontrakter. Disse overvejelser relateres til fremstillinger af, at forældre bør tage ansvar for sprogarbejdet med deres barn, men at det kan være vanskeligt at få dem til det. Tilsvarende fremstillinger af forældre finder jeg i faggruppe A, men kun i meget begrænset omfang i faggruppe C.

Spørgsmålet om, hvorvidt forældre tager sprogarbejdet med barnet på sig, håndteres i faggruppe A bl.a. ved, at faggruppemedlemmerne som en del af praksis prioriterer at bruge tid på at skrive breve til et barns forældre, når barnet er til undervisning, med henblik på dels at informere forældrene om, hvad der er foregået ved undervisningen, og dels at forsøge at fastholde forældrenes opmærksomhed på at arbejde med barnet i hjemmet. Dermed forekommer det, at faggruppemedlemmerne i et vist omfang tager ansvar for at fastholde forældrene på *deres* ansvar.

Samtidig er det interessant at bemærke, at der ved spørgsmål om ansvarsfordeling mellem logopæder og forældre i flere tilfælde også trækkes på diskurser om forældres ressourcer med hensyn til at kunne tage ansvar i forløbet. Således identificeres enkelte steder i fremstillingerne bl.a. en diskurs vedrørende 'den resourcesvage familie', der ikke eller kun i begrænset omfang er i stand til at tage det nødvendige ansvar for indsatsen til barnet, og derfor har brug for professionel hjælp til dette.

10.1.3.2. Daginstitutionspersonale

Mens der også formuleres hensyn til daginstitutionernes ressourcer, hvad angår tid, i forhold til at stille forventninger og/eller krav om, at personalet skal tage ansvar i sprogarbejdet med et barn, er det interessant at bemærke, at der i langt højere grad, end det er tilfældet med forældre, formuleres forventninger til den *viden*, som personalet bør have om børns sprog og sprogarbejde.

Hvad dette angår, kommer en vis ambivalens generelt til udtryk i faggruppens fremstillinger af forventningerne til daginstitutionspersonalet: Mens der på den ene side udtrykkes et stort behov for, at daginstitutionspersonalet går aktivt ind i udredningen af børnenes sproglige færdigheder såvel som i arbejdet med eventuelle sproglige vanskeligheder, mangler meget personale - på den anden side - den specialiserede viden, der skal til, for at udføre opgaverne på kvalificeret vis.

Det er særligt i denne sammenhæng, at jeg finder faggruppernes generelle opbakning til brug af redskaber som TRAS (og/eller det aktuelle materiale til sprogvurdering af børn i treårsalderen) som en mere eller mindre fast procedure i daginstitutionerne interessant. Således kan en kvalificering af personalet via brug af sådanne redskaber betyde, at de i langt højere grad end ellers vil blive i stand til at foretage vurderinger af og træffe beslutninger om håndteringen af et barns situation uafhængigt af logopæden. Dette scenarie forekommer at ligge godt i tråd med fremstillingerne af den konsultative metodes vægt på 'brugeren' som den centrale aktør.

10.2. Perspektivering

Med ovenstående har jeg givet et bud på udvalgte aspekter af den logopædiske praksis vedrørende børn i tre- til seksårsalderen med overvejende sproglige vanskeligheder i relation til moderniseringen af den offentlige sektor. I mit valg af aspekter har jeg således fravalgt andre, som kunne være interessante at kigge nærmere på i en anden sammenhæng end den her givne, hvilket tillige gælder de forskellige perspektiver, der kan lægges på spørgsmålet om logopædisk praksisudøvelse inden for rammerne af moderniseringen. Bl.a. har jeg i løbet af processen sendt tanker til såvel forældre som daginstitutionspersonale, hvis perspektiver på den forandring, som er blevet fremstillet af de tre faggrupper, kunne være interessante at få et billede af i forbindelse med fremtidige forskningsprojekter.

Referencer

Abbott P & Meerabeau L (1998): "Professionals, Professionalization and the Caring Professions." I Abbott P & Meerabeau L (eds.): *The Sociology of the Caring Professions. 2nd edition*. London: UCL Press. 1-19.

Abrahams H (1956/1983): "Sprogligt skel i logopædien". I "Nordisk Tidsskrift for Tale og Stemme", 16. årgang, 1956. Genoptrykt i Bloch V (red.): *MILEPÆLE i dansk logopædi*. Audiologopædisk Forening. 229-238.

Abrahams H (1955/1983): "Børns tilegnelse af modersmålets fonologiske stof". I "Nordisk Tidsskrift for Tale og Stemme", 15. årgang, 1955. Genoptrykt i Bloch V (red.): *MILEPÆLE i dansk logopædi*. Audiologopædisk Forening. 189-202.

Andersen N Å (2003): *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen N Å (1999): *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Andersen T og Højer B (2010): "En regering, der ikke kan lide eksperter". Leder i *Dansk Audiologopædi*. 46. årgang. Marts 2010. Nr. 1. 3.

ASHA Leader: 4/14/2009, Vol. 14 Issue 5, 13-13.

ASHA Leader: 10/13/2009, Vol. 14 Issue 13, 21-23.

Atkinson & Coffey (1996): *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Baker C (2004): "Membership categorization and interview accounts." I Silverman D (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Second Edition*. London: SAGE Publications. 162-176.

Baxter S et al. (2009): "Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues." *Child Language Teaching & Therapy*, 25 (2): 215-234.

Bengtson K D B (1998): "Fra eventyr til videnskabsidealer. Om logopædi som teoretisk fag." I Brix K (red.): *Forening og fag i 75 år*. Audiologopædisk Forening. 182-209.

Bray, Ross & Todd (2006): *Speech and Language Clinical Process and Practice. 2nd edition*. Chichester: Whurr Publishers Limited/John Wiley & Sons Ltd.

Bredsdorff N & Rasmussen F D (1989): "Den responsive stat". I *Social Kritik*. Nr. 2, 1. årgang, april 1989. 6-23.

Bunning K (2004): *Speech and Language Therapy Intervention. Frameworks and Processes*. London: Whurr Publishers Ltd.

Case-Smith J and Holland T (2009): "Making Decisions About Service Delivery in Early Childhood Programs." *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40 (4): 416-423.

Christensen G (2005): "Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview." I Jensen T B og Christensen G (red.): *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forsknings-metoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 293-317.

Clarke A E (2005): *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Dahl H M (2005): "Fra en klassisk til en (post?)moderne opfattelse af professioner." I Eriksen T R og Jørgensen A M (red.): *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag. 36-57.

Dahler-Larsen P (2002): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Davies P and van der Gaag A (1992a): "The professional competence of speech therapists. I: introduction and methodology". I *Clinical Rehabilitation*, 6, 209-214.

Davies P and van der Gaag A (1992b): "The professional competence of speech therapists. II: knowledge base". I *Clinical Rehabilitation*, 6, 215-224.

Davies P and van der Gaag A (1992c): "The professional competence of speech therapists. III: skills and skill mix possibilities". I *Clinical Rehabilitation*, 6, 311-323.

Dingwall R (1997): "Accounts, Interviews and Observations." I Miller G & Dingwall R (eds.): *Context & Method in Qualitative Research*. London: SAGE Publications. 51-65.

Dodd B (2007): "Evidence-based practice and speech-language pathology: Strengths, weaknesses, opportunities and threats." *Folia Phoniatica Et Logopaedica*, 59(3): 118-129.

Dreyfus H L & Rabinow P (1983): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Second Edition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Erickson J I et al. (2008): "Recognizing clinical excellence at all levels of practice." *Journal of Nursing Administration*, 38 (2): 68-75.

Esmark et al (2005a): "Socialkonstruktivistisk analysestrategier – en introduktion." I Esmark A, Bagge Laustsen C og Åkerstrøm Andersen N (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 7-30.

Esmark et al (2005b): "Post-strukturalistiske analysestrategier – en introduktion." I Esmark A, Bagge Laustsen C og Åkerstrøm Andersen N (red.): *Post-strukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 7-39.

Fairclough N (2003): *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge.

Fairclough N (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fauske H (2008): "Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål". I Molander A og Terum L I (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 31-53.

Fibiger S (1998): "Fra glidetone til kommunikation. De talepædagogiske foreningers forudsætninger og udvikling frem til Audiologopædisk Forening". I Brix K (red.): *Forening og fag i 75 år*. Audiologopædisk Forening. 12-105.

Forbes J and Welbon H (2001): *Teacher/therapist collaboration: A Scottish higher education institution development*. 3rd Conference of the Royal-College-of-Speech-and-Language-Therapists, Birmingham, England.

Forchhammer E (1983): "Talepædagogisk Forening under Nyordningen". "Nordisk Tidsskrift for Tale og Stemme", 9. årgang, 1945. I Bloch V (red.): *MILEPÆLE i dansk logopædi*. Audiologopædisk Forening. 135-141.

Foucault M (1988a): "Technologies of the self". I Martin L, Gutman H & Hutton P H (eds.) (1988): *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press. 16-49.

Foucault M (1988b): "The Political Technology of Individuals". I Martin L, Gutman H & Hutton P H (eds.) (1988): *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press. 145-162.

van der Gaag A & Anderson C (2005): "The geography of professional practice: swamps and icebergs." I Anderson C & van der Gaag A (eds.): *Speech and Language Therapy. Issues in Professional Practice*. London: Whurr Publishers. 1-9.

Gerard K A & Carson E R (1990): "The decision-making process in child language assessment". I *British Journal of Disorders of Communication*, 25, 61-75.

Gillam S L & Gillam R B (2006): "Making evidence-based decisions about child language intervention in schools." *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 37(4): 304-315.

Gregersen K (red.)(1992): "Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog" 2. udgave, 1992. Tillæg til *SNAK*, 5. årg. Institut for Sprog og Kommunikation, Odense Universitet.

Grimen H (2008): "Profesjon og kunnskap." I Molander A og Terum L I (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 71-86.

Grimen H og Molander A (2008): "Profesjon og skjønn." I Molander A og Terum L I (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 179-196.

Halliday M A K (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold Ltd.

Hand L (2006): "Clinicians as "information givers": What communication access are clients given to speech-language pathology services?" *Topics in Language Disorders*, 26 (3): 240-265.

Hansbøl G og Krejsler J (2004): "Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund". I Moos L et al (red.): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 19-58.

Hansen N B (2004): "Professions- og praksisforskning – vilkår, krav og perspektiver." I Hansen N B og Gleerup J (red.): *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 63-81.

Hjort K (2002): *Moderniseringen af den offentlige sektor*. 2. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort K (2006): "Professionalisering af arbejdet med mennesker – honnet ambition eller demokratisk nødvendighed?" I *FTF FOKUS*, nr. 4, oktober 2006. København: FTF.

Hjort Aa og Nielsen J Ø (2006): "Nye vinde – nye veje. Om konsultativ tilgang til talepædagogik." I *Dansk Audiologopædi*, årgang 42, nr. 4, december 2006. 3-11.

Holstein J A and Gubrium J F (2004): "The active interview". I Silverman D (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Second Edition*. London: SAGE Publications. 140-161.

Howarth D (2000): *Discourse*. Berkshire: Open University Press.

Hutchby I & Wooffitt R (2008): *Conversation Analysis. Second Edition*. Cambridge: Polity Press.

Järvinen M (2005): "Interview i en interaktionistisk begrebsramme." I Järvinen M og Mik-Meyer N (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag. 27-48.

Järvinen M og Mik-Meyer (2003): *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen M og Mik-Meyer N (2005a): "Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv." I Järvinen M og Mik-Meyer N (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag. 9-24.

Järvinen M og Mik-Meyer N (2005b): "Observationer i en interaktionistisk begrebsramme." I Järvinen M og Mik-Meyer N (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag. 97-120.

Jørgensen M L og Aagaard C (2007): "Målsætninger, evaluering og evidensbaseret praksis i den offentlige indsats". I *Dansk Audiologopædi*, 43. årgang. December 2007. Nr. 5. 3-11.

Jørgensen M W og Phillips L (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.

Karmiloff-Smith A & Karmiloff K (2002): *Barnets veje til sprog*. København: Gyldendal Uddannelse.

Kersner M (2001): "The decision-making proces in speech and language therapy". I Kersner M & Wright J (eds.): *Speech and Language Therapy. The decision-making process when working with children*. London: David Fulton Publishers. 2-11.

Kjær B (1983): "Forord". I Bloch V (red.): *MILEPÆLE i dansk logopædi*. Audiologopædisk Forening. 7-9.

Klausen KK (1998): "Indikatorer på NPM's gradvise, men begrænsede gennemslag i Danmark." I Klausen KK og Ståhlberg K (red.): *New Public Management i Norden. Nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*. Odense: Odense Universitetsforlag. 32-49.

Klausen KK og Ståhlberg K (1998): "New Public Mangagement". I Klausen KK og Ståhlberg K (red.): *New Public Management i Norden. Nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*. Odense: Odense Universitetsforlag. 9-31.

Kristiansen S og Krogstrup H K (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Law J et al (2004): The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 47, 924-943.

Maaløe E (2002): *Casestudier af og om mennesker i organisationer. Forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori*. (2. udgave). By?: Akademisk Forlag.

Malcomess K (2005): "The Care Aims Model". I Anderson C & van der Gaag A (eds.): *Speech and Language Therapy. Issues in Professional Practice*. London: Whurr Publishers. 43-71.

Mik-Meyer N og Villadsen K (2007): *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzels Forlag.

Miller G, Dingwall R and Murphy E (2004): "Using qualitative data and analysis. Reflections on organizational research." I Silverman D (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Second Edition*. London: SAGE Publications. 325-341.

- Molander & Terum (2008): "Profesjonsstudier – en introduksjon." I Molander A & Terum L I (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 13-27.
- Moos L (2004): "Relationsprofesjoner – hvem er de?" I Moos L et al (red.): *Relationsprofesjoner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 7-16.
- Måseide P (2008): "Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv." I Molander A og Terum L I (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 367-385.
- Nettelbladt U (2007): "Fonologisk utveckling". I Nettelbladt U og Salameh E-K (red.): *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. By?: Studentlitteratur. 57-94.
- Nettelbladt U & Salameh E-K (2007): "Språkstörning hos barn". I Nettelbladt U og Salameh E-K (red.): *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. By?: Studentlitteratur. 13-33.
- Pappas N W et al. (2008): "Parental involvement in speech intervention: A national survey." *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (4-5): 335-344.
- Pedersen D (2004): "Ledelsesrummet i managementstaten". I Pedersen D (red.) (2004): *Offentlig ledelse i managementstaten*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. 104-133.
- Petersen E (2007a): "Målsætninger – fordele og ulemper". I *Dansk Audiologopædi*. 43. årgang. April 2007. Nr. 2. 23-29.
- Petersen E (2007b): "Målsætninger – terminologi og opstilling". I *Dansk Audiologopædi*. 43. årgang. Januar/februar 2007. Nr. 1. 23-34.
- Potter J (2004): "Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk." I Silverman D (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Second Edition*. London: SAGE Publications. 200-221.
- Poulsen B (2005): "Roller og rollekonflikter – fra entydighed til flertydighed." I Esmark et al (red.) *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 161-183.
- Raffnsøe S et al (2008): *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Reilly S et al (eds.) (2004): *Evidence Based Practice in Speech Pathology*. London: Whurr Publishers.
- Rose N (1999): *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self. Second Edition*. London: Free Association Books.
- Ratner N B (2006): "Evidence-based practice: An examination of its ramifications for the practice of speech-language pathology." *Language Speech and Hearing Services in Schools* 37(4): 257-267.

Rothuizen J J (2004): "På sporet af praktisk professionskundskab". I *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 14, 2004. 64-70.

Roulstone S (2001): "Consensus and variation between speech and language therapists in the assessment and selection of preschool children for intervention: a body of knowledge or idiosyncratic decisions?". I *International Journal of Language and Communication Disorders*, Vol. 36, No. 3, 329-348.

Royal College of Speech & Language Therapists (2005): *Clinical Guidelines*. Oxon: Speechmark Publishing Ltd.

Sehested K (2002): "How New Public Management Reforms Challenge the Roles of Professionals." I *International Journal of Public Administration*, Vol. 25, No. 12. 1513-1537.

Søndergaard D M (2005): "At forske i komplekse tilblivelser. Kulturalytiske, narrative og post-strukturalistiske tilgange til empirisk forskning." I Jensen T B og Christensen G (red.): *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 233-267.

Staubæs D og Søndergaard D M (2005): "Interview i en tangotid." I Järvinen M og Mik-Meyer N (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag. 49-72.

Stormhøj C (2006): *Post-strukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2006): "Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen.". Nr 356 af 24/04/2006.

Undervisningsministeriet (2004): "Tidlig indsats - småbørns sprog- og begrebsudvikling med fokus på tværfagligt samarbejde og forældreinddragelse". I *Uddannelsesstyrelsens temahæfte-serie*, nr. 7 – 2004.

Undervisningsministeriet (1979): "Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til småbørn.". Nr 433 af 22/10/1979, §20, stk.2.

Vallino-Napoli L D & Reilly S (2004): "Evidence-based health care: A survey of speech pathology practice." I *Advances in Speech-Language Pathology*, Vol. 6, No. 2, June 2004, 107-112.

Vågan A og Grimen H (2008): "Profesjoner i maktteoretisk perspektiv." I Molander A og Terum L I (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 411- 428.

Williams A L (2005): "Assessment, target selection, and intervention - Dynamic interactions within a systemic perspective." I *Topics in Language Disorders*, 25 (3): 231-242.

Williamson K (2001): "Capable, confident and competent." I *RCSLT Bulletin*, August, 12-13.

Williamson K (2000): "The best things for the best reasons." I *RCSLT Bulletin*, October, 17-18.

Øland T og Andersen P Ø (2003): "Konstruktionsarbejdets mange facetter. Om undervisning i at observere." I *Nordisk Pedagogik*, 1/2003. 49-61.

Elektroniske referencer

(Alle elektroniske referencer er senest fundet 17. marts 2010).

Atlas.ti: <http://www.atlasti.com>.

CPLOL: [http://www.cplol.eu/files/congress/Scientific Programme_July15.pdf](http://www.cplol.eu/files/congress/Scientific_Programme_July15.pdf).

DTHS: [http://www.dths.dk/faglige standarder.htm](http://www.dths.dk/faglige_standarder.htm).

Den Store Danske.Gyldendals åbne encyklopædi.

http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Sociale_forhold_i_verden/Danmark_-_social_sikring?highlight=velf%26rdsmode.

Mindjet: <http://www.mindjet.com>.

Vejledning til sprogvurderingsmaterialet: http://www.ism.dk/Temaer/sociale-omraader/Boern-unge-og_familie/Dagtilbudsomraadet/Dagtilbud/Sprogvurdering/Documents/Vejledning.pdf .

Dansk resumé

Den foreliggende ph.d.-afhandling tager udgangspunkt i den logopædiske profession, der beskæftiger sig med menneskers tale, sprog og kommunikation, og som sin centrale opgave har at bistå børn og voksne med kommunikationsvanskeligheder i afdækningen samt håndteringen af vanskelighederne.

Som praksisudøvere er mange logopæder i Danmark knyttet til den offentlige sektor, hvorfra de betjener samfundets borgere, der søger logopædernes specialiserede viden. Således er en større gruppe logopæder som kommunalt ansatte tilknyttet et Pædagogisk Psykologisk Rådgivningskontor ("PPR"), der har som sin primære opgave at tilbyde specialpædagogisk bistand til børn med særlige behov, herunder hvad angår udviklingen af sprog/ tale og kommunikation.

Det er disse kommunalt ansatte PPR-logopæder og deres forvaltning af specialiseret viden i praksis, der udgør afhandlingens genstandsfelt, og hertil føjes den særlige vinkel, der drejer om 'moderniseringen af den offentlige sektor'. I faglitteraturen relateres denne til neo-liberale diskurser om markedsliggørelse af offentlig økonomi samt til en ny ledelsesforståelse, der på forskellig vis indebærer bestræbelser på at sikre større effektivitet, fleksibilitet og kvalitet i den offentlige sektor.

På baggrund af en interesse for, hvordan PPR-logopæders praksis præges af moderniseringsbestræbelserne, er fokus for afhandlingen afgrænset til det logopædiske arbejde med børn i tre til seksårsalderen med overvejende sproglige vanskeligheder.

Med et videnskabsteoretisk afsæt i en kombination af socialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske elementer er der med en overordnet sociologisk tilgang valgt en analysestrategi, der indebærer inspiration fra den variant af diskursanalyse, hvor 'diskurs' - med reference til Michel Foucaults tænkning - ses som betegnelse for en regelstyret praksis, der frembringer historiske, sociale og institutionelle strukturer af udsagn, begreber og kategorier, hvorigennem såvel objekter som subjekter træder frem.

Endvidere er der hentet inspiration fra Norman Fairclough, der med sin version af kritisk diskursanalyse tilbyder en analytisk tilgang, der kombinerer sproglig og social analyse med det formål at belyse diskursers sociale effekter. Faircloughs rige begrebs- og analyseapparat åbner mulighed for konkret håndtering af det teoretiske begreb 'diskurs'.

I den forbindelse forstås diskursers udbredelse i en diskursorden som knyttet til sociale aktørers identifikation med subjektpositioner, der stilles til rådighed via diskurserne. Således ses diskursiv og evt. social forandring i tæt relation til sociale aktørers tilslutning til en ny diskurs, der udfordrer én eller flere diskurser, som aktørerne tidligere har tilsluttet sig.

Med et blik på logopæder som en udøvende profession, der i vidt omfang er tilknyttet den offentlige sektor med henblik på at løse en specifik samfundsopgave, knyttes an til et Foucault-inspireret magtteoretisk perspektiv. Særligt interessant i denne sammenhæng er den styring via diskurser, som professionerne selv er genstand for i deres udøvelse af praksis, hvilket her relateres til diskurser, der bidrager til anerkendte måder at forvalte logopædisk viden på.

Det er netop i dette punkt, der sættes fokus på praksis i tre kommunale logopædiske faggrupper med følgende problemformulering:

Hvordan og med hvilke konsekvenser for logopædernes forvaltning af specialiseret viden i relation til børn i alderen tre til seks år med overvejende sproglige vanskeligheder manifesteres²²⁵ moderniseringsrelaterede diskurser i tre logopædiske faggruppers fremstillinger af deres praksis?

Besvarelsen af problemformuleringen indebærer overordnet en undersøgelse af 1) hvordan arbejdsopgaver vedrørende den nævnte gruppe børn kategoriseres i den enkelte faggruppe, 2) hvilke moderniseringsrelaterede diskurser der manifesteres særligt tydeligt i den enkelte faggruppes fremstillinger af praksis vedrørende den nævnte gruppe børn, og 3) hvordan aktørkategorierne 'forældre' og 'daginstitutionspersonale' fremstilles af den enkelte faggruppe i relation til punkt 1 og 2.

Med udgangspunkt i 'fremstillinger af praksis, primært via talt sprog' som dataformat anlægges en kvalitativ tilgang til undersøgelsen med henblik på at undersøge det specifikke felts dynamikker og kompleksitet. Som konkrete metoder til dataproduktion vælges deltagerobservation og interview.

²²⁵ Med 'manifesteres' menes her, at diskurser medieres via sociale aktørers tale og handling.

Mens deltagerobservation omfatter fem temamøder i én faggruppe og otte logopæders individuelle daglige arbejde i hver tre dage, omfatter interview-delen enogtyve individuelle semi-strukturerede interview med logopæder i de tre faggrupper. Herudover er der udført et enkelt interview som gruppeinterview med to deltagere.

Ved tekstanalyse af faggruppe A, B og C's fremstillinger af praksis undersøges kategoriseringer af genstand og arbejdsopgaver, og herudover lægges vægt på temaerne 'harmonisering af praksis', 'tværfaglighed' og 'konsultativ metode', der i den tidlige, tekstnære kodning af data blev identificeret som relaterende til moderniseringen af den offentlige sektor.

I tilknytning til de nævnte temaer genereres i tekstanalyserne bl.a. begreberne 'viden', 'faglighed' og 'ansvar', der på forskellig vis sættes i spil i fremstillingerne af moderniseringens konsekvenser for praksis, og især 'ansvar' aktualiseres vedrørende forældres og daginstitutionspersonales medvirken i et logopædisk forløb med et barn.

Ved en sammenfatning af tekstanalyserne peges på, at der *inden for* såvel som *på tværs af* de tre faggrupper forekommer at være en overordnet konsensus, hvad angår barnet generelt, de aspekter der tilknyttes barnet, barnet som centrum for den logopædiske indsats, samt den overordnede logopædiske opgave i forhold til barnet.

Hvad angår de mere specifikke logopædiske opgaver, fremstilles i alle tre faggrupper 'undersøgelse' og 'undervisning' som væsentlige omdrejningspunkter, der samtidig knyttes relativt stærkt til den specialiserede viden, som logopæderne forvalter.

Mens harmoniseringsdiskursen i faggruppe A kommer konkret til udtryk bl.a. i udarbejdelse af et ydelseskatalog, arbejdes der i faggruppe C bl.a. med formulering af standarder for tidsforbrug knyttet til udvalgte arbejdsopgaver. I sammenligning hermed fremstilles harmoniseringsbestrebelse i faggruppe B mere implicit.

Fælles for de tre faggrupper er, at de i højere grad end tidligere orienterer sig efter fælles interne aftaler om forvaltning af viden. Endvidere findes hos alle tre faggrupper fremstillinger af harmonisering med henblik på ensartet servicering af borgerne i den enkelte kommune, såvel som et overordnet behov hos flere medlemmer af de enkelte faggrupper for at have et fælles grundlag at trække på i den individuelle udøvelse af praksis.

Diskursen om harmonisering af praksis udfordres dog af andre diskurser i de tre faggrupper. Det gælder primært diskurser om 'selvstændighed i arbejdet' såvel som 'fleksibi-

litet', der knyttes til muligheden for at tage hensyn til særlige omstændigheder vedrørende et barns situation, såvel som til logopædens aktuelle arbejdsvilkår.

Hvad angår diskursen om tværfaglighed i faggruppernes fremstilling af praksis, manifesteres denne i faggrupperne A og C overordnet i en organisationsbeslutning om tværfaglige visitationsudvalg, hvor den specialiserede logopædiske viden indgår i sammenhæng med andre faggrupperes viden i vurderingerne af indstillede børns behov for et specialiseret tilbud.

I faggrupperne A og C er der imidlertid forskellige fremstillinger af, hvordan logopædisk viden indgår i forløbet op til indstillingen af et barn. Således indgår faggruppe A's medlemmer generelt i direkte kontakt med daginstitutionspersonale vedrørende børn, som ønskes indstillet, mens forløbet i faggruppe C er organiseret i forskellige tværfaglige tiltag.

I faggruppe B's fremstilling af praksis manifesteres tværfaglighed primært i et initiativ til tværfaglige møder om fælles sager. Dog fremhæver enkelte faggruppemedlemmer også tværfaglighed som en væsentligt element i deres øvrige praksis.

Generelt for alle tre faggrupper er, at tværfagligt samarbejde fremstilles som en praksis i udvikling.

Som moderniseringsrelateret diskurs manifesteres 'konsultativ metode' særligt tydeligt i faggruppe B's fremstillinger af praksis, men også i de øvrige faggrupper.

Generelt knyttes konsultativ metode til en ny fordeling af ansvar for det sproglige arbejde med et barn mellem logopæden og hhv. forældre og daginstitutionspersonale. Således fremstilles forældre og personale i alle tre faggrupper generelt som en nødvendig del af arbejdet med barnet, hvilket dels relateres til lovgrundlaget for specialpædagogisk bistand og dels til et spørgsmål om tid/ressourcer i den enkelte faggruppe.

Samtidig med at konsultativ metode fremstilles som et generelt positivt tiltag, relateres den nye fordeling af ansvar til spørgsmål om hhv. faglighed og viden. F.eks. om det er muligt for logopæden at oppebære sin faglighed, såfremt den konsultative metode indebærer, at hun ikke har direkte kontakt med det barn, som bistanden drejer sig om, og endvidere om forældre og især daginstitutionspersonale har den fornødne viden hhv. ressourcer til at yde kvalificeret bistand til barnet.

English summary

The crux of this Ph.D. thesis is the profession of logopedics, which is the study and treatment of human speech, language, and communication. The primary purpose of logopedics is to assist children and adults with communication difficulties by detecting and treating those difficulties.

As practitioners, many logopedicians in Denmark practice in the public sector, serving citizens who are in need of their specialised knowledge. Thus, a large group of logopedicians, as community workers, are also connected with the Pedagogical Psychological Counselling Bureau (“PPR”), the primary purpose of which is to provide special pedagogical support to children with special needs, including those involving the development of language/speech and communication.

This community as well as PPR logopedicians and their practical administration of specialised knowledge constitute the subject matter of this thesis. At the same time, the thesis has chosen to look at the subject from a particular angle, namely “the modernisation of the public sector”. In the scientific literature, this relates to neoliberal debates concerning the marketisation of public finances and a new concept of management, which in a variety of ways aims to ensure increased effectiveness, flexibility, and quality in the public sector.

Based on an interest in the manner in which the practical work of PPR logopedicians is marked by the efforts of modernisation, this thesis focuses on logopedic work with children in the three to six years of age group, and predominantly those with language difficulties.

With a scientific theoretical starting point that combines both social constructivist and post-structuralist elements with a predominantly sociological approach, the thesis has chosen an analysis strategy that includes inspiration from that variant of discourse analysis wherein “discourse” (with reference to Michel Foucault’s way of thinking) is regarded as a term for a regulated practice, which generates historical, social, and institutional structures of statements, concepts, and categories, through which both objects and subjects appear.

The thesis also sought inspiration from Norman Fairclough, whose version of critical discourse analysis offers an analytical approach that combines linguistic and social

analysis with the aim of shedding light on the social effects of discourses. Fairclough's comprehensive apparatus of statements and analysis paves the way for a concretised treatment of the theoretical term "discourse".

In this connection, the dissemination of discourses in an order of discourse should be regarded in relation to social operators' identification with subject positions, which are made available via the discourses. Thus, discursive, and probably social, change should be viewed in close relation to the support provided by the social operators of a new discourse, which challenges one or several discourses of which operators previously supported.

Looking at logopedics as a practicing profession, which to a great extent is a part of the public sector and has the job of carrying out a specific social task, this thesis employs a Foucault-inspired power-theoretical perspective. Of particular interest in this context is management via discourses, of which the professions themselves are the subject in their performance of practice. This relates here to discourses, which contribute to recognised methods of administering logopedic knowledge.

With this point in mind, the thesis focuses on the practice of three community, logopedic professional groups and poses the following research question:

How, and with what consequences for the administration by logopedicians of specialised knowledge in relation to children (age 3-6 years) with predominantly linguistic difficulties, are modernisation-related discourses manifested in the carrying out by the three professional groups of their practice?

The answer to this thesis question principally involves an investigation of:

- (1) how tasks related to children (age 3-6 years) with linguistic difficulties are categorised in the individual professional group;
- (2) which modernisation-related discourses are manifested particularly clearly in the way each individual professional group carries out its practical work concerning the children mentioned above;
- (3) how the operator categories of "parents" and "day care facility staff" are represented by each individual professional group in relation to points 1 and 2.

Against the backdrop of carrying out practical work, principally via spoken language as a data format, this thesis constructs a qualitative approach to the research, with a view to investigating the dynamics and complexity of the specific field. As concretised methods for data production, participant observation and interviews were chosen.

The participant observation covers five theme meetings in one professional group and the work of eight individual logopedicians over the course of three days. The interview section consists of twenty-one individual, semi-structured interviews with logopedicians in the three professional groups. In addition, one interview was conducted in the form of a group interview with two participants.

As a part of the text analysis of professional groups A, B, and C's practical performance, the thesis investigates the categorisations of the subject and tasks, in addition to emphasising the themes of "harmonisation of practice", "interdisciplinarity", and "consultative method", which in the early, textually accurate coding of the data was identified as related to the modernisation of the public sector.

In connection with the specified themes, the text analyses generated expressions such as "knowledge", "professional competence", and "responsibility", which in various ways are brought into play as a result of the influence of modernisation on practice. In particular, "responsibility" crops up regularly in relation to the involvement of parents and day care facility staff in the course of a child's logopedic treatment programme.

A summary of text analyses indicates that, within and across the three professional groups, there would seem to be an overall consensus with regard to the child in general, the aspects attached to the child, the child as being central to the logopedic process and the overall logopedic task in relation to the child.

With regard to the more specific logopedic tasks, it is clear that in all three professional groups, "research" and "teaching" are significant focal points, which at the same time strongly connect to the specialist knowledge that logopedicians administer.

While the harmonisation discourse in professional group A finds concretised expression, for example in the preparation of a catalogue of services, professional group C is engaged in the

formulation of standards for time consumption for selected tasks. Professional group B's efforts, in terms of harmonisation, are shown to be more implicit.

Common to all three groups is that, much more than before, they keep up to date with common, internal agreements concerning the administration of knowledge. In addition, in all three professional groups, there are examples of harmonisation aimed at the consistent servicing of citizens in the individual community, along with an overall need, on the part of several members of the individual professional groups, for a common basis to draw on their individual carrying out of practice.

However, the discourse on the harmonisation of practice is challenged by other discourses in the three professional groups. In particular, discourses on "independence in one's work" and "flexibility" are linked to the possibility of taking into account the special circumstances that govern a child's situation and to the logopedician's current working conditions.

The discourse on interdisciplinarity in the professional groups' carrying out of practice manifests itself, within professional groups A and C, principally in an organisational decision to use interdisciplinary visitation committees. Here, specialist logopedic knowledge works in tandem with the expertise of other professional groups to evaluate the needs of children who have been recommended for a specialised offer.

However, professional groups A and C have different ways of applying logopedic knowledge when planning the approach to a child. Professional group A's members, for example, work in direct contact with the day care facility staff in relation to the children who they wish to recommend, while professional group C organises the programme by way of various interdisciplinary initiatives.

In professional group B's carrying out of practice, interdisciplinarity manifests itself primarily in an initiative for interdisciplinary meetings on the subject of shared cases. At the same time, individual members of the group also emphasise interdisciplinarity as a significant element in their additional practice.

In general, for all three professional groups, interdisciplinary co-operation seems to be a practice under development.

In terms of modernisation-related discourse, “consultative method” manifests itself particularly clearly in professional group B’s carrying out of practice, but also in that of the two other professional groups.

Generally, the consultative method works in conjunction with a new sharing of responsibility for linguistic work with a child between the logopedician, parents, and the day care facility staff, respectively. Thus, parents and staff in all three professional groups are generally regarded as an essential part of the work with the child. This partly relates to the legislative frame-work governing special pedagogic support and partly to a question of time/resources in the individual professional group.

While the consultative method is shown to be a generally positive initiative, the new sharing of responsibility relates to the question of professional competence and knowledge, for example whether it is possible for the logopedician to a their professional competence when the consultative method implies that they do not have direct contact with the child in receipt of the support and, furthermore, whether parents and especially day care facility staff have the appropriate knowledge of resources in order to provide the child with qualified support.