‘Er det ikke bare noget, de andre tager sig af i sproggruppen om mandagen?'

- Et kvalitativt interviewstudie af det fagprofessionelle arbejde med børns sprogvanskeligheder og mistrivsel i PPR

Josephine Rossé Herrig Simonsen
Studienummer: 20175876
Kandidatspeciale
10. semester, Psykologi
Aalborg Universitet
Dato 31.05.2023
Vejleder: Kristine M. Jensen de López
Specialets samlede antal tegn (med mellemrum og fodnoter): 165086
Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 68,7 s.

Abstract

Background: Previous research finds that there are approximately 2 children in each school class who have persistent language difficulties and can be diagnosed with *developmental language disorder* (DLD) in ICD-11. The child can experience difficulties across the domains of language and cognition and are twice as likely to exhibit a clinical level of socioemotional and behavioral symptoms as opposed to their typically developing peers. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* (PPR) assists if the child's difficulties require assessment or special support. **Aims**: Little is known about the views of professionals working with children with language, socioemotional and behavioral difficulties in PPR. I seek to examine whether psychologists and speech-language therapists working in PPR experience that children with language difficulties have socioemotional and behavioral difficulties and if so, how they experience working with the child's difficulties. **Methods**: I conducted five semistructured interviews with psychologists and speech-language therapists working in PPR. From a critical realist approach the interviews were analysed using reflexive thematic analysis and three themes were developed. **Outcomes and Results**: The results suggest that *A)* children with language difficulties have poor social and academic skills and due to professionals' lack of knowledge about DLD, there is a risk that language difficulties are not recognized which can lead to socioemotional and behavioral difficulties. *B)* The professionals have concerns about collaboration with the child's parents due to the parents' language difficulties or socio-economic status. It is an obstacle to parental collaboration when professionals attribute environmental conditions as the cause of DLD. Lastly C) when the child has difficulties in both domains an interdisciplinary approach is important, which presupposes an organization of the PPR unit that enables collaboration. Lack of knowledge about the competencies of other professionals and a hierarchical understanding of the professions have negative implications for the shared understanding of the child's difficulties. The results were discussed using Edwards' concept of *relational agency* and the thesis' theoretical framework consisting of Vygotsky's sociocultural theory and Tomasello's usage-based theory. **Conclusions and Implications:** I can conclude that language difficulties can lead to socioemotional and behavioral difficulties. Lack of knowledge about DLD, the professional's relational agency and the organization of the PPR unit affects how the professional approaches the work with the child's difficulties. The findings underline the importance of conveying knowledge about DLD to improve early identification of language difficulties to prevent socioemotional and behavioral difficulties.

Indholdsfortegnelse

1.Indledning *1*

1.1 Afgrænsning og begrebsafklaring **2**

1.1.1 Børn med sprogvanskeligheder 2

1.1.2 Mistrivsel 5

1.1.3 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 5

2. Teoretisk baggrund *7*

2.1 Lev Vygotsky **8**

2.1.1 Barnets kognitive og sproglige udvikling 8

2.1.2 Zonen for nærmeste udvikling 9

2.2 Michael Tomasello **10**

2.2.1 Sprogtilegnelsen hviler på barnets socialkognition 10

2.2.2 Sproget som middel til kommunikation og refleksion 11

3. State of the Art *12*

3.1 Søgeproces **12**

3.2. Mistrivsel hos børn og unge med sprogvanskeligheder **13**

3.2.1. Internaliserede udfordringer 13

3.2.2 Eksternaliserende udfordringer 15

3.2.3 Beskyttende faktorer 17

3.3 Det fagprofessionelle arbejde med barnets vanskeligheder **17**

3.3.1 Perspektiver på det fagprofessionelle arbejde 17

3.3.2 Direkte og indirekte interventioner 18

3.4 Sammenfatning af teori og aktuel forskning **20**

4. Metode *21*

4.1 Et kritisk realistisk videnskabsteoretisk ståsted **21**

4.2 Det kvalitative undersøgelsesdesign **22**

4.2.1 Det semistrukturerede interview 23

4.2.2 Udformning af interviewguide 23

4.2.3 Rekruttering af informanter 25

4.2.4 Præsentation af informanter 26

4.2.5 Setting 27

4.2.6 Transskription 27

4.3 Etiske refleksioner **28**

4.4. Refleksiv tematisk analyse **29**

4.5. Den analytiske proces **31**

4.5.1 At gøre sig bekendt med datasættet 31

4.5.2 At kode 32

4.5.3 At generere indledende temaer 33

4.5.4 At udvikle og genbesøge temaer 34

4.5.5 At definere og navngive temaer 35
4.5.6 At skrive projektet 36

5. Analyse ***36***

5.1 Tema 1: Når sprogvanskeligheder er usynlige for fagpersoner, men mærkbare for barnet, avler det mistrivsel: *'Jeg er så dum!'* **37**
5.1.1 Subtema I: De vedvarende sprogvanskeligheder maskeres 41

5.2 Tema 2: Forældrene er en ressource, der i praksis anses som en barriere **44**

5.3 Tema 3: Den komplekse problemstilling kræver en tværfaglig løsning **48**
5.3.1 Subtema I: I faggruppernes snitflader hersker der forskellige mål, forståelser og status: "Så skaber det nogle gange mere forvirring end at det hele tiden er hjælpsomt" 48
5.3.2 Subtema II: Når de organisatoriske rammer ikke inviterer til samarbejde 53

5.4 Opsamling på analysen **55**

6. Diskussion ***56***

6.1 Mistrivsel som en afledt konsekvens af sprogvanskeligheder **56**
6.1.1. Emotionelle vanskeligheder maskeres, når der ikke lyttes til barnet 58

6.2 Forældresamarbejdet hæmmes af misforståelser om DLD **60**
6.2.1 Forældrenes viden og ressourcer må identificeres og anerkendes 61

6.3 Tværfaglige snitflader kræver relationel kompetence **63**

6.4 Metodiske refleksioner **65**
6.4.1 Styrker og begrænsninger 65
6.4.2 Studiets kvalitet 66

7. Implikationer for praksis ***68***

8. Konklusion ***70***

9. Litteraturliste ***73***

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Samtykkeerklæring

1.Indledning

Fra det 1-årige barn siger sit første ord, går der ikke lang tid, før hun kan sætte ord sammen i grammatiske korrekte sætninger, og før hun når sin 3-års fødselsdag, er det sågar muligt for hende at bruge sproget kreativt til at kommunikere, afkode andres intentioner og give udtryk for hendes egne ønsker. Sprogtilegnelse er en fascinerende del af barnets udvikling, og bliver barnets adgangsbillet til at skabe kontakt til andre mennesker og samtidig skabe mening om sin omverden og ikke mindst sig selv (Vygotsky, 1971, p. 487). Vellykket sprogudvikling afhænger af, at barnet mestrer flere komponenter af sproget. Barnet skal både lære at afkode lyde, tilegne sig en raffineret forståelse af ords betydning, kombinere ord i meningsfulde sætninger og bruge grammatiske markører samt evne at bruge sproget i sociale relationer (Berk, 2013, p. 359f). Når barnet bliver udfordret på et eller flere af de omtale komponenter, kan det have vidtrækkende konsekvenser for barnets livsbane.

Der sidder ca. 2 børn i hver folkeskoleklasse, der kan have vedvarende udfordringer ved at forstå og bruge sproget samt afkode og efterleve de uskrevne regler i kommunikationen med andre (Norbury, 2014, p. 1250). Børn, der kan diagnosticeres med en udviklingsmæssig sprogforstyrrelse (DLD) i ICD-11 (WHO, 2023). Disse børn har brug for målrettede indsatser for, at deres vanskeligheder kan identificeres og deres sprogudvikling kan understøttes, hvor både logopæder, psykologer, lærere og læger kan bidrage. Men barnets vanskeligheder kan være svære at identificere i praksis. Barnet, der ikke deltager i dansktimen, kan virke doven, og barnet, der ikke svarer når forældrene stiller et spørgsmål om skoledagen, kan fremstå uopmærksom. Disse scenarier er eksempler på situationer, hvor sproglige vanskeligheder kan være usynlige for omgivelserne, maskeret bag faglige udfordringer, dovenhed eller manglende opmærksomhed. Den høje prævalens af DLD alene gør det relevant at øge kendskabet til lidelsen for at kunne opspore, udrede og behandle barnets vanskeligheder. Men barnet med DLD kan tillig have kognitive, akademiske og sociale vanskeligheder op igennem barndommen, ungdommen og voksenlivet. Trivselsundersøgelser viser, at mentale helbredsproblemer rammer flere og flere børn og unge i Danmark, men barnet med DLD har dobbelt så stor risiko for at udvise et klinisk niveau af socio-emotionelle-

og adfærdsmæssige symptomer modsat deres typisk udviklede jævnaldrende (VIVE, 2022; Yew & O'Kearneys, 2013). Jeg er nysgerrig på, hvilke implikationer de vedvarende sproglige vanskeligheder har for barnets trivsel, og hvordan man i praksis arbejder med disse komplekse vanskeligheder?

På min kandidatuddannelse i psykologi på Aalborg Universitet har jeg været tilknyttet professionsprogrammet Børnesprogklinikken, hvor jeg har fordybet mig i sproglige vanskeligheders betydning for børn og unges trivsel. I min praktik på Børnesprogklinikken i foråret 2022 stiftede jeg bekendtskab med dynamisk udredning og intervention af børn med DLD (AAU, 2023). Jeg oplevede, hvordan sproglige vanskeligheder kan have negative konsekvenser for barnets akademiske, sociale og emotionelle funktionsniveau, men ligeså hvordan en forståelse for barnets styrker og vanskeligheder samt målrettet intervention, kan have positive implikationer for barnets udvikling. Det har vakt en særlig interesse for problemfeltet. Som psykologistuderende på tærsklen til at komme ud i praksis som psykolog, har jeg en særlig motivation for at forstå det fagprofessionelle arbejde med barnets sproglige vanskeligheder og mistrivsel i PPR bedre. Denne nysgerrighed har ledt mig til følgende problemstilling:

Oplever psykologer og logopæder i PPR, at børn med sprogvanskeligheder mistrives og i så fald, hvordan oplever de arbejdet med og omkring barnets vanskeligheder?

1.1 Afgrænsning og begrebsafklaring

Jeg ønsker at besvare problemstillingen ud fra et empirisk interviewstudie, der kan belyse logopæder og psykologers oplevelser og erfaringer med børns sprogvanskeligheder og mistrivsel i kraft af deres uddannelse som cand.psych, audiologopæd eller talepædagog og deres ansættelse i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). For at afgrænse og kontekstualisere problemfeltet, vil jeg nu begrebsafklare bærende termer fra problemformuleringen, herunder 1) Børn med sproglige vanskeligheder, 2) Mistrivsel, og 3) Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

1.1.1 Børn med sprogvanskeligheder

Jeg vil i specialet afgrænse mig til at beskæftige mig med fagprofessionelles oplevelser af barnet, der enten er i daginstitution eller i skolealderen, og altså indbefatter 'barnet'

i problemformuleringen også de tidlige ungdomsår (2-16 år) (Berk, 2014, p. 6). Der har i forskningen været debat om, hvorledes 'sprogvanskeligheder' kan konceptualiseres. Derfor vil jeg kort berøre denne terminologiske debat, før jeg begrebsafklarer "sprogvanskeligheder" i dette speciale.

Konceptualiseringen af sprogvanskeligheder har historisk set været en udfordring, omend sprogvanskeligheder ofte kan forekomme som en udviklingsmæssig bekymring hos børn (Bishop, 2014, p. 382). Mange faggrupper kommer i berøring med børn, der vokser op med sprogvanskeligheder, hvor både logopæder, psykologer, lærere og læger kan bidrage til at identificere og adressere udfordringerne. Forvirring omkring terminologien kan være influeret af de forskellige faglige perspektiver, men ligeså af sprogets komplekse natur og den store variabilitet, der kan være i børns sprogvanskeligheder (Bishop, 2016, p. 2). Tidligere er termerne *specific language impairment* (SLI) og *language impairment* (LI) blevet brugt til at henvise til sprogvanskeligheder. SLI antydede, at barnets vanskeligheder er specifikt knyttet til det sproglige område, hvor lav kognitiv funktion var et eksklusionskriterium. Hvor forskning kritiserer SLI termen for at være ekskluderende og ikke indfange kompleksiteten af barnets udfordringer, der ligeledes kan sameksistere med en komorbid lidelse, kritiseres LI derimod for at være overinkluderende og indfange en for stor gruppe af børn, med risiko for at ressourcerne til intervention ikke fordeles hensigtsmæssigt (Reilly, 2014, p. 455; Ebbels, 2014, p. 377). Mangel på konsensus omkring terminologien kan bidrage til misforståelser eller miskendelse af vanskelighederne (Bishop, 2014, p. 383).

I CATALISE I og II, to multidisciplinære og multinationale Delphi Konsensus studier, forsøgte Bishop (2016; 2017a) derfor at opnå konsensus blandt fagpersoner om terminologien samt om de kriterier, som børn med sproglige vanskeligheder, der har brug for specialiseret indsatser, kan blive identificeret på baggrund af (Bishop, 2016; Bishop, 2017a). Bishop opnår konsensus omkring brugen af termen *Developmental language disorder* (DLD) som en heterogen, diagnostisk kategori og paraplybetegnelse for sproglige vanskeligheder, der forekommer igennem udviklingen af sproget og er vedvarende (Bishop, 2017a, p. 1071). I ICD-11 er DLD (6A01.2) en variation af *Developmental Speech or Language Disorder* under *Neurodevelopmental disorders* (WHO, 2023a). Diagnosen forekommer hos ca. 7.5% af en børneårgang, og

forskning viser, at der kan være en stærk genetisk indflydelse ved DLD (Norbury, 2014, p. 1250; Bishop, 2016, p. 3). Forskning har oprindeligt været optaget af de ekspressive udfordringer hos børn med DLD, herunder vanskeligheder ved syntaks, ordforråd, grammatik og fonologi. Men forskning viser, at barnet med DLD derudover kan have impressive sproglige vanskeligheder, hvor selve sprogforståelse kan være udfordrende for barnet. Barnet kan hertil præsentere sig med pragmatiske sproglige udfordringer, hvor det kan være svært for barnet at forstå og bruge sproget i en social kontekst. Karakteristisk er, at barnet fortolker sproget for bogstaveligt, bidrager med for få eller for mange informationer til samtalepartneren eller mangler en sensitivitet for sociale signaler i samtalen (Bishop, 2017b, p. 673).

Bishop demonstrerer med CATALISE studierne, at DLD både kan optræde med en komorbid lidelse samt som en komponent af en anden udviklingsforstyrrelse såsom en autismespektrumforstyrrelse (ASD + LI) (Bishop, 2017a, p. 1071; Bishop, 2017b, p. 677). ASD er en diagnose, hvor individet bl.a. har vanskeligheder på det sociale domæne, og i ICD-11 er kernesymptom-områderne udfordringer ved 1) social kommunikation og reciprokke sociale interaktioner, samt 2) begrænset, repetitiv og infleksibel adfærd og interesser samt aktiviteter (WHO, 2023b). Der er stor variabilitet i udfordringerne hos børn med ASD. Hvor nogle børn er non-verbale har andre sproglige færdigheder, der er typisk udviklet. Pragmatiske sproglige vanskeligheder er dog universelle for ASD, og børn med ASD kan have sproglige og kommunikative vanskeligheder lig børn med DLD, herunder fonologiske, grammatiske og semantiske vanskeligheder (Georgiou & Spanoudis, 2021, p. 2). Associationen mellem DLD og ASD er derfor i forskningslitteraturen omdiskuteret. Levy et al. (2010) finder, at omkring 63% af børn der er diagnosticeret med ASD har en sprogforstyrrelse og Leyfer et al. (2008) finder, at 41% af børn med SLI mødte autismespektrum cut-off scorene på det sociale og kommunikative domæner på *Autism Diagnostic Observation Schedule* (Levy et al., 2010, p. 271; Leyfer et al., 2008, p. 291). Det er derfor blevet foreslået, at der er et diagnostisk overlap mellem de to diagnoser, hvor en subgruppe af børn, som en komponent af ASD, har en sprogforstyrrelse med en symptomatologi lig DLD (Georgiou & Spanoudis, 2021, p. 22).

Sprogvanskeligheder vil derfor i nærværende speciale henvise til impressive, ekspressive og/eller pragmatiske sproglige vanskeligheder, hvor barnet enten er 1)

diagnosticeret med DLD eller mistænkes for at have DLD, eller 2) har en sprogforstyrrelse som en komponent af ASD. 'Sproglige vanskeligheder' eller 'sprogforstyrrelse' vil fremadrettet henvise til begge grupper, og 'DLD' vil fremadrettet henvise til børn, der er diagnosticeret med DLD, eller mistænkes for at have DLD.

1.1.2 Mistrivsel

Trivsel er et komplekst og nuanceret fænomen og for at præcisere mistrivsel, vil jeg først definere trivsel. Jeg forstår trivsel som forbundet til mental sundhed med afsæt i Sundhedsstyrelsens definition og læringsmålene for arbejdet med trivsel i den danske folkeskole (Sederberg & Stolpe, 2019, p. 32; p. 50). Sundhedsstyrelsen definerer, med afsæt i WHO's definition, mental sundhed som en tilstand af trivsel, hvor "individet realiserer sit potentiale, kan klare livets gængse stressorer, kan arbejde produktivt og frugtbart og er i stand til at bidrage til fællesskabet" (Sederberg & Stolpe, 2019, p. 16). Heri ligger der både en oplevelsesdimension og en funktionsorienteret dimension, der understreger, at trivsel både afhænger af, hvordan barnet oplever at have det og eksempelvis vedkommendes sociale funktionsniveau. Trivsel er ifølge denne definition grundlaget for både sund personlig-, læringsmæssig- og social udvikling. Sociologen og psykologen Keyes (2002) og Sederberg og Stolpe (2019) operationaliserer netop mentalt helbred og trivsel som mere end blot et fravær af mistrivsel og mental sygdom, men som en tilstedeværelse af positive faktorer såsom deltagelse i inkluderende og positive fællesskaber samt en følelse af læring og udvikling. Mistrivsel er ikke knyttet til tilstedeværelsen af en psykisk sygdom, omend mistrivsel og psykisk sygdom kan forekomme samtidig (Sederberg & Stole, 2019, p. 25; Keyes, 2002, p. 207). I nærværende speciale vil mistrivsel henvise til en tilstand, hvor barnet har et lavt niveau af subjektivt velbefindende sammen med et lavt psykologisk eller socialt funktionsniveau.

1.1.3 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

For at begrebsafklare og rammesætte PPR og informanternes arbejdsfunktion, vil afsnittet redegøre for lovgivningen knyttet til PPR samt organisationens opbygning og arbejdsopgaver. PPR er en tværfaglig, offentlig instans, hvor børn, forældre, lærere, pædagoger og institutioner kan henvende sig for sparring og vejledning om børn i

aldersgruppen 0-18 år. Alle Danmarks 98 kommuner er lovpligtigt påkrævet at tilbyde pædagogisk psykologisk rådgivning jf. folkeskolelovens § 12, stk. 2. PPR er underlagt folkeskoleloven, hvor bekendtgørelsen om specialpædagogisk bistand til børn på førskoleområdet samt bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, danner grundlaget for PPR's kerneopgaver (Retsinformation, 2020a; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 20f). Jf. BEK nr. 693, §6, stk. 2 skal der lægges betydelig vægt på forældrenes såvel som elevens ønsker ved tilrettelæggelse af specialpædagogisk bistand, der fortrinsvis skal gives som støtte i den almene klasse, og jf. § 7, stk. 3 skal beslutninger om specialpædagogisk bistand tages på baggrund af en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV) (Retsinformation, 2020b). Historisk set opstod PPR-instansen på Frederiksberg i 1934. Den centrale opgave var testning af børn og unge med det formål at kunne placere børn med et lavt kognitivt funktionsniveau i specialklasser (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 28). Instansen har siden da udviklet sig markant, og PPR anno 2023 varetager komplekse opgaver på individ-, gruppe- og organisationsniveau med fokus på barnets deltagelsesmuligheder i en lærings- og udviklingskontekst. Inklusionslovgivningen fra 2012 har betydet, at færre elever skal i specialtilbud, og PPR skal ikke involveres, hvis barnet skal have færre end ni timer specialpædagogiske bistand ugentligt (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 24). De kontekstuelle og relationelle forhold i barnets liv, i modsætning til et individualiserende syn på barnets problemstilling, er i dag kommet i højsædet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 31).

PPR har en bred opgaveportefølje, men kerneopgaven er, i samarbejde med andre fagprofessionelle og forældre, at vejlede, rådgive samt vurdere pædagogisk-psykologiske problemstillinger, hvor barnets sociale kontekst inddrages. Fagfolk i PPR har en i højere grad konsultativ tilgang til dette arbejde, der indbefatter en indirekte forebyggende og foregribende intervention målrettet det enkelte barn, omend den servicerende tilgang med den direkte intervention eksempelvis i form af en psykologisk undersøgelse fortsat er udbredt (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 38). I en undersøgelse af danske kommuners Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning af Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon (2020), rapporterer PPR-ledere, at det netop er individuel udredning, herunder udarbejdelse af Pædagogisk-Psykologisk Vurderinger (PPV), administrativt arbejde samt rådgivning, supervision og sparring med andre fagprofessionelle om en specifik sag, som PPR-

medarbejdere bruger tid på. PPR-enhedernes tilbud er dog meget varierende, men visse forebyggende, foregribende og lettere indgribende indsatser er gennemgående på tværs af kommunerne. Her kan åbne rådgivningstilbud målrettet forældre, supervision af fagprofessionelle samt psykologsamtaler målrettet barnet nævnes (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020, p. 62). PPR har ligeledes ansvaret for at formidle kontakt til andre relevante instanser såsom psykiatrien, hvis behovet skulle opstå. Afslutningsvist er PPR tværfaglig organiseret, hvorfor flere faggrupper er repræsenteret såsom psykologer, logopæder og fysioteraeputer, og de betjener sammen småbørnsområdet, almenområdet og specialområdet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 22). Det er op til den enkelte kommune at håndtere og organisere PPR, hvorfor instansen kan variere i sin sammensætning og organisering. Hvor nogle kommuner placerer PPR-kontoret fysisk ude på skolerne, placerer andre kommuner PPR-kontorer centralt i forvaltningen. Og hvor nogle kommuner placerer alle PPR-psykologer i samme afdeling, placerer andre kommuner forskellige faggrupper såsom psykologer og logopæder i samme afdeling. (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 23).

I nærværende speciale vil 'PPR' henvise til den pædagogisk-psykologiske rådgivning og de interventioner og indsatser, som den respektive kommune tilbyder. 'Arbejdet med og omkring barnet' henviser ikke udelukkende til de direkte og indirekte interventioner og indsatser, men også til informanternes oplevelse af de organisatoriske rammer for deres arbejde og deres oplevelse af mulighederne i deres jobfunktion i kraft af deres respektive psykologiske og logopædiske faglighed.

2. Teoretisk baggrund

I følgende afsnit vil jeg præsentere specialets teoretiske referenceramme. Med afsæt i Vygotsky og Tomasellos teorier om sprogtilegnelse vil afsnittet udfolde, hvordan barnet typisk tilegner sig og udvikler sprog i et kulturhistorisk perspektiv. Jeg vil med afsæt i de to teoretiske perspektiver udfolde grundlaget og betingelserne for almen sprogudvikling, for herefter at kunne præsentere aktuel forskning, der undersøger, hvilke udfordringer barnet, der ikke har en typisk sprogudvikling, oplever (se afsnit 3.2). Afslutningsvis vil jeg senere i specialet genbesøge teorierne for at diskutere informanternes oplevelse af, hvilke implikationer barnets sprogvanskeligheder kan have for barnets trivsel (se afsnit 6.2.1).

2.1 Lev Vygotsky

Nedenstående afsnit vil give en selektiv indførelse i den russiske psykolog Lev Vygotskys sociokulturelle teori om henholdsvis udvikling af højere psykologiske funktioner og sprogtilegnelse samt teoretisering af *zonen for nærmeste udvikling*. Vygotsky bidrager med en forståelse af barnets sproglige og kognitive udvikling som uadskillelige, hvor den sociale og kulturelle dimension er central for både den sproglige og kognitive udvikling såvel som læring.

2.1.1 Barnets kognitive og sproglige udvikling

Vygotsky forstår mennesket som et socialt væsen, hvis erfaringer er historisk funderet. For at forstå barnets sprogudvikling må vi først forstå udviklingen af højere mentale funktioner. Barnets udvikling af perception, hukommelse, opmærksomhed og tænkning udvikles aktivt i et gensidigt forhold med det omkringliggende miljø (Danielsen, p. 45f; p. 79). En vigtig pointe i Vygotskys teori er, at akkurat som redskaber bruges til at løse fysisk arbejde, bruger mennesket mentale redskaber til at løse psykologiske problemer. Et redskab kan være et ydre objekt, såsom at binde en knude på et lommetørklæde for at huske 'noget', eller det kan være en intern aktivitet såsom sproget (Danielsen, 1996, p. 48; Vygotsky, 1978, p. 52). Vygotsky fremsætter, at sproget er tegn, der kan være medierende for tænkningen, hvor målet er at mestre sig selv (Vygotsky, 1978, p. 55). Udviklingen af barnets højere mentale funktioner er medieret af disse redskaber og tegn og gennemgår forskellige faser, hvilket kan eksemplificeres ved gestikulationen 'at pege'. Når det lille barn peger, er det en fysisk aktivitet. Når barnets mor opfanger bevægelsen som en indikation på 'noget', bliver bevægelsen til gestik, der er rettet mod nogen, og en mening med gestikken bliver etableret. Barnet vil senere blive bevidst omkring denne forbindelse, og bevægelsen vil blive internaliseret. Den interpsykologisk proces bliver omdannet til en intrapsykologisk proces (Vygotsky, 1978, p. 56). Vygotsky afviser det individualistiske blik på barnets udvikling, som Piaget har fremsat, og som eksemplificeret ved gestikulationen 'at pege', forstår Vygotsky, at barnet først og fremmest er et socialt væsen, der internaliserer ydre sociale og kulturelle adfærdsformer (Danielsen, 1996, p. 49; Vygotsky, 1978, pp. 56).

Udvikling af henholdsvis sprog og tænkning sker separat hos det lille barn, dog vil de to processer forløbe parallelt omkring 2-års alderen. På det tidspunkt vil tænkningen blive sproglig, og sproget vil blive intellektuelt (Danielsen, 1996, p. 73; Vygotsky, 1971, pp. 133). Det betyder, at sproget har en afgørende betydning for barnets udvikling, og sproget kan forstås som et redskab for barnets tænkning. Vygotsky opstiller ifølge Danielsen (1996) et udviklingsskema for barnets sproglige udvikling, der går fra et globalt, socialt sprog til et egocentrisk sprog og endeligt til et indre sprog (p. 77). Sproget har en social og kommunikativ funktion, hvilket allerede ses i de tidlige år, hvor barnet spørger og bestræber sig på at forstå og blive forstået (Vygotsky, 1971, p. 99). Med en kritik af Piagets forståelse af det egocentriske sprog som funktionsløst, fremsætter Vygotsky, at barnets udvikling af det egocentriske sprog bliver et middel for barnets tænkning. De egocentriske ytringer kan tage sig ud som et redskab, hvorigennem barnet opstiller løsningsforslag for sig selv, og sproget bliver et hjælpeværktøj til at mestre adfærd (Vygotsky, 1971, pp. 63; Vygotsky, 1978, p. 28). Omkring starten af skolealderen udvikler barnet et indre sprog, der er en internaliseret sprogfunktion af det ydre egocentriske sprog (Vygotsky, 1971, pp. 67). Den indre tale danner grundlaget for selve den sproglige og realistiske tænkning, og når Vygotsky fremsætter, at ”Ord er bevidsthedens mikroverden. Det meningsfyldte ord er den menneskelige bevidstheds mikrokosmos” tydeliggør det, hvordan forståelsen af sprog åbner op for barnets erkendelse af verden og ikke mindst sig selv (Vygotsky, 1971, p. 487).

2.1.2 Zonen for nærmeste udvikling

Ydermere bidrager Vygotsky med en forståelse af læring, der tager udgangspunkt i hans begreb om zonen for nærmeste udvikling (ZPD). ZPD defineres af Vygotsky, ifølge Danielsen (1996), som: “Forskellen mellem niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og ved voksnes hjælp og niveauet for løste opgaver, der kan klares selvstændigt, er zonen for barnets nærmeste udvikling” (Danielsen, 1996, p. 66; Vygotsky, 1978, p. 91). ZPD kan bidrage med at afgrænse barnets umiddelbare dynamiske udviklingsstadie, hvor den sociale imitation spiller en vigtig rolle. Det er netop i en kollektiv aktivitet og under vejledning af voksne, at barnet er i stand til at klare flere udfordringer og opgaver end på egen hånd (Vygotsky, 1978, p. 84; p. 88.). Læring vil altid gå forud for barnets udvikling, hvor en rigtig organiseret undervisning orienteret mod ZPD igangsætter udvikling hos barnet (Vygotsky, 1978, p. 91). Det

bliver altså tydeligt, at det er vigtigt at kunne identificere barnets nuværende udviklingsstadie, og altså det barnet kan klare selvstændigt, for at bestemme barnets udviklingspotentiale og facilitere læring. Hvis udfordringerne er for store for barnet, og læringen er orienteret over ZPD, vil barnet ikke udvikle sig (Danielsen, 1996, pp. 66).

2.2 Michael Tomasello

I dette afsnit vil dele af den amerikanske psykolog Michael Tomasellos brugbaserede teori blive udfoldet, der netop bygger på Vygotskys arbejde (se afsnit 2.1). Tomasello bidrager med en forståelse af barnets socialkognitive færdigheder som grundlæggende for barnets sprogtilegnelse, hvor den sproglige udvikling skal forstås med afsæt i den sociale og kulturelle kontekst, barnet bevæger sig i.

2.2.1 Sprogtilegnelsen hviler på barnets socialkognition

Tomasello advokerer for, at barnet har medfødte socialkognitive indlæringsmekanismer, der gør vedkommende i stand til at tilegne sig sprog (Tomasello, 1998, p. ix). Hans arbejde er et modspil til lingvisten Chomskys teori om en medfødt universalgrammatik (Berk, 2013, p. 360). Tomasello forstår nemlig, at barnet har forudsætningerne for at udvikle et sprog grundet en medfødt interesse i den andens perspektiv og evnen til *fælles opmærksomhed*, men det er de sociale og kulturelle input barnet får og afkoder som bidrager til sprogtilegnelsen (Tomasello, 2003, p. 12; Thomsen, 2021, p. 80). Tomasello fremhæver, at barnet skal beherske to færdigheder, der hviler på barnets socialkognition for at kunne tilegne sig og bruge sprog. Barnet skal 1) kunne aflæse andres intentioner og 2) genkende mønstre i den andens ytringer (Tomasello, 2003, p. 3). At kunne aflæse andres intentioner indbefatter en bred vifte af færdigheder, som barnet starter med at beherske fra 9-12 måneders alderen. Evnen til at kunne følge andres gestikulering og opmærksomhed samt aktivt kunne rette andres opmærksomhed mod et objekt ved eksempelvis at pege, og altså indgå i interaktioner med fælles opmærksomhed, er grundlæggende for at barnet kan tilegne sig sproget og udvikle sig socialt. Med afsæt i fælles opmærksomhed lærer barnet imitativt, at andre har en intentionel adfærd, og at kommunikation knytter sig til en intention (Tomasello, 2003, p. 3). Evnen til at forstå, at andre har mentale og intentionelle tilstande som barnets selv, er grundlaget for sproglig kommunikation,

hvor barnet indgår i interaktioner med *fælles intentionalitet* (Tomasello, 2003, p. 12; Thomsen, 2021, 243). I forskningslitteraturen henvises ofte til termen *Theory of Mind* (ToM), der defineres som individets evnen til at attribuere mentale tilstande til sig selv og andre for at kunne forklare adfærd (Nilsson & Jensen de López, 2016).

Mennesket kommunikerer med hinanden ved at sætte sproglige symboler sammen i sekvenser. Barnet vil over tid kunne se mønstre i eksempelvis de grammatiske konstruktioner. Mønstergenkendelse indbefatter også en bred vifte af færdigheder, som barnet starter med at beherske tidligt. Tomasello fremhæver særligt evnen til at skabe konceptuelle kategorier af objekter og begivenheder, der synes ens. Disse færdigheder sætter barnet i stand til at udvikle grammatiske, lingvistiske kompetencer. Sproglig udvikling sker, når barnet forsøger at afkode intention og mening bag disse sproglige symboler (Tomasello, 2003, p. 4f; Tomasello, 1998, p. 35).

2.2.2 Sproget som middel til kommunikation og refleksion

Tomasello fremhæver, at sproget har to funktioner. Sproget gør barnet i stand til 1) at kommunikere med sin omverden samt til 2) at skabe mentale repræsentationer. Begge funktioner skaber indbyrdes betingelser for hinanden (Thomsen, 2021, p. 22). Tomasello fremhæver, at barnets tidligste evne til fælles opmærksomhed korrelerer med de tidlige færdigheder inde for både sprogforståelse og produktion af sprog (Tomasello, 2003, p. 21) Sprog er nemlig i sig selv en aktivitet af fælles opmærksomhed og handler om at dele og styre opmærksomheden. Det er den fælles opmærksomhed og barnets socialkognitive forståelse af, at andre er intentionelle aktører, der muliggør den vellykkede kommunikative interaktion (Tomasello, 2003a, p. 40). Hvor intentioner er indlejret i sproglige symboler, vil også tilegnelsen af sproglige symboler udspringe af den sociale situation, hvor barnet forsøger at fortolke og forstå samtalepartneres kommunikative intention (Tomasello, 2003a, p. 89). En vigtig pointe i Tomasellos teori er, at de sproglige symboler kan internaliseres, hvilket skaber kognitive repræsentationer hos barnet. Internaliseringen kan karakteriseres som kulturel læring fra andre og den mentale repræsentation kendetegnes ved at være perspektiverende. Barnet ved, at samtalepartneren kunne have brugt et andet sprogligt symbol, som vil have fremhævet et andet perspektiv ved fænomenet. Eksempelvis vil barnet lære, at 'det 100-år gamle egetræ' og 'skændslen' fremhæver forskellige perspektiver af et træ (Tomasello, 2021, p. 25). Barnet har igennem brugen af sproget både mulighed for at fremsætte intentioner til en samtalepartner samt mulighed for at

strukturere og reflektere over egen tænkning ud fra forskelligartede perspektiver. Den måde, at kognition og sprog uløseligt hænger sammen, betyder at barnet kan tilegne sig historisk udviklet sproglige symboler, der sætter barnet i stand til at forstå verden på et utal af komplekse måder (Tomasello, 2003a, pp. 27; Tomasello, 2003b, pp. 26; p. 29).

Vygotskys sociokulturelle teori og Tomasello brugbaserede teori kan sammen bidrage med, at barnet er en aktiv deltager i sprogtilegnelsen. Barnets sproglige udvikling og læring er forankret i barnets sociale interaktioner og socialkognitive færdigheder. Sproget er et kommunikativt værktøj, som bidrager til forståelsen af andres perspektiver. Sproget er hertil et hjælperedskab til at regulere egen adfærd og muliggør refleksion over egen tænkning og adfærd, hvorfor det er nærliggende at spørge: Hvilke implikationer har sproglige udfordringer for barnets trivsel?

3. State of the Art

Jeg vil i dette afsnit præsentere et udpluk af aktuel forskning omkring mistrivsel hos børn med sproglige vanskeligheder. Først vil jeg redegøre for selve søgeprocessen, og herefter vil jeg præsentere forskningen i to afsnit: 1) Mistrivsel hos børn med sprogvanskeligheder og 2) Det fagprofessionelle arbejde med barnets vanskeligheder.

3.1 Søgeproces

Formålet med litteratursøgningen var at få et nuanceret og dybdegående kendskab til specialets problemfelt. Jeg søgte bredt på relevante termer fra problemformuleringen herunder sproglige vanskeligheder oversat til *language impairment,* samt trivsel oversat til *well-being* for at indfange andre relaterede termer. Dette supplerede jeg med en thesaurus søgning, og efter flere pilotsøgninger udviklede jeg en afgrænset søgestreng. Jeg søgte elektronisk på databasen PsycInfo. Jf. afsnit 1.2.1 definerede jeg sprogvanskeligheder som DLD eller SLI. Følgende søgestreng blev brugt:

	Developmental Language Disorder OR *DLD* OR *Specific Language Impairment* OR *SLI*
AND	*Psychopathology* OR *Mental Disorder** OR *Mental Illness* OR *Emotional Health* OR *Mental Health* OR *Well being* OR *Life satisfaction* OR *Quality of Life*

Søgningen blev foretaget som fritekst i abstracts d. 23/02/2023 og viste 735 resultater. Jeg gennemlæste de fremsøgte artiklers abstracts med afsæt i opstillede inklusions- og eksklusionskriterier og med specialets problemfelt for øje. Jeg inkluderede artikler på engelsk, der var peer-reviewed for at sikre kvaliteten af forskningen. Jeg medtog både kvalitative og kvantitative studier samt metaanalyser og systematiske reviews for at sikre et omfattende indblik i forskningsfeltet. Jeg inkluderede forskning, der undersøgte børn og unge op til 16 år. Artikler med fokus på det mentale helbred hos forældre og søskende til et barn med DLD blev ekskluderet. Da forskningen omkring interventioner målrettet børn med DLD og mistrivsel er sparsom, foretog jeg supplerende kædesøgninger på de artikler, der berørte interventioner til målgruppen. 25 artikler var relevante for specialet og vil nu blive gennemgået.

3.2. Mistrivsel hos børn og unge med sprogvanskeligheder

Jeg vil i dette afsnit præsentere forskning om mistrivsel hos børn med sproglige vanskeligheder i tre afsnit om henholdsvis internaliserede og eksternaliserende udfordringer, om end barnets vanskeligheder ofte kan være overlappende og sameksistere, og afslutningsvis om beskyttende faktorer for barnets trivsel.

3.2.1. Internaliserede udfordringer

Internaliserede udfordringer kan defineres som en gruppe af emotionelle symptomer og ændringer hos barnet såsom angst- eller depressive symptomer. Forskningslitteratur viser, at børn med DLD har dobbelt så stor risiko for at udvise både et klinisk niveau af internaliserende, eksternaliserende samt opmærksomhedsrelateret adfærds-udfordringer. (Yew & O'Kearneys, 2013). Conti-Ramsden og Botting (2008) finder, at 15-årige unge, der som 7-årige havde en historik med sprogvanskeligheder, havde en øget risiko for emotionelle symptomer. Det er ikke de tidlige sprogvanskeligheder,

der direkte associeres med internaliserede symptomer. SLI som lidelse gør barnet sårbar overfor emotionelle udfordringer, hvor de afledte vanskeligheder af sprogforstyrrelsen i form af et negativt selvbillede, øget risiko for viktimisering af jævnaldrende samt sociale vanskeligheder associeres med internaliserede symptomer. Bedem et al. (2018) demonstrerer i et longitudinelt studie, at børn med DLD rapporterer et højere niveau af depressive symptomer herunder et lavt selvværd og en følelse af håbløshed modsat deres typisk udviklede jævnaldrende. De børn, der udviste et højere niveau af kommunikationsvanskeligheder, var mere tilbøjelige til at bruge maladaptive strategier til emotionsregulering, herunder bekymrings- og eksternaliserende strategier. Bedem et al. (2018) fremhæver, at tillæring af emotionsregulering i høj grad afhænger af sociale interaktioner, hvor barnet i samspil med omsorgspersoner og jævnaldrende lærer at udtrykke, forstå samt regulere emotioner. Når kommunikation er svær for et barn med DLD, kan barnets emotionelle socialisering være hæmmet, hvorfor tilegnelse og brugen af maladaptive strategier bliver en særskilt udfordring for børnegruppen. Samson et al. (2020) bidrager med, at kommunikationsvanskeligheder hos barnet med DLD og særligt strukturelle sproglige vanskeligheder associeres med et højere niveau af symptomer på social angst og et lavere niveau af emotionel forståelse. Når barnet ikke kan udtrykke deres emotioner, er andre mennesker ikke i stand til at støtte barnet i deres emotionelle oplevelser og hjælpe med emotionsregulering. Det kan være en bidragende faktor til de internaliserede udfordringer (Samson et al., 2020). Både Bedem et al. (2018) og Samson et al. (2020) fremhæver, at barnet med DLD derfor kan have gavn af interventioner med fokus på emotionsforståelse og emotionsregulering i tillæg til en sproglig intervention.

Nilsson og Jensen de López (2016) finder i deres systematiske review og metaanalyse, at børn med SLI har en signifikant lavere ToM modsat deres typisk udviklede jævnaldrende og altså udfordringer ved at attribuere mentale tilstande til sig selv og andre for at forklare adfærd. ToM færdigheder har afgørende betydning for at kunne forstå sociale situationer og interaktioner og kan bidrage til social tilbagetrukkenhed hos børn med SLI (Nilsson & Jensen de López, 2016). Barnets sociale vanskeligheder og tilbagetrukkenhed kan have implikationer for barnets forhold til jævnaldrende og den generelle trivsel (Redmond, 2011; Conti-Ramsden & Botting, 2004). Redmond (2011) finder, at SLI er associeret med færre venskaber og et lavere niveau af social

kontakt, hvilket netop kan være en risikofaktor for mobning og angst- og depressive symptomer. Knox og Conti-Ramsden (2007) viser, at tæt på dobbelt så mange 16-årige unge med SLI bliver eller er blevet mobbet modsat typisk udviklede unge, og der er en signifikant korrelation mellem barnets selvrapporterede adfærds- og socioemotionelle udfordringer og mobning. Redmond (2011) og Knox og Conti-Ramsden (2007) understreger vigtigheden af, at professionelle omkring barnet med SLI ikke udelukkende fokuserer støtten på de sproglige og akademiske vanskeligheder, men ligeledes er klædt på til at håndtere de associerede vanskeligheder, såsom lavt selvværd, depressive symptomer og social tilbagetrukkethed, der netop øger barnets risiko for at blive mobbet. Wadman et al. (2011) undersøger udviklingen af depressive- og angstsymptomer over en ét-års periode hos unge med DLD, og de supplerer med, at der sker et signifikant fald i depressive symptomer fra 16 til 17-års alderen. Når barnet bliver 17 år, vil de fleste netop have afsluttet den obligatoriske undervisning, og det kan være de akademiske udfordringer op til 16-års alderen, der er disponerende for internaliserende udfordringer hos børn med DLD. De akademiske udfordringer i tillæg til barnets sociale vanskeligheder kan netop sætte barnet og den unge i en position med øget sårbarhed over for mobning og viktimisering, som kan bevirke depressive symptomer og således trivslen i skoleregi.

3.2.2 Eksternaliserende udfordringer

Eksternaliserende udfordringer kan karakteriseres som adfærdsproblemer rettet mod barnet eller den unges miljø og kan give sig til udtryk som eksempelvis aggression, trodsighed og en generel udadreagerende adfærd. Chow og Wehby (2016) finder i deres systematiske review og metaanalyse, at et lavere niveau af sproglige færdigheder korrelerer med et højere niveau af adfærdsudfordringer. Conti-Ramsden et al. (2013) har undersøgt selvrapporterede styrker og svagheder hos unge med SLI, hvor barnet med SLI også selv rapporterer om emotionelle- og adfærdsmæssige udfordringer. 12 gange så mange unge med SLI modsat deres typisk udviklede jævnaldrende rapporterede om et klinisk niveau af både sociale udfordringer, hyperaktivitet og adfærdsproblemer. Conti-Ramsden et al. (2013) finder i overensstemmelse med tidligere forskning, at et lavere niveau af receptive sproglige færdigheder korrelerer med adfærdsvanskeligheder. Børnene med SLI havde dog en selvopfattelse som prosocial, hvilket kan være en støttende faktor for positive relationer til jævnaldrende.

Forskningen peger på forskellige årsager til den øgede forekomst af adfærdsmæssige udfordringer hos børn med sprogvanskeligheder. Redmond & Rice (1998) kigger mod barnets relationer til jævnaldrende, når de søger at forstå barnets vanskeligheder. Med deres *Social Adaption Model* peger de på, at barnet muligvis ikke har de nødvendige sproglige færdigheder til at kunne honorere de kommunikative og sproglige krav, som miljøet stiller til vedkommende. Dette kan føre til en mindre grad af eller måske direkte problematiske interaktioner med jævnaldrende. Dette kan gøre barnet sårbar over for afvisning og fører til øget risiko for adfærdsmæssige udfordringer såvel som emotionelle udfordringer (Redmond & Rice, 1998). Petersen og LeBeau (2020) undersøgte, i tråd med denne hypotese, 1364 børn årligt fra 4- til 10-årsalderen og målte deres receptive sprogfærdigheder, sociale færdigheder samt eksternaliserende udfordringer via forældre- og lærer-spørgeskemaer. De peger på, at det netop kan være dårligere sociale færdigheder, der som en underliggende mekanisme kan være med til at forklare barnets eksternaliserende udfordringer. Menting et al. (2011) har ligeledes observeret, at selve afvisningen fra jævnaldrende fra børnehaven frem til 4. Klasse, kan være en medierende faktor mellem barnets tidlige sprogvanskeligheder og udviklingen af eksternaliserende udfordringer.

En anden forklaring på associationen mellem sprogvanskeligheder og eksternaliserende udfordringer er barnets akademiske færdigheder. Forskning viser, at barnet med DLD har en øget grad af akademiske vanskeligheder grundet vedkommendes sproglige forudsætninger, eksempelvis grundet svage læsefærdigheder (Snowling et al., 2016). Tomblin et al. (2000) viser, at børn med sprogvanskeligheder har større risiko for at udvise eksternaliserende udfordringer netop grundet deres svage læsefærdigheder. Også Westreupp et al.'s (2020) omfattende studie af 4983 australske børn finder en association mellem barnets ordforråd ved 4-5 års alderen og både hyperaktivitet, uopmærksomhed og emotionelle vanskeligheder ved 8-9 års alderen, hvor barnets læsefærdigheder var en mulig medierende faktor. Disse fund understreger både vigtigheden af de tidligere sprogfærdigheder for børns trivsel, men ligeså vigtigheden af børns læsefærdigheder og sociale relationer.

3.2.3 Beskyttende faktorer

Forskning af Lyons og Roulstone (2017) og Jensen de Lópes et al. (2022) viser, at positive inkluderende fællesskaber kan være en beskyttende faktor for børns trivsel. Lyons og Roulstone (2017) undersøger, hvilke narrativer børn med tale- og sprogforstyrrelser skaber omkring dem selv. De finder i tråd med tidligere præsenteret forskning, at barnet fremhævede bekymringer om deres akademiske præstationer og relationer til jævnaldrende. Men Lyons og Roulstone (2017) fandt også, at en oplevelse af håb, agens samt positive fællesskaber kan styrke trivslen hos barnet. Jensen de Lópes et al. (2022) finder også, at inkluderende fællesskaber kan have positiv indvirkning på selvmedfølelse og livstilfredshed hos unge med DLD i 15-års alderen. Børn med DLD, der gik på en dansk efterskole for børn med særlige behov, rapporterede om signifikant højere selvmedfølelse modsat typisk udviklede børn. Barnet med DLD var mindre selv-dømmende og mindre isolerede. Efterskolen har et værdisystem, der bl.a. vægter personlig udvikling højt, og de unge havde på efterskolen mulighed for at danne relationer til jævnaldrende med samme sprogvanskeligheder. I praksis betyder det at positive fællesskaber og samtaler, hvor den professionelle i samarbejde med barnet skaber håb og agens i barnets fortælling om sig selv, kan være en beskyttende faktor for barnets trivsel.

3.3 Det fagprofessionelle arbejde med barnets vanskeligheder

Jeg vil i dette afsnit præsentere relevant forskning om perspektiver på det fagprofessionelle arbejde med barnet med sprogvanskeligheder i mistrivsel, herunder direkte og indirekte interventioner til denne børnegruppe.

3.3.1 Perspektiver på det fagprofessionelle arbejde

Hobson et al. (2022) og Hancock et al. (2022) undersøger et forældreperspektiv og et fagprofessionelt perspektiv på tilgangen til og arbejdet med børn med sprogvanskeligheder og sameksisterende mentale udfordringer. Hobson et al. (2022) viser, at forældre ofte oplever, at fagpersoner har en manglende forståelse for barnets sprog- eller kommunikationsvanskeligheder, og forældrene havde udfordringer med at tilgå de rette indsatser i det offentlige system i England. Hvor manglende viden om sprogvanskeligheder var en barriere for at identificere barnets mentale udfordringer,

fungerede skolemiljøet som en beskyttende faktor for barnets mentale helbred, idet barnet her fik mulighed for at skabe positive relationer til jævnaldrende. Hancock et al. (2022) undersøger fagprofessionelles perspektiv på arbejdet med børn med sprog- og kommunikative vanskeligheder med sameksisterende mentale udfordringer. Både psykologer, psykoterapeuter og talesprogterapeuter fra England fremhæver i tråd med Hobson et al. (2022), at barnets sprog- og kommunikative vanskeligheder ofte misforståes eller forbliver udiagnosticeret. Der er organisatoriske barrierer mellem talesprogterapeuter, psykologer samt psykoterapeuter, hvilket har negative implikationer for diagnosticering og behandlingen af barnet. De fagprofessionelle oplevede, at der manglede et multidisciplinært samarbejde, og de manglede særligt viden om hinandens arbejdsgange. De fremsatte, at den optimale interventionsstrategi til denne børnegruppe skulle både involvere barnets forældre og lærer, og særligt med henblik på at barnet lærte at udtrykke og forstå emotioner. Både Hancock et al. (2022) og Hobson et al. (2022) fremsætter en bekymring for, at manglende viden om sprogvanskeligheder fører til, at barnets mentale udfordringer ikke identificeres. De anbefaler, at interventionen til barnet skal kombinere en sproglig og psykoterapeutisk indsats, hvor indsatser målrettet barnets mentale udfordringer må tilpasses barnets sproglige forudsætninger og have særligt fokus på at inkludere barnet i det sociale fællesskab.

3.3.2 Direkte og indirekte interventioner

Forskningen om interventioner målrettet mentale udfordringer til børn med DLD, eller til børn med en sprogforstyrrelse i kombination med en anden udviklingsforstyrrelse, er sparsom. Francis et al. (2022) viser i deres metareview, at legebaserede interventioner har positiv effekt på dele af det mentale helbred hos børn med ASD. De fremsætter, at da ASD og DLD har lignende profiler, kan det tyde på, at legebaserede interventioner ligeså kan have positiv effekt på det mentale helbred hos børn med DLD, med forbehold for at de to børnegrupper dog kan have forskellige trivselsudfordringer. Egbe et al. (2023) finder da også, at legebaseret kognitiv adfærdsterapi til børn i Nigeria, med sproglige vanskeligheder og social angst, signifikant mindsker barnets angstsymptomer. Det kan altså tyde på, at en legebaseret intervention, der netop tager højde for barnets sproglige begrænsninger, kan benyttes til barnet med associerede trivselsvanskeligheder.

Indirekte tilgange til arbejdet med barnets vanskeligheder, i form af forældre-implementerede interventioner eller interventioner målrettet forældrenes kommunikationsstil, er anerkendt som en effektiv tilgang til sproglige interventioner, blandt praktikere (Law et al., 2011; Roberts & Kaiser, 2011). Allen og Marshall (2011) undersøger interventionen *Parent-Child Interaction Therapy* (PCIT). De antager, at ændringer i mønsteret i forældreinteraktionen, kan øge barnet med SLI's kommunikative færdigheder. Forældre, der deltager i PCIT udvikler deres egne kommunikative færdigheder, hvilket har en positiv effekt på barnets sprogudvikling. Forældrene tilbyder eksempelvis barnet signifikant flere muligheder for at initiere verbal kommunikation. Dog kan talesprogterapeuterne opleve, at det er svært at engagere forældre i PCIT. Klatte et al. (2019) fremhæver, at i PCIT er det særligt vigtigt at fremme en fælles forståelse for interventionens formål og forældrenes selvsikkerhed og oplevelse af handleevne i deres rolle i interventionen, for at sikre et konstruktivt samarbejde. Dette indebærer at identificere mulige barrierer for samarbejdet, om end der kan være organisatoriske barrierer for at investere tid og ressourcer i forældrenes engagement. Ydermere undersøger Curtis et al. (2017) en 3-måneders forældreimplementeret sproglig intervention, *Enhanced Milieu Teaching* (EMT) til førskolebarnet, der har receptiv eller ekspressiv sprogforsinkelse. Interventionen havde en effekt på barnets sproglige færdigheder og ligeså en indirekte effekt på barnets problemadfærd; også 1 år efter endt intervention. EMT søger at få forældre til at fokusere på barnets interesser og følge barnets styring i en legesituation. Det kan forbedre tilknytningen og den generelle kvalitet i forældre-barn relationen og bidrage med sproglig-medierede strategier til emotionsregulering, hvorfor barnets sprogfærdigheder og sproglige selvregulerende strategier forbedres. Barnet bliver hjulpet til at sætte ord på sine følelser, hvilket kan have positive implikationer for barnets problemadfærd.

Afslutningsvist er det værd at bemærke, at den internationale forskning om arbejdet med barnets vanskeligheder ikke afspejler det danske velfærdssystem, hvor barnet i mistrivsel hjælpes i kommunale indsatser i PPR, der i høj grad arbejder konsultativt (se afsnit 1.2.3) PPR tilbyder dog ofte en bred vifte af tilbud, men det er den enkelte kommune, der har ansvaret for at udbyde indsatser målrettet børn med sprogvanskeligheder, der mistrives. Nogle kommuner har tilbud om tale- og kommunikationsklasser og andre tilbyder co-teaching, hvor logopæden inddrages i

klasseværelset. Endvidere kan PPR tilbyde tværfaglige, sproglige gruppeforløb eller individuelle samtaler til barnet efter behov, og 6% af 67 adspurgte PPR-instanser rapporterer om brugen af indirekte interventioner, hvor de tilbyder logopædiske indsatser til forældrene (Stanek, 2023; Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020, p. 6).

3.4 Sammenfatning af teori og aktuel forskning

I afsnit 1. Indledning fremsatte jeg antagelsen om, at barnets sprogfærdigheder må have afgørende betydning for barnets forståelse af sig selv, sin omverden samt for kontakten til andre mennesker, hvorfor sprogvanskeligheder må have negative konsekvenser for barnets livsførelse. Vygotsky og Tomasello kan sammen bidrage med, at barnets sprogtilegnelse er forankret i både barnets kognitive og socialkognitive færdigheder samt udvikles i samspillet med barnets omverden og igennem brugen af sproget. Barnet tilegner sig sprog igennem afkodning af mønstre og intentioner bag den andens ytringer, hvorfor sociale interaktioner er afgørende for sprogudvikling. Den teoretiske gennemgang er med til at understøtte, at sprog er et kommunikativt værktøj, der bidrager til forståelsen af andres perspektiver og refleksion over egen tænkning (se afsnit 2.). En gennemgang af relevant litteratur på området viser da også, at barnet med sprogvanskeligheder i tillæg til akademiske vanskeligheder oplever en mindre grad af social interaktion med jævnaldrende, hvilket gør barnet sårbar over for afvisninger og mobning, som netop associeres med både internaliserede og eksternaliserende udfordringer (se afsnit 3.2.2). Ydermere viser forskning, at barnet med sprogvanskeligheder netop kan have udfordringer ved emotionsregulering og emotionsgenkendelse, hvilket er associeret med internaliserede udfordringer (se afsnit 3.2.1). Endvidere fremsætter jeg i afsnit 1. Indledning en undren over, hvordan det fagprofessionelle arbejde med barnets vanskeligheder tager sig ud i praksis. I den internationale forskningslitteratur fremhæves legebaserede interventioner samt forældreimplementerede interventioner til børn med sprogvanskeligheder. Positive fællesskaber med ligesindede jævnaldrende kan ligeledes have positive implikationer for barnets livskvalitet og selvmedfølelse (se afsnit 3.2.3). Hobson et al. (2022) fremsætter dog en bekymring for 1) at barnets sprogvanskeligheder bliver misforstået eller miskendt grundet manglende viden og opmærksomhed på sprogvanskligheder, 2) at sprogvanskelighederne maskerer barnet sameksisterende mentale udfordringer samt

3) at interventioner ikke tilpasses barnets sproglige forudsætninger (se afsnit 3.3.1). Der mangler dog forskning, der undersøger arbejdet i en PPR-kontekst. Derfor vil jeg i dette speciale undersøge, om logopæder og psykologer i PPR oplever, at børn med sproglige vanskeligheder mistrives, samt hvordan de oplever arbejdet med og omkring barnets vanskeligheder. Først vil jeg i nedenstående afsnit præsentere specialets metode og metodiske refleksioner knyttet til undersøgelsen.

4. Metode

I det følgende afsnit vil specialets metodiske tilgang præsenteres. Først vil specialets videnskabsteoretiske ståsted blive fremlagt, og herefter vil det kvalitative undersøgelsesdesign præsenteres. Afslutningsvis vil jeg redegøre for specialets refleksive tematiske analyse og selve analyseprocessen.

4.1 Et kritisk realistisk videnskabsteoretisk ståsted

Nærværende speciale er funderet i et kritisk realistisk videnskabsteoretisk ståsted. Kritisk realisme tilbyder en helhedsorienteret videnskabsfilosofi ved at kombinere ontologisk realisme med epistemologisk relativisme og bidrager således med en position, der fremsætter, at der findes en ydre virkelighed som er uafhængig af den menneskelige erkendelse, og som rummer og skabes af dybere drivkræfter og mekanismer. Det er netop menneskelige praksisser, der former, hvordan vi oplever og forstår denne virkelighed (Wad, 2015, p. 365). I nærværende speciale har jeg derfor mulighed for at tilgå en refleksion af informanternes virkelighed, der er medieret af kontekstuelle og kulturelle forhold, og jeg er selv med til at rekonstruere en fortolkning, som en aktiv deltager (Braun & Clarke, 2022, p. 171; Wad, 2015, p. 382).

Roy Bhaskar opstiller i 1970'erne en videnskabsfilosofi om kritisk realisme, der kombinerer ontologisk realisme og epistemologisk relativisme. Ontologisk realisme fortolkes af Bhaskar som en dyb ontologi, hvor virkeligheden kan differentieres i tre ontologiske domæner, 1) det empiriske, 2) det aktuelle og 3) det reelle domæne. Det empiriske domæne består af, hvad vi oplever både indirekte og direkte, hvor virkeligheden sidestilles med oplevede, empiriske forhold. Det aktuelle domæne udgøres af oplevede forhold men også faktuelt eksisterende forhold, der eksisterer uafhængigt af vores erkendelse, og som aktiveres af mekanismer i det reelle domæne.

Det reelle domæne består netop både af oplevede og faktuelt eksisterende forhold, men ligeså af de strukturer og mekanismer som manifesteres i det aktuelle domæne (Bhaskar, 1998, p. 41; Wad, 2015, p. 372). Med den ontologiske realisme bliver det tydeligt, at forskning må indbefatte alle ontologiske domæner for at opnå en dyb indsigt i et fænomen.

Kritisk realisme bidrager med en forståelse af, at videnskab består af både et transitivt og et intransitivt objekt (Wad, 2015, p. 379). Der findes en virkelighed, som kan gøres til objekt for analyse (det intransitive objekt) og målet er netop at komme så tæt på dette objekt som muligt, hvor modeller, begreber og teorier afspejler viden om denne virkelighed (det transitive objekt). Al viden vi producerer om dette objekt, vil være et produkt af den aktuelle tid og kultur (Bhaskar et al., 1998, p. 16f). Positionen er forenelig med dele af hermeneutikken, herunder princippet om *dobbelt hermeneutik.* Jeg vil netop i nærværende speciale, igennem fortolkning af informanternes oplevelser og erfaringer, selv være med til at skabe en ny forståelse af problemfeltet (Wad, 2015, p. 382). Gennem undersøgelsen, på det empiriske niveau, ønsker jeg at forstå, hvordan fagprofessionelle i PPR oplever arbejdet med barnets vanskeligheder på det aktuelle niveau. Og denne oplevelse er netop påvirket af kræfter på det reelle niveau såsom informanternes relationer og betingelser og rammer for deres arbejde.

4.2 Det kvalitative undersøgelsesdesign

Kvalitativ forskning søger at indfange, hvordan noget opleves eller fremtræder og beskæftiger sig med at forstå og fortolke. Jeg ønsker at undersøge logopæder og psykologers erfaringer og oplevelser med børn med sprogvanskeligheder og deres arbejde med barnets vanskeligheder. I opposition til den kvantitative forsknings fokus på kvantiteter, er det kvaliteterne ved et givent fænomen, der er i højsædet ved kvalitativ forskning. Den kvalitative metode synes derfor særlig relevant til denne undersøgelse, da metoden kan bidrage til at forstå den enkeltes erfaringsprocesser og oplevelser i en social praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 15). Det semistrukturerede interview benyttes som kvalitativ metode, hvilket nedenstående afsnit vil udfolde.

4.2.1 Det semistrukturerede interview

Formålet med det kvalitative forskningsinterview er at forstå subjektets oplevelse af tematikker i deres levede hverdagsverden, og det er netop muligt med denne metode at indhente beskrivelser af subjektets livsverden og senere meningsfortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 22). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) er interviewstudiets potentiale, at undersøgeren kan komme tæt på interviewpersonens oplevelser, for til sidst at formulere et velinformeret tredjepersons-perspektiv på denne oplevelse (p. 31). Den viden, der konstrueres i interviewsituationen, er konstitueret af selve samspillet mellem intervieweren og den interviewede, hvorfor det er vigtigt, at intervieweren er bevidst og reflekteret over sin egen position og samspillets betydning for den producerede viden. Informanternes svar må anses som medkonstruerende af intervieweren og kontekstuelt baseret (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 53; Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 33). Det semistrukturerede interview muliggøre netop, at undersøgeren kan udforske informantens oplevelse af et emne, og interviewet kan udføres med afsæt i en interviewguide, der på forhånd har rammesat tematikker, der er relevante for forskningsspørgsmålet, og indeholder forslag til spørgsmål. Interviewformen giver dog plads til, at informanten kan fremhæve de dimensioner af tematikkerne, som for vedkommende er meningsfulde (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 47; 52). Med en bevidst naivitet, må intervieweren ligeså være åben og nysgerrig over for nye fænomener inden for de afgrænsede tematikker, hvor det semistrukturerede interview giver plads til at stille ikke på forhånd formulerede spørgsmål. Speciales empiri bygger på semistrukturerede interviews, idet formålet er at undersøge, forstå og fortolke psykologer og logopæders subjektive oplevelser. Med den semistrukturerede interviewform har jeg kunne komme omkring de samme tematikker ved alle interviews, og samtidig har det været muligt at fordybe mig i de dimensioner i tematikkerne, som synes relevant for den enkelte informant.

4.2.2 Udformning af interviewguide

Specialets interviews er blevet foretaget med afsæt i en interviewguide, der havde til formål at strukturere interviewet og sikre, at de samme emner blev berørt på tværs af alle interviews. Brinkmann og Tanggaard (2015) fremhæver, at det er vigtigt at have viden om undersøgelsesemnet forinden interviewet for at kunne stille de mest

relevante spørgsmål (p. 40). Interviewguiden er netop udformet med afsæt i viden, nysgerrighed og undren om problemfeltet som afsnit 3. Har bidraget med. Forinden interviewene foretog jeg et pilotinterview med en person med viden inden for børneområdet. Dette gav mig indsigt i spørgsmål, der i praksis afdækkede samme område og derfor var overflødige. Interviewguiden er opbygget omkring tre temaer: 1) Børn med sprogvanskeligheder, 2) Indsatser i PPR, og 3) Det tværfaglige samarbejde, hvor der er knyttet spørgsmål og støttespørgsmål til hvert tema. Disse spørgsmål er konstrueret med henblik på at udlede personlige erfaringer, oplevelser og refleksioner hos informanterne (se figur 1; se bilag 1).

Tema	**Spørgsmål**	**Støtte-spørgsmål**
2. Indsatser i PPR	Kan du beskrive en konkret sag, hvor barnets sproglige vanskeligheder havde en indflydelse på barnets trivsel? Oplever du nogle udfordringer som professionel, når du møder et barn, der har sproglige vanskeligheder og er i mistrivsel? Oplever du, at der er nogle begrænsninger i de indsatser, som PPR kan tilbyde disse børn og deres familier?	*Hvordan adresserede du/I det, hvad var din rolle?*

Figur 1. Uddrag af interviewguide

Da begge faggrupper blev interviewet ud fra samme interviewguide, har spørgsmålene fungeret som forslag til formuleringer, som blev tilpasset til den enkelte informant. Interviewguiden blev ikke fulgt slavisk, hvis informanten introducerede oplevelser eller refleksioner knyttet til et nyt tema, eller hvis jeg vurderede det relevant at følge op på en ny retning, som informanten åbnede op for. Ligeledes stillede jeg løbende opfølgende spørgsmål til informanternes svar for at få uddybet relevante dimensioner af deres oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 49). Interviewet blev indledt med en *briefing,* hvor formålet med interviewet blev beskrevet og informanten fik lov til at stille spørgsmål. Briefingen blev fulgt op af en *debriefing* afslutningsvist i interviewet, hvor der blev spurgt ind til informantens oplevelse af interviewet (Kvale & Brinkmann, 2014, p. 185).

4.2.3 Rekruttering af informanter

Specialets fem informanter blev rekrutteret i marts 2023. Inklusionskriterierne var, at informanterne skulle 1) være uddannet psykolog, audiologopæd eller logopæd, 2) arbejde i PPR og 3) have erfaring med børn med sprogvanskeligheder. Hvis vedkommende udelukkende arbejdede på småbørnsområdet (0-6 år), var det et eksklusion-kriterium. Brinkmann og Tanggaard (2015) fremhæver, at det i rekrutteringsprocessen er vigtigt at have for øje, hvor mange interviews det er muligt at gennemføre inde for den tidsmæssige ramme og med de givne ressourcer. Antallet af interviews må ikke overstige muligheden for at foretage en grundig og nuanceret analyse. Jeg vurderede, at fem interviews ville bidrage med en tilpas datamængde som sikrede et nuanceret og dybdegående indblik i begge faggruppers erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 32).

Jeg startede rekrutteringsprocessen med at sende en mail ud til syv PPR-kontorer tæt på min bopæl, hvor jeg kort skitserede specialets formål og krav til informanternes uddannelse og erfaring. En logopæd blev rekrutteret via denne strategi. Efter to uger uden yderligere svar, valgte jeg at udvide mine inklusionskriterier. Jeg udvidede det geografiske område til hele Danmark, idet jeg så kunne trække på tre private kontakter, der arbejder som PPR-psykologer i tre forskellige kommuner. Disse kontakter videresendte min rekrutteringsmail internt på deres arbejdsplads. Jeg rekrutterede to logopæder via denne strategi. Jeg sendte en mail til yderligere otte PPR-kontorer fordelt ud over Danmark. Tilbagemeldingen fra psykologerne var, at logopæderne var mere kompetente til at give interviews om specialets undersøgelsesfelt, og en travl hverdag gjorde, at de ikke kunne sætte tid af til et interview. Jeg ændrede derfor mine eksklusionskriterier, og åbnede op for at informanter gerne måtte arbejde på småbørnsområdet, men dog skulle have erfaring med børn i skolealderen, og jeg ændrede interviewets længde fra 45 minutter til 30 minutter. Herefter fik jeg rekrutteret to PPR-psykologer.

Tre logopæder og to PPR-psykologer blev rekrutteret, dog var det nødvendigt at ændre inklusions- og eksklusionskriterier undervejs, hvorfor interviewene er af varierende længde. Jeg fastholdte undervejs i rekrutteringsprocessen, at det var vigtigt at rekruttere psykologer, da jeg var interesseret i at få indblik i det tværfaglige samarbejde omkring barnets vanskeligheder, der ligger i grænsefeltet mellem psykologien og logopædien (se afsnit 1.2.1)

4.2.4 Præsentation af informanter

I figur 2 er informanterne præsenteret for at give læseren en forståelse af, hvilken erfaring og baggrund, de taler ud fra. Anja og Britt samt Dorte og Emma arbejder i de samme kommuner. I alt er fire kommuner repræsenteret på tværs af landet. Alle navne er fiktive.

Navn	**Jobfunktion**	**Erfaring**	**Interviewform og længde**
Interview A: Anja	Logopæd i PPR i Region Hovedstaden.	Anja er uddannet folkeskolelærer og logopæd. Hun har arbejdet 9 år i PPR tilknyttet dagtilbud og skoler.	Online videointerview, 43:52 minutter.
Interview B: Britt	Logopæd i PPR i Region Hovedstaden.	Britt er uddannet pædagog og logopæd. Hun har arbejdet 12 år i PPR tilknyttet dagtilbud og skoler.	Online videointerview, 41:45 minutter.
Interview C: Carina	Logopæd i PPR i Region Hovedstaden.	Carina er uddannet audiologopæd og har arbejdet 16 år i PPR tilknyttet dagtilbud og skoler.	Fysisk interview på informantens arbejdsplads, 52:29 minutter.
Interview D: Dorte	PPR-psykolog i Region Nordjylland.	Dorte er uddannet lærer, talepædagog og psykolog, Hun arbejder på specialområdet i PPR med + 20 års erfaring.	Online videointerview, 26:51 minutter.
Interview E: Emma	PPR-psykolog i Region Nordjylland.	Emma er uddannet psykolog. Hun har arbejdet 2 år i PPR tilknyttet småbørnsområdet (0-6 år).	Telefonisk interview, 37:35 minutter.

Figur 2. Præsentation af informanter og interviewform

4.2.5 Setting

Interviewene er blevet afholdt som både online videointerview, telefonisk interview og fysisk interview, og der er muligheder og begrænsninger ved de forskellige interviewformer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 84). Interview A, B og D er foretaget over den online mødeplatform Zoom grundet geografisk afstand til informanterne. Gray et al. (2020) fremhæver, at selvom tekniske udfordringer kan være en begrænsning ved denne interviewform, er der klare fordele ved platformen. Zoom giver en større tilgængelighed til informanterne, hvilket har været vigtigt for rekrutteringen til specialet (Gray et al., 2020, p. 1297). Interview er verbal kommunikation, dog viser forskning at op mod 90% af mening er nonverbal, medieret af eksempelvis kropssprog og gestusser (Brinkmann & Kvale, 2017, pp. 141). Zoom har givet mulighed for at observere dele af informanternes nonverbale kommunikation og har givet mulighed for at opbygge en meningsfuld forbindelse til informanterne, på trods af den geografiske afstand (Gray et al., 2020, p. 1297). Der har været mindre tekniske udfordringer, herunder udfald af lyden, men dette har været hurtigt løst og har ikke haft betydning for kvaliteten af interviewet eller den senere transskribering. Interview E er foretaget telefonisk efter informantens ønske. Det er en begrænsning ved det telefoniske interview, at det ikke er muligt at aflæse informantens kropssprog. Det er en risiko for at meningen i interviewet kan gå tabt, hvorfor jeg i interviewsituationen har været særlig opmærksom på informantens toneleje og pauser.

4.2.6 Transskription

Specialets fem interviews er efterfølgende blevet transskriberet. Transskriptionen er en fortolkningsproces, hvilket kræver refleksion om, hvordan transskriptionen bedst muligt kan afspejle den levede samtale, der er dynamisk og kontekstbundet, samtidig med at formen og omfanget stemmer overens med undersøgelsens specifikke formål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 246). Transskriptionen afspejler, at specialet er en undersøgelse af interviewpersonernes oplevelser. Interviewene er blevet transskriberet ordret og på samme måde på tværs af interviewene og med særlig fokus på de indholdsmæssige og emotionelle nuancer i informanternes ytringer. Jeg har eksempelvis kodet pauser (-), **latter**, samt kursiveret ordet, hvis informanter lægger et særligt tryk, idet disse dimensioner af det sproglige samspil kan give viden om informantens oplevelse (se figur 3).

Interviewer	I
Informant	X
Pause under 3 sek.	(-)
Pause over 3 sek.	(-antal sekunder)
Grin	*griner*
Naturlig pause i sætning	,
Afslutning af sætning	.
Dårlig/svag lyd el. kortvarig afbrydelse i lyden grundet dårlig forbindelse ved online interview.	[dårlig lyd]
Tryk på ord	*kursivering af ord*
Talesprog	””

Figur 3. Koder til transskription

4.3 Etiske refleksioner

Kvale og Brinkmann (2015) fremhæver, at interviewundersøgelsen er en moralsk undersøgelse, da private menneskers liv udforskes og beskrivelserne lægges åbent frem. Der vil ofte opstå etiske spørgsmål omhandlende samtykke, fortrolighed og forskerens egen rolle. Det forudsætter kritisk refleksion over egen fremgangsmåde, men også kritisk refleksion over værdien af den producerede viden (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 106f). Ud fra litteratursøgningen (se afsnit 3) fandt jeg, at børn med sprogvanskeligheder kan have sameksisterende trivselsproblematikker, men litteratur, der belyser dette fra et fagprofessionelt perspektiv, er sparsomt. Jeg så derfor en værdi i at belyse det fagprofessionelle perspektiv.

Med afsæt i de etiske principper for nordiske psykologer (2018), er det særlig vigtigt at sikre informanternes fortrolighed og selvbestemmelse. Dette har jeg sikret i undersøgelsen, ved at udarbejde en samtykkeerklæring (se bilag 2). Alle informanterne har givet samtykke til deltagelse forinden interviewets start ved at underskrive denne samtykkeerklæring. Ved det fysiske interview fik informanten samtykkeerklæringen fysisk forinden interviewet, og ved de online interviews fik informanterne tilsendt en

elektronisk samtykkeerklæring. Det informerede samtykke indeholdte en introduktion til undersøgelsens formål, oplysning om informantens ret til at trække sig fra undersøgelsen eller trække deres samtykke tilbage, samt oplysninger på undertegnede, der er dataansvarlig (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116). Det har været centralt at sikre informanternes fortrolighed, særligt idet informanterne fortæller åbent om konkrete sager i PPR. De online interviews er foretaget over den online mødeplatform Zoom med login via AAU *Single Sign-On*. Dette har sikret, at jeg har kunne tilbyde informanterne at tilgå et sikkert onlinemøde og beskytte følsomme og fortrolige oplysninger. Alle interviewene er hertil blevet optaget og opbevaret sikkert på en diktafon og efter endt transskription slettet. Alle oplysninger, der i transskriptionerne vil kunne identificere informanterne eller konkrete sager med børn og deres forældre, er blevet slettet, og alle navne er blevet anonymiseret.

Afslutningsvis er det vigtigt, at jeg forholder mig til min egen rolle i undersøgelsen som psykologistuderende, der står på tærsklen til at komme ud på arbejdsmarkedet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 119). Interviewsituationen er, grundet det tætte interpersonelle samspil, tæt forbundet med magtforhold. Jeg har som studerende interviewet erfarne psykologer og logopæder, hvilket giver anledning til refleksion over, om der har været et implicit magtforhold. Dette magtforhold kan have indflydelse på kvaliteten af den producerede viden, idet man kan stille spørgsmålstegn ved, om informanterne holder sig fra at fortælle om visse faglige detaljer til en studerende, de ikke oplever har samme faglige viden. Jeg forsøgte at imødekomme denne magtasymmetri ved at forbyde mig grundigt i litteraturen om problemfeltet forinden interviewet, for at kunne beherskede fagsproget og fremstå velinformeret. Jeg oplevede at opnå en vis grad af symmetri i relationen, hvor jeg blev mødt med åbenhed og respekt (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 201).

4.4. Refleksiv tematisk analyse

I det følgende afsnit vil jeg præsentere specialets refleksive tematiske analysemetode, som tager udgangspunkt i Braun og Clarkes (2022) udlægning. Tematisk analyse (TA) er en fleksibel og systematisk metode, der tilbyder en række værktøjer, koncepter og teknikker til at organisere, udvikle, analysere samt fortolke mønstre på tværs af data. TA indebærer en systematisk kodning af et datasæt. Her knyttes koder til analytisk

interessante ideer eller koncepter, der undervejs i processen udvikles og forfines med henblik på at kunne generere temaer (Braun & Clarke, 2022, p. 53). Braun og Clarke (2022) har en refleksiv tilgang til TA, der fremhæver en række antagelser om undersøgeren, som situeret og aktiv, samt en række færdigheder, som undersøgeren må beherske (p. 5). En grundantagelse i Braun og Clarkes (2022) udlægning af TA er netop, at vidensgenerering er en situeret praksis, hvorfor undersøgerens subjektivitet og perspektiv skal være vedkommende bevidst og bruges som en ressource (p. 13). I nærværende speciale indtager jeg en refleksiv tilgang til TA, og derfor vil de temaer, der genereres i analysen ikke blot 'dukke' op i datasættet, men genereres med afsæt i mine egne erfaringer og perspektiver.

Refleksiv TA muliggør både en induktiv og deduktiv tilgang til analyseprocessen. De to tilgange er ikke dikotomier men snarere orienteringer på et spektrum. Hvor den induktive tilgang har datasættet som udgangspunkt for meningsskabelsen, har den deduktive tilgang en teoridreven angrebsvinkel (Braun & Clarke, 2022, p. 55f). I nærværende speciale er kodningsprocessen overvejende induktiv. Mit ønske er at undersøge informanternes oplevelser og erfaringer, hvilket ikke er teoridrevet. Jeg har dog en grundlæggende sociokulturel forståelse af sprogtilegnelse, hvilket kan have indflydelse på, hvad min opmærksomhed er rettet mod i dele af datasættet (se afsnit 2). Også kodning af datasættet rangerer på et kontinuum fra et semantisk til et latent niveau. Hvor semantiske kodning er deskriptivt og udforsker mening på et overflade niveau, er latent kodning konceptuelt og indfanger mening på et dybere implicit niveau (Braun & Clarke, 2022, p. 57). Jeg arbejder både med kodning og temagenering på et latent og semantisk niveau, der sammen bidrager til at jeg kan besvare specialets problemformulering. Jeg kan indfange og undersøge informanternes eksplicit udtrykte antagelser om trivsels- og sprogproblematikker og deres eksplicitte fortælling om arbejdet med og omkring barnet. Ligeledes kan jeg fortolke de underliggende antagelser og værdier, der ligger bag disse fortællinger og forståelser.

Refleksiv TA har ikke en fastlagt teoretisk og metodologisk forståelsesramme. Braun og Clarke (2022) peger på, at den manglende teoretiske forståelsesramme kan være en begrænsning, idet teori giver refleksiv TA analytisk validitet (p. 261). Dog bidrager metodens fleksibilitet til, at jeg kan arbejde refleksivt og tage aktive metodologiske og teoretiske valg i analyseprocessen. I nærværende speciale arbejder jeg netop ud fra et kritisk realistisk videnskabsteoretisk standpunkt (se afsnit 4.1) og

med inddragelse af teoretiske perspektiver på mine resultater i den senere diskussion (se afsnit 6) (Braun & Clarke, 2022, p. 4).

4.5. Den analytiske proces

Jeg vil i det følgende afsnit præsentere min analytiske proces med afsæt i Braun og Clarkes (2022) udlægning af seks faser i refleksiv TA, for at sikre transparens i de senere analytiske konklusioner.

4.5.1 At gøre sig bekendt med datasættet

Den første fase i refleksiv TA er at gøre sig bekendt og familiær med datasættet, og fasen kan deles op i yderligere tre komplementære trin: 1) Fordybelse, 2) Kritisk involvering samt 3) Notetagning. At gøre sig bekendt med et datasæt indbefatter fordybelse i sin data for at blive familiær med indholdet som mere end blot information (Braun & Clarke, 2022, p. 43). For at oparbejde et dybdegående kendskab til datasættet gennemlyttede jeg lydfilerne, transskriberede og anonymiserede interviewene. I tillæg til den dybdegående og nære forståelse og læsning af data, er det vigtigt at orientere og involvere sig kritisk, distanceret og analytisk i datasættet (Braun & Clarke, 2022, p. 43). Jeg gennemlæste derfor datasættet af flere omgange, hvor jeg forholdt mig kritisk til mine egne reaktioner. Jeg indtog en fortolkende og distanceret position undervejs, som blev faciliteret af notetagningen af mine refleksioner og begyndende meningsskabelse (Braun & Clarke, 2022, p. 44). Notetagningen er det tredje trin i denne fase. Jeg tog noter undervejs i gennemlæsningerne, men mere systematisk og struktureret afslutningsvist. Jeg samlede mine refleksioner og underen på tværs af datasættet i et mindmap (se figur 4), som forberedte mig på den anden fase i min analytiske proces.

Figur 4. Første mindmap

4.5.2 At kode

Den anden fase af refleksiv TA er kodning. Kodning er en analytisk bearbejdelse af datasættet, hvor koder bliver knyttet til ord, sætninger og mulige koncepter i datasættet, som et værktøj til at udvikle analytisk indsigt og senere kunne generere temaer. Min kodningsproces var systematisk og organisk, hvor jeg igennem tre gennemlæsninger af interviewene i forskellige rækkefølge, skabte og forfinede koderne og udviklede min analytiske indsigt i datasættet (Braun & Clarke, 2022, p. 53; p. 70). Jeg gennemlæste datasættet i en udprintet fysisk form og markerede de ytringer, der potentielt kunne være meningsfulde for specialets problemformulering. Jeg skabte en eller flere koder til hver af markeringerne, der indkapslede den latente eller semantiske mening bag ytringen. Ved den anden og tredje gennemlæsning noterede jeg koderne ind i et elektronisk dokument med to kolonner til det relevante citat og den tilhørende kode (se figur 5). Koder, der gik igen på tværs af datasættet, blev tildelt samme farve for at sikre overblik, og koderne blev forfinet i deres betydning i takt med at jeg opnåede en dybere indsigt i datasættet. Afslutningsvist blev alle relevante

ytringer og dertilhørende koder samlet i et dokument for at kunne påbegynde den næste fase.

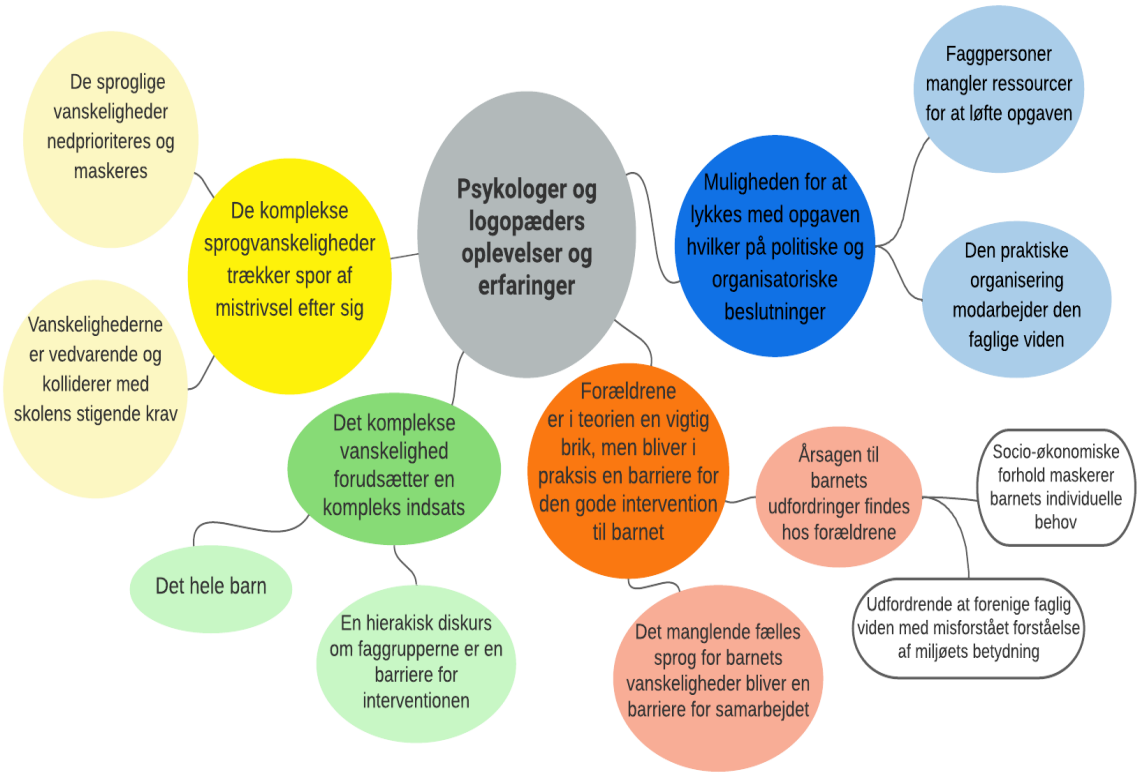
Citat fra interview	Kode
"Hvor vi kommer op på mellemtrinnet, hvor de har nogle massive faglige vanskeligheder og trivselsvanskeligheder. For der bliver det bare, og også fagligt, bliver det svært for dem. Fordi de får en, en fornemmelse af at de skiller sig ud på det tidspunkt."	Øgede sproglige krav i undervisningen fører til en oplevelse af nederlag og eksklusion.
"Og hun har virkelig været meget, meget udadreagerende. Sådan lydeligt. Skreget, råbt, ryddet bordet og så videre."	Afledt eksternaliseret problemadfærd
"Hvad står først, hvad fylder mest, hvad skal vi? Nogle gange kan man godt blive ramt i, jamen hvor starter vi henne?"	At igangsætte den rette intervention er udfordrende grundet 'hønen eller ægget-dilemma': forårsager de sproglige vanskeligheder de sociale udfordringer eller omvendt?

Figur 5. Et uddrag af kodningen

4.5.3 At generere indledende temaer

Den tredje fase er den indledende temagenerering. Ved at fordybe sig i koderne, udforskes en fælles mening på tværs af datasættet og ved at samle koderne i klynger af mulig fælles mening, genereres indledende tematikker (Braun & Clarke, 2022, p. 79). Hvor koden indfanger en enkelt facet eller mening af data, vil temaet indfange flere facetter omkring den samme idé eller koncept. Jeg brugte en visuel strategi, hvor alle koderne i udprintet form blev samlet fysisk i klynger, hvis de repræsenterede den samme underliggende mening eller en mulig interessant analytisk idé. Jeg var opmærksom på, at hvert tema skulle have en konceptuel kohærens og eventuelle subtemaer skulle repræsentere et centralt koncept ved temaet. Herefter skabte jeg et elektronisk mindmap for at facilitere refleksion over, hvordan temaerne relaterede sig til hinanden samt til den samlede og overordnede analytiske fortælling (se figur 6) (Braun & Clarke, 2022, p. 85). De indledende temaer var 1) Tema 1: De komplekse sprogvanskeligheder trækker spor af mistrivsel efter sig, 2) Tema 2: Muligheden for at lykkes med opgaven hviler på politiske og organisatoriske beslutninger, 3) Tema 3:

Den komplekse vanskelighed forudsætter en kompleks indsats og 4) Tema 4: Forældrene er i teorien en vigtig brik, men bliver i praksis en barriere for den gode intervention til barnet.



Figur 6. Indledende temagenerering

4.5.4 At udvikle og genbesøge temaer

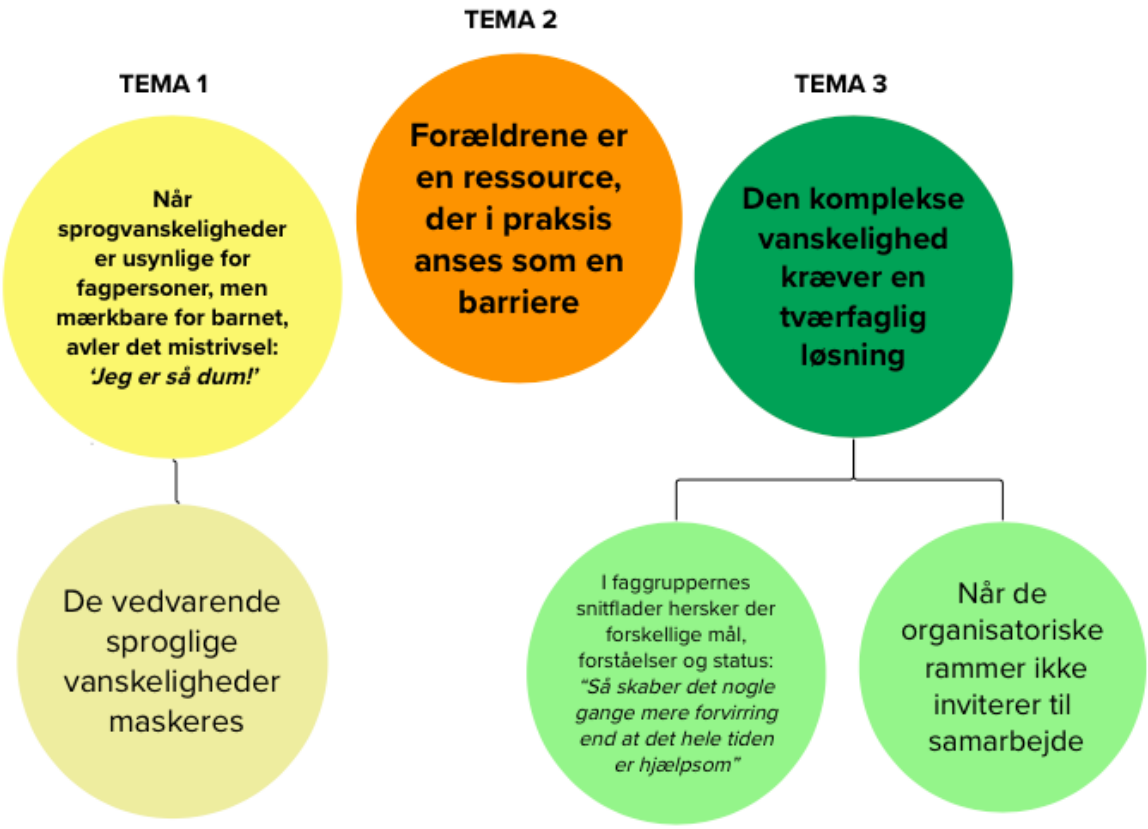
Den fjerde fase i refleksiv TA indbefatter at videreudvikle de indledende temaer. I denne fase genbesøges koderne og datasættet for at sikre validiteten af temaernes omfang og kvalitet (Braun & Clarke, 2022, p. 97). Jeg gennemlæste de segmenter af datasættet, der var markeret med en kode og knyttede sig til et af de fire temaer for at sikre mig, at hvert tema indfangede en nuanceret og interessant analytisk pointe af betydning for informanterne. Jeg genbesøgte de fire temaer, og jeg undersøgte, om hvert tema centrerede sig omkring et centralt koncept eller en kerneidé, havde klare grænser samt nok data til at understøtte den analytiske pointe (Braun & Clarke, 2022, p. 97f). Denne proces førte til en videreudvikling af de indledende tematikker.

Tema 1 levede i sin indholdsmæssige form op til ovenstående kriterier, men temaets navn fangede ikke essensen af den centrale idé. Tema 1 blev derfor navngivet

"Ud fra sprogforstyrrelsen breder mistrivslen sig som ringe i vandet", og jeg udformede to subtemaer: Subtema I: Sproglige færdigheder er en forudsætning for skolebarnets trivsel, og Subtema II: De vedvarende sproglige vanskeligheder maskeres. Tema 2 afdækkede en central pointe, men den centrale idé bag temaet blev dog også indfanget i Tema 3, hvorfor disse to temaer blev slået sammen og navngivet "Den komplekse vanskelighed kræver en tværfaglig løsning", med to subtemaer: Subtema I: Faggruppernes snitflader forudsætter og vanskeliggør en helhedsorienteret indsats, og Subtema II: Når de organisatoriske rammer ikke inviterer til samarbejde. Tema 4 levede i sin indholdsmæssige form op til ovenstående kriterie, og navnet forblev "Forældrene er i teorien en vigtig brik, men bliver i praksis en barriere for den gode intervention til barnet".

4.5.5 At definere og navngive temaer

Det femte trin indbefatter at definere og navngive temaerne. For at sikre kvaliteten og præcisionen af de tematiske definitioner, skrev jeg et *abstract* til hvert tema (Braun & Clarke, 2022, p. 108). Med abstractet søgte jeg at indkapsle temaets centrale analytiske idé, og hvad temaet bidragede med til den overordnede analyse. Disse abstract bidrog til navngivelsen af de endelige temaer: 1) Tema 1: Når sprogvanskeligheder er usynlige for fagpersoner, men mærkbare for barnet, avler det mistrivsel: 'Jeg er så dum!' herunder Subtema I: De vedvarende sprogvanskeligheder maskeres. 2) Tema 2: Forældrene er en ressource, der i praksis anses som en barriere. 3) Tema 3: Den komplekse problemstilling kræver en tværfaglig løsning, herunder Subtema I) I faggrupperns snitflader hersker der forskellige mål, forståelser og status: "Så skaber det nogle gange mere forvirring end at det hele tiden er hjælpsomt" og Subtema II) Når de organisatoriske rammer ikke inviterer til samarbejde (se figur 7).



Figur 7. De endelige temaer

4.5.6 At skrive projektet

Den sjette og sidste fase indbefatter at skrive analysen. Den analytiske proces er sammenflettet med skrivningen, men det sjette trin består særligt i at formulere en sammenhængende, akademisk og overbevisende analytisk historie. Denne vil blive præsenteret i nedenstående afsnit (Braun & Clarke, 2022, p. 118).

5. Analyse

I dette afsnit vil den refleksive tematiske analyse af specialets datasæt udfoldes. Tre tematikker vil blive præsenteret: 1) Når sprogvanskeligheder er usynlige for fagpersoner, men mærkbare for barnet, avler det mistrivsel: '*Jeg er så dum!*', 2) Forældrene er den vigtigste ressource, der i praksis anses som en barriere, og 3) Den komplekse problemstilling kræver en tværfaglig løsning. De tre tematikker og dertilhørende subtemaer vil blive udfoldet med afsæt i citater fra datasættet.

5.1 Tema 1: Når sprogvanskeligheder er usynlige for fagpersoner, men mærkbare for barnet, avler det mistrivsel: *'Jeg er så dum!'*

Jeg vil i tema 1 belyse, hvordan informanterne oplever, at barnet med sprogvanskeligheder ofte mistrives, idet sproget har afgørende betydning for barnets akademiske og sociale færdigheder samt selvbillede og selvkontrol. Med Subtema I: "De vedvarende sprogvanskeligheder maskeres" vil temaet udfolde informanternes paradoksale forståelse af associationen mellem de sproglige, socioemotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder. Manglende viden om DLD kan medføre at, omend sprogvanskeligheder anerkendes som vigtige for barnets trivsel, er det svært at identificere dem i praksis, hvor de maskeres bag dovenskab og uopmærksomhed. Det kan bevirke, at sprogvanskelighederne ikke tilskreves betydning for barnets mistrivsel, hvilket kan have indflydelse på den fagprofessionelle tilgang til arbejdet med barnets vanskeligheder.

Informanterne fremhæver, at de øgede sproglige og sociale krav på folkeskolens mellemtrin er et vigtigt nedslagspunkt, når vi skal forstå, hvorfor børn med sproglige vanskeligheder kan vise tegn på mistrivsel. Britt fremhæver, hvordan sproget er en vigtig forudsætning i alle skolens fag: "Og for børn med DLD, der handler det jo ikke kun om hvad der skal ske i danskundervisningen" (Interview B, l. 334-335) suppleret af Carina, der om barnet med DLD fortæller: "Så selvom de faktisk kan have normale forudsætninger på andre områder, så står sproget bare som sådan et bjerg foran og gør at de ikke kan forstå den tekst, der kræves for at de kan løse det matematikstykke" (Interview C, l. 276-279). Sproglige færdigheder er fundamentale for at kunne følge med i undervisningen, og når barnet på mellemtrinnet går fra at lære at læse og skrive til at bruge læsningen og skrivningen til at lære, kan læringsvanskeligheder opstå eller intensiveres (Cohen, 2001, p. 74). Britt fremhæver et forløb med en dreng med impressive sproglige vanskeligheder og afledte faglige udfordringer:

> Britt: Hvor vi kommer op på mellemtrinnet, hvor de har nogle massive faglige vanskeligheder og trivselsvanskeligheder. For der, der bliver det bare, og også fagligt bliver det svært for dem. Fordi de får en, en fornemmelse af at de skiller sig ud på det tidspunkt. (Interview B, l. 45-52)

Britt oplever, at de øgede sproglige krav på mellemtrinnet også fører til trivselsmæssige udfordringer, idet barnet nu bliver bevidst om sine faglige og sproglige begrænsninger og føler sig anderledes end sine jævnaldrende. Anja fortæller ligeledes om en dreng på mellemtrinnet med sproglige ekspressive vanskeligheder:

> Anja: Da sagde han mange gange til mig 'jeg er så dum, jeg kan ikke finde ud af det, jeg forstår det ikke!' (...) Men da vi så kom ind på, øh hvordan jeg skulle kunne hjælpe ham, der var han slet ikke interesseret. Det skulle ikke foregå i fritiden, det skulle ikke foregå i skolen, det skulle heller ikke foregå på skolen efter skoletid (...) Efter han har fortalt de her ting, hvor dum han føler sig, jamen 'jeg er ikke unormal'. (Interview A, l. 218-224)

Anja fortæller, hvordan den omtalte dreng har haft gentagne akademiske nederlag, grundet sine sproglige udfordringer, hvilket har udmøntet sig i, at hans selvværd er negativt påvirket. Dog bliver hans største bekymring at skille sig ud fra hans jævnaldrende og fremstå som 'unormal'. Særligt er drengen bange for at blive stigmatiseret grundet sproglige indsatser i klassen, der vil tydeliggøre hans udfordringer. Anja forklarer, hvordan hendes valg af en direkte intervention, hvor hun enkelte skoledage fysisk sidder ved siden af drengen for at støtte ham sprogligt, medførte at han ikke kom i skole. Anja fremhæver både vigtigheden af den direkte sproglige indsats i skolekonteksten samt at have barnets trivsel i mente. Hun valgte derfor at afslutte forløbet og i stedet fokusere på en indirekte sproglig indsats ved at afholde samtaler med drengens forældre i hjemmet. Denne oplevelse tilslutter psykologen Emma sig:

> Emma: Vi skal stadig forholde os til alt det andet, som børnene også er. Selvom de er sprogligt udfordret, er vi nødt til samtidig det der med ikke at komme til at sidde og blive så hyper-fokuserede på, så man faktisk gør dem enormt selvbevidste, så de ikke har lyst til at, altså "hvad er det, hvad er det, hvad er det, hvad hedder den? (Interview E, l. 303-306)

Emma fremhæver vigtigheden af at have i mente, hvordan den sproglige indsats påvirker barnet. Både Emma og Anja sætter ord på, at de i praksis oplever det som en

udfordring at intervenere sprogligt, uden at det får negative konsekvenser for barnets trivsel i form af negativt selvværd og selvbillede. Ligesom at de stigende sproglige krav i folkeskolen kan bevirke, at barnet oplever faglige nederlag og som konsekvens kan udvikle et negativt selvbillede og en oplevelse af stigmatisering, kan de direkte sproglige indsatser også bidrage til denne mistrivsel. Psykolog Dorte tilføjer, hvordan barnets sprogvanskeligheder ligeså kan associeres med barnet sociale udfordringer:

> Dorte: Der indstilles voldsomt, voldsomt mange børn der har sociale vanskeligheder, hvor jeg tænker, for eksempel sådan noget som at have sproglige vanskeligheder nok bliver undervurderet meget i forhold til betydningen af den sociale udvikling, som børnene får mulighed for at få indgå i både med jævnaldrende og også den dannelse, man har i øvrigt ikke, i samvær med andre mennesker når man har sproglige vanskeligheder. (Interview D, l. 54-59)

Dorte oplever, at barnets sprogvanskeligheder blandt fagpersoner undervurderes, når et barn præsenterer sig med sociale udfordringer i kontakten med jævnaldrende. Dorte understreger, at barnet udvikler sine sproglige færdigheder i kontakt med andre mennesker. Emma udtrykker i overensstemmelse, at det er problematisk for den sproglige udvikling, når barnet ikke har "haft så mange sproglige rollemodeller at spejle sig i" blandt sine jævnaldrende (Interview E, l. 166). Barnet med sproglige vanskeligheder har ikke de samme forudsætninger for at udvikle og træne sit sprog i samværet med andre, der netop i høj grad bygger på sproglig interaktion. Dette kan udmønte sig i socioemotionelle vanskeligheder, hvor barnet "bliver sat uden for, jo ældre de bliver (...) nogle af de her børn bliver mere og mere tilbagetrukne, og nogle giver faktisk også op til sidst, kan man godt mærke (...) De stopper aktivt med at prøve" (Interview E, l. 68-80). Emma oplever, at barnet trækker sig fra sine jævnaldrende grundet gentagne sociale nederlag, der netop bunder i mangel på sproglige og kommunikative færdigheder.

Dorte fremsætter, at sproglige vanskeligheder har indflydelse på mange og væsentlige områder af skolebarnets liv og derfor ikke kan anses som specifikke:

> Dorte: Sprogets sammenhæng med tænkningen, den er så betydningsfuld, at det i virkeligheden kan være svært at snakke om specifikke vanskeligheder. Fordi sproget har indvirkning på så mange områder og blandt andet også på noget af det, der har været hypet meget, nemlig eksekutive funktioner (...) jamen vi bruger sproget ekstremt meget til at styre vores egen adfærd. (Interview D, l. 63-67)

Dorte fremhæver sprogets betydning for barnets eksekutive funktioner, og hvordan sproget bliver et redskab til at styre adfærd. Barnets sproglige fundament er en afgørende faktor for evnen til at regulere, kontrollere og monitorere egen adfærd, opmærksomhed samt emotionelle respons (Berk, 2013, p. 281). Selvkontrol, der netop bygger på barnets eksekutive funktioner og internalisering af det regelstyrede sprog, kan derfor fremhæves som en central udfordring for denne børnegruppe, hvilket kan give sig til udtryk som udadreagerende adfærd (Cohen, 2001, p. 75). Emma fremhæver, at børn med sproglige vanskeligheder "kommer til at fylde rigtig meget, de kommer til at kradse, bide, slå (...) de bliver meget tydelige i deres mistrivsel fordi at, at de bliver udadreagerende" (Interview E, l. 95-97). Informanterne forstår disse adfærdsvanskeligheder som en konsekvens af, at omverdenen ikke forstår barnets sproglige behov:

> Carina: Det er svært at se ind i børns hoveder, hvad forstår de, og hvad forstår de ikke? Den her pige har været i voldsom mistrivsel. Og det tror jeg pokker, hvis man har en sprogforståelse som en 4-årig og man bliver mødt som en, der har en væsentligt bedre sprogforståelse. (Interview C, l. 160-163)

Barnet, som Carina omtaler, har impressive men ikke ekspressive vanskeligheder. Lærerne i barnets specialklasse havde svært ved at skabe rammerne for en hverdag, hvor hun blev mødt på det rigtige sproglige niveau, fordi de ikke kunne høre hendes sproglige vanskeligheder. Dorte tilslutter sig denne oplevelse, hvor hun fremsætter at "sproglige vanskeligheder de er lette at få øje på i det øjeblik, hvor det drejer sig om fonologiske vanskeligheder eller store vanskeligheder grammatisk" (Interview D, l. 80-81). Sprogvanskeligheder er komplekse og heterogene og kan både tage form af impressive, ekspressive og pragmatiske vanskeligheder (Berk, 2013, p. 360). Fagpersoner kan have svært ved at afkode barnets konkrete vanskeligheder, når de

ikke blot er ekspressive, og indrette et læringsmiljø tilpasset barnets konkrete behov. Barnets frustration over, at omverdenen ikke forstår vedkommende, kan være svær at regulere og kontrollere uden sproglige færdigheder, hvorfor udadreagerende adfærd kan være et typisk tegn på mistrivsel. Carina fremhæver, at hos de ældre børn kan omverdenens manglende opmærksomhed på og forståelse af DLD ligeledes føre til eksistentielle udfordringer:

> Carina: Hvis man som barn har DLD, og der ikke rigtig er nogle, der taler om det, fordi man ikke forstår det eller ved det, jamen så har man en mærkelig erkendelse af sig selv, når man bliver større. For eksempel det barn, nu på vej i 9., han har jo spurgt sådan lidt 'jamen har jeg mon ADHD?' fordi det er der en anden dreng i klassen, der har som også opfører sig lige mærkeligt. Så han har jo en refleksion, der går på, jamen hvad fanden er det med mig? (Interview C, l. 482-487)

Carina fortæller om en dreng, der i 9. klasse er blevet udredt og diagnosticeret med DLD. Drengen er udfordret på sin selvforståelse, idet han oplever at være anderledes, men han har ikke et sprog for at tale om sine vanskeligheder og ingen jævnaldrende at spejle sig i. Og netop dette har negative implikationer for hans selvbillede. Carina fremsætter om andre fagpersoner og forældres syn på sproglige vanskeligheder og mistrivsel: "'Når, men er det ikke bare noget, de andre tager sig af i sproggruppen om mandagen?' Nej, sproget er hele ugen!" (Interview C, l. 695-696). Informanterne er frustrerede over, at flere fagpersoner ikke er bevidste om sprogets afgørende rolle for barnets sociale og faglige vanskeligheder, der kan medføre socioemotionelle og adfærdsvanskeligheder. Det er paradoksalt, at informanterne fremhæver sprogets betydning og udtrykker bekymring for børnegruppens trivsel, men i praksis viser det sig at være svært at lave koblingen mellem sprogvanskeligheder og barnets mistrivsel, og intervenere herefter, hvilket nedenstående subtema vil udfolde.

5.1.1 Subtema I: De vedvarende sprogvanskeligheder maskeres

Informanterne oplever at få overleveret sager med børn i mistrivsel, hvor der ikke er taget højde for tidligere identificerede sprogvanskeligheder:

> Dorte: Hendes datter var for træt, når hun kom hjem, var for brugt, havde for lidt overskud, var belastet og udviste også fysiske tegn (...) Så finder jeg hendes sag frem og læser den i første omgang grundigt igennem, og jeg kan så se, at det drejer sig om en pige som tidligere er beskrevet med sproglige vanskeligheder. (Interview D, l. 159-165)

Dorte fremhæver en sag med et barn, hvor der foreligger en trivselsmæssig bekymring, men hvor fag- og omsorgspersoner omkring barnet ikke har tillagt de tidligere identificerede sprogvanskeligheder betydning. Det er ofte psykologer, der først bliver sat på sager med ældre skolebørn, hvor logopæden Anja fortæller, at jo ældre børnene bliver, jo sjældnere møder hun dem som logopæd. I de sjældne tilfælde, hvor hun bliver inddraget, kan hun "tydeligt mærke, hvor (-) hvor tynget de er af den sproglige udfordring de har" (Interview A, l. 267). Et manglende fokus på sprogvanskeligheders betydning for barnets trivsel, kan medføre, at der bliver igangsat en faglig indsats, der ikke tager højde for barnets sproglige niveau. Britt fremhæver eksempelvis, at nogle børn fejlagtigt bliver tilbudt ekstra matematikundervisning, fordi "så har vanskelighederne jo været kaldt alt muligt andet. Øh i skoletiden, altså (...) ofte kan de sådan tænke at de, de ikke er så godt begavet (Interview B, l. 56-58). De sproglige vanskeligheder kan maskeres som dårlig begavelse, hvorfor der er risiko for, at logopæden og en konkret sproglig indsats slet ikke indtænkes som en del af løsningen. Flere af informanterne reflekterer over den sene diagnosticering af DLD og den øgede mistrivsel hos denne børnegruppe. Carina italesætter, at en manglende viden om, at de sproglige vanskeligheder er vedvarende, er en del af forklaringen:

> Carina: Det er jo en genkendelig gruppe. Men det der er blevet meget tydeligt er, at de har sprogindlæringsvanskeligheder, og det bliver de ved med at have. Det går ikke væk efter 2. klasse selvom at taleklasse-rækken går til 2. klasse. (Interview C, l. 445-446)

Informanterne oplever DLD-diagnosen som ny, hvilket kan tyde på, at den i dansk praksis har været underkendt, omend den har eksisteret i flere år (Bishop, 2017, p. 674). Børnegruppen er for Carina genkendelig, men der er en ny forståelse af, at sprogvanskelighederne er vedvarende, som netop bliver fremhævet i ICD-11 (WHO, 2023a). En manglende viden om vanskelighedernes vedvarenhed kan være en del af

forklaringen på, at mistrivslen hos det ældre skolebarn ikke anses som en afledt udfordring af de sproglige vanskeligheder, samt at logopæden ikke inddrages i sager med ældre skolebørn. Omend der er en begyndende forståelse af vanskelighederne som vedvarende, bidrager Dorte med, at de sproglige vanskeligheder hos ældre børn også får et andet udtryk, hvorfor de kan være svære at opdage:

> Dorte: Der er lavet en kognitiv vurdering, som ligger meget, meget lavt i det sproglige område, som i meget lavt, men der er ikke noget talepædagogisk inde over (...) Og det støder jeg relativt ofte på. Og det er det, jeg mener. Der er nogle gange nogle sproglige ting, som sådan kan være lidt mere skjulte. Og som ikke altid bliver erkendt og som ikke bliver undersøgt tilstrækkeligt og differentieret. (Interview D, l. 229-234)

De sproglige vanskeligheder hos de ældre børn bliver maskeret, da de kan fremkomme mere 'skjulte'. Dorte påpeger, at det er nemt at opdage et yngre barn med et lille ordforråd. Men om et ældre skolebarn siger hun: "når der for eksempel bliver givet længere beskeder, så forsvinder hendes muligheder for at fange de beskeder, og hun forstår kun den første del, eller får kun fat i den første del, og det er selvfølgelig relateret til noget arbejdshukommelsesmæssigt også" (Interview D, l. 176- 179). Det ældre skolebarn skal kunne afkode en længere verbal besked selvstændigt, hvilket kan være udfordrende, hvis barnet har sproglige vanskeligheder. Disse sprogvanskeligheder fremstår, ifølge informanterne, mere 'skjulte', da barnet ikke har fonologiske udfordringer. Det tyder altså på, at det i praksis er svært at identificere barnets impressive og kognitive udfordringer.

> Carina: De skal bare forstå, hvorfor det er vigtigt med den her børnegruppe, og hvorfor det ikke handler om opmærksomhedsforstyrrelser, det kan det så også hos nogle børn, men altså at det i udgangspunktet handler om nogle sproglige vanskeligheder, hvor kompleksiteten af det grammatiske er for højt" (Interview C, l. 539-542)

Hos ældre skolebørn kan sprogvanskeligheder maskeres som en opmærksomhedsforstyrrelse, hvis der i barnets miljø ikke er en forståelse af, at den underliggende udfordring er et for komplekst sprog. Carine fortæller at dette kan være

tilfældet hos omsorgspersoner såvel som hos kollegaer. Ydermere fremhæver Anja, at barnets sprogvanskeligheder kan maskeres som dovenskab. Hun fortæller om et søskendepar i 4. klasse med ekspressive sprogvanskeligheder: "Man kunne ikke blive klog på, var det fordi de bare ikke ville, eller var det fordi de ikke kunne forstå, øh hvad det var de skulle i klassen. Og de havde også sådan lidt deres egen agenda" (Interview A, l. 176-177). Både Anja og andre fagpersoner omkring søskendeparret er udfordret på at forstå at en manglende deltagelse i skolen, muligvis kan skyldes barnets sproglige forudsætninger og ikke dovenskab.

Informanterne oplever, at børn med sprogvanskeligheder har flere adfærdsmæssige og sociale afledte udfordringer. Sproget er netop en vigtig forudsætning for barnets akademiske formåen, og sproget har en afgørende betydning for sociale interaktioner samt barnets forståelse af sig selv og kontrol af egen adfærd. Informanterne fremhæver, at både sproget såvel som de socioemotionelle og adfærdsmæssige udfordringer må indtænkes i indsatser og interventioner, med særligt fokus på at barnet ikke bliver ekskluderet fra fællesskabet eller oplever stigmatisering, men en manglende viden om den mangefacetterede og vedvarende DLD, kan dog i praksis medføre, at sprogvanskelighederne ikke opdages og anerkendes.

5.2 Tema 2: Forældrene er en ressource, der i praksis anses som en barriere

Jeg vil i tema 2 udfolde, hvordan informanterne anser forældre som en vigtig ressource i arbejdet med barnets sprogvanskeligheder og mistrivsel. Men et paradoks opstår, når informanterne, velvidende om at forældresamarbejdet er vigtigt, i praksis har svært ved at finde ressourcerne i forældrene. Informanternes syn på årsagen til DLD vil blive nærmere udforsket for at forstå dette paradoks.

Når informanterne er sat på en sag med et barn med sprogvanskeligheder i mistrivsel, ønsker de alle at inddrage forældrene i forløbet med barnet. Britt fortæller, at "vi har jo forældrene med i forløbet, når vi udreder og også når, når der kommer anbefalinger" (Interview B, l. 110-111). Informanterne anser forældresamarbejdet som væsentligt, og de oplever, at uden aktiv forældreinddragelse er virkningen af de sproglige indsatser begrænsede:

> Britt: Nogle gange kan jeg få én forældre med. Engang imellem, for at se hvad det er, vi laver, men det er ikke hovedreglen, at de gør det. I andre kommuner der gør man måske slet ingen ting, hvis forældrene ikke er med, men så tillægger jeg så, at så bliver de gidsler i det der (..) Men så er det jo også spørgsmålet om, hvor meget rykker det så, at jeg sidder og ser barnet to gange om ugen? (Interview A, l. 69-80)

Anja fremhæver, at det er omsorgspersoner omkring barnet, der skal aktiveres, hvis barnet skal hjælpes bedst muligt. Hun fremhæver den indirekte intervention, i form af rådgivning til forældrene, som afgørende for barnets trivsel. Som tidligere udfoldet i afsnit 5.1 er sproglige vanskeligheder ikke blot noget, der er knyttet til danskundervisningen, men sproget "trænes i hjemmet", hvor forældrene kan bidrage med et stimulerende sprogligt miljø for at støtte barnets sproglige udvikling (Interview E, l. 387). Hvis forældrene ikke deltager, hvilket ifølge Anja ofte sker, vil de mangle en forståelse af barnets vanskeligheder. Anja anerkender, at forældrene gør, hvad de kan med de ressourcer, de har, men hun oplever barnet som et 'gidsel' i et udfordrende forældresamarbejde. Anja forsøger gang på gang at inddrage forældrene:

> Anja: Og forældrene er blevet inddraget så meget som overhovedet muligt. Og de har alligevel… Alting forsvinder for dem. Når man giver dem ting med hjem, så forsvinder det sådan. Så kan man begynde forfra? (Interview A, l. 119-122)

Når Anja giver forældrene og barnet sproglige lektier med hjem, oplever hun ikke at disse bliver øvet, og Anja er udfordret på at forstå, hvorfor forældrene ikke engagerer sig. Informanterne deler frustrationen over et haltende forældresamarbejde, og de er enige om, at det bliver en barriere for at hjælpe barnets sproglige såvel som socioemotionelle vanskeligheder. Dog er der blandt informanterne forskellige opfattelser af, hvorfor dette samarbejde er svært. Et kig på, hvordan informanterne anskuer årsagen til barnets sproglige vanskeligheder, kan komme det nærmere. Carina fortæller om et barn med DLD:

> Carina: Det er også det sociale, hun så arver. Og havde den pige været født i en anden familie, så kunne det formentlig have set lidt anderledes ud, fordi den der manglende stimulering som allerede slår igennem i førskolealderen, hvor det der lille ordforråd bare ikke bliver særlig meget større og det går for langsomt. (Interview C, l. 595-598)

Informanterne kigger mod barnets miljø, når de søger at forstå barnets udfordringer. Carina anser forældrenes sproglige vanskeligheder som en barriere for at skabe et sprogligt stimulerende miljø omkring barnet, hvilket er en bidragende faktor til barnets sprogforstyrrelse og en bidragende faktor til, at barnets sproglige udfordringer først opdages sent. Britt fremhæver ligeså, hvordan hun i praksis ser, at barnets forældre ofte har haft faglige udfordringer i skolen, hvilket bidrager til, at hun mistænker, at forældrenes sprogvanskeligheder er årsagen til barnets vanskeligheder: "jamen hvor kommer det fra? Det her, den her sprogforstyrrelse jeg ser hos barnet?" (Interview B, l. 103-104). Ydermeres sætter Anja spørgsmålstegn ved, om barnets udfordringer kan skyldes manglende struktur i hjemmet og tid til barnet, hos forældre, der "går meget op i arbejde og så er det rod måske både fysisk i hjemmet og i deres hoveder" (Interview A, l. 96-97). Sprogforstyrrelsens årsag bliver formuleret som et skyldsspørgsmål, hvor informanterne forstår barnets miljømæssige forhold, som en årsag til barnets sproglige udfordringer, omend forældrene "gør hvad de kan" (Interview A, l. 80). Carina fortæller videre om forældresamarbejdet:

> Carina: Hvem skal vi trække på? Hvem er en ressource omkring den her pige? Når det kommer til, hvem kan hjælpe hende med nogle opgaver, og hvem kan give hende et større ordforråd og sådan noget. Det er jo ikke mor, der kan det i tilstrækkelig grad. (Interview C, l. 583-587)

Informanterne udtrykker, at forældresamarbejdet er vigtigt, men afskriver samtidig forældrene som en ressource i barnets forløb: "Det er jo ikke klaret ved, at vi laver et kursus til mor og far, der i øvrigt også er sprogligt dårligt fungerende og flersprogede og også har en problematisk baggrund" (Interview C, l. 488-490). Derfor er der også en snert af opgivenhed hos Carina. For hvor stiller det informanterne, når de i teorien ved, at forældrene er en vigtig ressource, men i praksis ikke kan få øje på det? Anja supplerer, at hun oplever, at forældrenes egne vanskeligheder påvirker deres evne til

at forstå barnets sprogvanskeligheder. Eller måske nærmere, den fagprofessionelles forståelse af vanskelighederne:

> Anja: Og så er der langt de fleste (-) hvor forældrene også er sprogligt udfordret og socialt udfordret øh og, hvor jeg bruger meget tid på og på den ene side måske, at vi zoomer os ind på øh problemets grad. (Interview A, l. 56-58)

En stor del af Anjas tid går til at oparbejde en fælles forståelse af barnets vanskeligheder med forældrene, og hun lægger særlig vægt på, at det kan være udfordrende, når forældrene selv har sprogvanskeligheder eller lav socioøkonomisk status. Denne udfordringer støder Britt også på. Hun oplever, at "det ikke altid forældrene har en forståelse for den sproglige vinkel" (Interview B, l. 104-105). Barnet kan have afledte faglige, adfærdsmæssige og socioemotionelle udfordringer grundet en sproglig problematik, og det vanskeliggør samarbejde med forældrene, at de ikke kan nå til enighed om sprogets indvirkning på disse udfordringer. Emma oplever, at forældrene ofte har svært ved at forstå barnets sproglige udfordringer: "Altså det bliver meget sådan 'du kan jo godt forstå, du kan jo godt sige, du skal bruge dit sprog" (Interview E, l. 340-341), men hun mener, at det skyldes udfordringer ved dialogen mellem forældrene og fagpersonerne. Derfor bliver samtaler med forældrene i hjemmet vigtige, idet:

> Emma: Så man ved, at de arbejder med det samme, at de har den samme forståelse for hvorfor det er svært. At give dem et fælles sprog for det (...) Også at man har en fornemmelse af at forældrene forstår, at vi samarbejder hen imod et fælles mål, så er de også mere tilbøjelige til at samarbejde. (Interview E, l. 366-373)

Emma har ligeledes oplevet udfordringer med at få implementeret tiltag i hjemmet, eksempelvis når hun giver familien opgaver med hjem. Men Emma kan som psykolog, arbejde ind i hjemmet, idet hun har individuelle, psykoedukative og rådgivende samtaler med forældrene. Det kan eksempelvis være, at hun arbejder med, at forældrene skal tale om "drillestemmen" og eksternalisere barnets udfordringer, hvis barnet er nederlagspræget, eller at barnet skal lave sproglige opgaver sammen med forældrene (Interview E, l. 370). Hun fremhæver, at den indirekte interventionsform

er afgørende for et godt forældresamarbejde, hvor hun kan sikre sig, at forældrene forstår, hvorfor barnet er udfordret: "Jeg oplever at det er nemmere for forældrene at indføre forskellige tiltag, hvis de først har en forståelse af 'når det er derfor!'" (Interview E, l. 377-378) Det er Carina enig i. Hun understreger vigtigheden af, at "få coachet forældrene til at forstå det her" (Interview C, l. 630). Den fælles forståelse for barnets udfordringer er afgørende for arbejdet med barnets trivsel. Men man kan være nysgerrig på, at når selv fagpersoner har svært ved at forstå og identificere de heterogene sprogvanskeligheder og de afledte adfærdsmæssige og socioemotionelle vanskeligheder jf. afsnit 5.1.1, må det være udfordrende at formidle dette videre til forældrene? Men hvis forældrene ikke forstår hvorfor en intervention igangsættes, vil de have svært ved at deltage. Derfor er et fælles sprog og en fælles forståelse af barnets vanskeligheder vigtig for samarbejdet, men det kræver først og fremmest, at forældrene anses som en ressource.

5.3 Tema 3: Den komplekse problemstilling kræver en tværfaglig løsning

Tema 3 vil udfolde informanternes syn på vigtigheden af begge faggruppers kompetencer for at have det hele barn for øje i udredningen og interventionen. Det viser sig i praksis, at sprogets komplekse natur og faggruppernes snitflader, kan udfordre det tværfaglige samarbejde, hvilket vil blive udfoldet i Subtema I: I faggruppernes snitflader hersker der forskellige mål, forståelser og status: *"Så skaber det nogle gange mere forvirring end at det hele tiden er hjælpsomt"*. Ligeledes kan strukturelle og organisatoriske rammer i PPR-enheden både fremme, men også hæmme det tværfaglige samarbejde, hvilket vil blive udfoldet i Subtema II: Når de organisatoriske rammer ikke inviterer til samarbejde.

5.3.1 Subtema I: I faggruppernes snitflader hersker der forskellige mål, forståelser og status: "Så skaber det nogle gange mere forvirring end at det hele tiden er hjælpsomt"

Informanterne fremhæver, hvordan et tværfagligt samarbejde eksempelvis i form af fælles udredning og udarbejdelse af en fælles PPV er givende for selve indsatsen til barnet: "så kvalificerer det virkelig vores indsatser og vores forståelse monofagligt, at vi har en tværfaglig kollega" (Interview C, l. 314-315). Britt tilføjer, at det er muligt at kigge på hele barnets situation, når faggrupperne samarbejder:

> Britt: Er der noget mistrivsel, der i virkeligheden ikke nødvendigvis er betinget af de sproglige vanskeligheder, øh altså er der noget mistrivsel, der skal tages hånd om? Eller som der er nogle andre, der er ved at tage hånd om, og som man så er nødt til at samarbejde med (...) Det er *ved* at blive et givende samarbejde. (Interview B, l. 233-235)

Barnets udfordringer på flere domæner gør, at informanterne må trække på hinanden for at kunne tilrettelægge den bedst mulige indsats. For som Britt siger, hvad er kernen af barnets udfordring? Er der behov for en sproglig indsats eller en psykologfaglig indsats? Der er brug for den anden faggruppes perspektiv og faglighed, for at kunne spore sig ind på dette. Britt fremhæver om fælles udarbejdelse af en PPV:

> Britt: Det er første gang, vi prøver det. Men ønsket er, at vi skal kunne lave altså en fælles PPV med nogle fælles anbefalinger (...) det giver to vinkler. Og altså hvor vi begge bliver optaget af, hvad den anden ser, ser noget på en anden måde. (Interview B, l. 170-171)

Britt fremhæver, hvordan samarbejdet omkring en PPV giver et nuanceret billede af hele barnet, hvor både det sproglige og kognitive aspekt bliver belyst. Britt lægger særligt vægt på, at det er faggruppernes konkrete testredskaber, der bidrager til denne fælles forståelse. Eksempelvis kan psykologens testredskaber ikke stå alene i arbejdet med et barn med sprogvanskeligheder:

> Britt: I WISC'en, altså så kan der ligge sådan et hul, hvor de siger, men vi kan se, der er noget sprogligt. Men det kan være svært at se, hvad er det i virkeligheden, der er på spil inde for det sproglige. (Interview B, l. 282-285)

Dorte bidrager med, at der er logopæden, der har "differentierede redskaber til at gå ind og se nærmere på hvad er det for nogle elementer i den sproglige funktion, der gør, at barnet kan gå så meget ned i en kognitiv undersøgelse" og Carina tilføjer, at omend psykologens kognitive undersøgelser og logopædens sproglige undersøgelser, af eksempelvis barnets ordforråd, har snitflader, så er det "bare en anden forståelse af ordforråd vi har" (Interview C, l. 7171). Faggrupperne finder det væsentligt at anskue

den samme udfordring fra forskellige faglige perspektiver, for at belyse det hele barn, men dette synes i praksis at være svært:

> Emma: Vi arbejder jo lidt ind over hinanden. Fordi det er jo ikke sådan, at logopæderne slet ikke må forholde sig til, om barnet er i trivsel eller har nogle emotionelle udfordringer, eller der er noget med spejlingen, fordi det gør de jo også. I og med, hvor er det lige, man skærer, og hvornår er det, man giver råd og vejledning til hinanden? Eller siger, nu tager vi lige et sparringsmøde. Det har ihvertfald taget noget tid for mig som psykolog at sådan vende mig til de der tværfaglige snitflader. (Interview E, l. 256-261)

Det tværfaglige arbejde med barnets vanskeligheder er særdeles vigtigt, idet der er snitflader mellem faggruppernes arbejdsområder. Men snitfladerne medfører ligeså en usikkerhed om, hvornår man som fagperson skal gå ind og rådgive den anden. Dette kan vidne om manglende viden om den anden faggruppes kompetencer. Emma fremhæver, at psykologerne og logopæderne indtil for ét år siden har siddet i forskellige forvaltninger i hendes kommune. Dette kan have bidraget til en manglende viden om den respektive faggruppes arbejdsgange og faglige kompetencer. Man kan være nysgerrig på, om denne usikkerhed på de faglige snitflader er en barriere for det tværfaglige samarbejde? Anja fremhæver, hvordan ikke alle psykologer lægger op til samarbejde: "Altså de vil meget, meget gerne samarbejde. Og så er der andre som gerne vil, men det sker bare ikke. Og så er der nogle, der ikke vil" (Interview A, l. 300-301). Og når der er etableret et samarbejde, kan det være ensidigt, hvor logopæden ikke har adgang til psykologens viden: "Han er meget interesseret i, at vi gør tingene sammen. Øh eller at jeg viser ham det, jeg har skrevet (...) men jeg har ikke, jeg har ikke læst det, han har skrevet" (Interview A, l. 323-325). Man kan være nysgerrig på, om dette netop bunder i psykologens manglende viden om logopædens kompetencer i praksis. En konsekvens af og måske en årsag til, at det tværfaglige samarbejde kan være udfordrende, kan spores i en hierarkisk forståelse af fagområderne. Dorte fortæller, med et smil på læben: "logopæder er vældig vigtige i forhold til det tværfaglige arbejde. Og det er der også forskel på, hvordan vi ser på det" (Interview D, l. 243-245). Psykolog Dorte fremhæver, hvordan ikke alle hendes psykologfaglige kollegaer anser det tværfaglige samarbejde med logopæden som vigtigt. Dette kan

muligvis udspringe af en forståelse af barnets socioemotionelle og adfærdsmæssige udfordringer som uafhængige af de sproglige vanskeligheder:

> Anja: I måske alle dage, eller i hvert fald den tid jeg har været her, har man en klar fornemmelse af at et psykologisk problem er *langt* vigtigere end et *sprogligt* problem, en sproglig udfordring, det fixer vi. (Interview A, l. 441-442)

Logopæden Anja udtrykker frustration over, at det psykologiske og sproglige problem bliver adskilt, og barnets sprogvanskeligheder nedprioriteres, når det i virkeligheden er disse vanskeligheder, der er roden af problemet. Omvendt mener psykologen Emma, at logopædens sproglige fokus bliver for test-orienteret og mangler blik for det hele barn:

> Emma: Der kan de nogle gange bliver hængt lidt mere op på alt det, de kan måle frem for, jamen hvordan påvirker det ellers barnet? Og hvordan gør det faktisk også, at det er det vigtigste lige nu? (Interview E, l. 212-215)

Begge faggrupper oplever altså, at der enten er fokus på barnets sprogvanskeligheder eller barnets psykiske udfordringer, og at disse ikke naturligt arbejdes med side om side. Emma bidrager med, at forståelsen af, at et 'psykologisk problem' er vigtigere end et sprogligt problem, kan bunde i strukturelle regler og rammer. Det er psykologen, der skal skrive under på PPV'en, og det er psykologen, der kan indstille barnet til specialpædagogisk bistand:

> Emma: Det skaber en virkelig ærgerlig kultur i en tværfaglig gruppe, hvor vi egentlig er ligestillet, men hvor alligevel kan psykologerne lige lidt mere, hvor det kan lige komme til at sætte os op på en piedestal. Sådan vi er svære at få fat i, og man skal booke os i god tid. Og nogle gange er det ikke engang os, der er de mest relevante. Nogle gange er det logopæderne, der kan og ved meget mere. (Interview E, l. 415-419)

Det kan bidrage til en 'ærgerlig kultur', hvor logopæden og psykologen skal arbejde tværfagligt, men hvor der mangler en gensidig forståelse af begge faggruppers

berettigelse. Sammenholdt med en til tider manglende forståelse af den anden faggruppes kompetencer, bliver en afledt konsekvens en manglende koordinering og fælles forståelse af barnets udfordringer:

> Britt: Så kommer der en psykolog ud, der siger noget, og så kommer der en logopæd ud og siger noget andet (...) Tingene bliver ikke koordineret så godt. Så skaber det nogle gange mere forvirring end, end at det hele tiden er hjælpsomt. (Interview B, l. 199-200)

Den manglende fælles forståelse af barnets udfordringer udmønter sig i forskellige perspektiver på barnets behov og herunder interventioner. Dette er i sig selv ikke en barriere, men man kan antage at succesfuldt tværfagligt samarbejde kræver, at begge fagligheder kommer i spil. Psykolog Emma og logopæd Anja fortæller:

> Emma: Nogle gange kunne jeg godt tænke mig, at de godt ville, nogle gange kigge på det, den anden vej rundt og se på, jamen hvis barnet er godt socialt integreret, og vil føle at de var godt med, så ville det måske også nemmere for barnet at få overskud til at arbejde med de her, hvis det er noget konkret sprogligt. Men også hvis de er mere inkluderet, vil det komme mere spontant. (Interview E, l. 124-128)

> Anja: Jeg kunne godt tænke mig øh at vi ligesom kom ind øh først for lige at tjekke det sproglig og så kunne vi ligesom øh melde ind og sige jamen der er noget at komme efter eller sprogligt er der ikke noget udfordringer. (Interview A, l. 348-352)

Emma og Anja byder begge ind med et fagligt perspektiv på, hvordan barnet hjælpes bedst muligt. Emma mener, at ved at fokusere på barnets socioemotionelle udfordringer først og få barnet inkluderet i det sociale fællesskab, vil den sproglige stimulering bidrage til en spontan sproglige udvikling. Anja mener derimod, at det altid er relevant at fokusere på barnets sproglige udfordringer først: "Det, der kan have et symptom af øh (-) psykisk udfordringer eller mistrivsel, kan bunde i DLD" (Interview A, l. 288-289). Informanterne har grundet deres faglige ståsted forskellige perspektiver på barnets sprogvanskeligheder som enten affødt af manglende social

deltagelse eller DLD. Informanterne fremhæver, at børn med sprogvanskeligheder i mistrivsel kan være særligt udfordrende at arbejde med, idet det er svært at finde frem til roden af problemet: "Hvad står først, hvad fylder mest, hvad skal vi? Nogle gange kan man godt blive ramt i, jamen hvor starter vi henne?" (Interview E, l. 235-236). Forståelsen af barnets udfordringer vil have indflydelse på valg af intervention. Anja pointerer, at den fagprofessionelles faglige ståsted vil farve oplevelsen af barnet og barnets udfordringer:

> Anja: Som logopæd så har du øje på det sproglige og som psykolog har du øje på noget andet og barnet indeholder jo alle dele (...) hvis du er interesseret i ADHD så ser du ADHD alle vegne. (Interview A, l. 425-428)

Der er behov for begge faggruppers ekspertise, men også at faggrupperne har en dybdegående forståelse for hinandens kompetencer og viden for sammen at oparbejde en nuanceret forståelse af barnet og tilrettelægge en koordineret og målrettet indsats.

5.3.2 Subtema II: Når de organisatoriske rammer ikke inviterer til samarbejde

Informanterne fremhæver, at de organisatoriske rammer er afgørende for det tværfaglige samarbejde og i sidste ende for at kunne tilbyde barnet den rette hjælp:

> Carina: Vi sidder dør om dør. Vi spiser frokost sammen. Det er enormt nemt lige ved kaffemaskinen 'Gud jeg var ude og se ham i går, altså jeg tænker sådan og sådan, har du set ham for nylig, har du observeret ham?' (...) og så får man koordineret og holdt et lille arbejdsmøde og så ud og give noget tilbagemelding. (Interview C, l. 284-288)

Carina fremhæver, hvordan de fysiske rammer på PPR-kontoret er af stor betydning for deres vellykkede tværfaglige samarbejde i kommunen. Psykologer og logopæder sidder i samme forvaltning og har kontorer på den samme gang, og det uformelle møde ved kaffemaskinen fordrer en ekstra opmærksomhed på koordinering på tværs af faggrupperne. Det bidrager ligeledes til, at faggrupperne kan forstå hinandens fagsprog, hvilket er centralt for at kunne drage nytte af den andens perspektiv: "for viden, der kvalificerer hinanden, det kræver jo, at man forstår hvad den anden taler

om, for at kunne sætte den ind i den sammenhæng og den helhed man skal få af barnet" (Interview C, l. 702-705). Det er ikke alene ønsket og intentionen om at samarbejde, der er væsentlig, men derimod at kunne forstå den andens perspektiv, for således at kunne afstemme en fælles målsætning for arbejdet. Vigtigheden af de fysiske rammer tydeliggøres, når Emma fortæller om konsekvensen ved at psykologen og logopæden sidder fysisk adskilt i to forskellige forvaltninger: "Man har ikke lyst til at sidde foran forældrene, så virker det som om det ikke er sammenstemt, at man kommer fra samme organisation. Også fordi forældrene er usikre nok i forvejen" (Interview E, l. 270-273). På Emmas PPR-kontor har logopæder og psykologer siddet i hver deres forvaltning indtil for nylig. Omend der er flere fagpersoner inde over den samme sag med et barn med sproglige og socioemotionelle udfordringer, har psykologerne og logopæderne ikke haft rammerne for at kunne mødes og afstemme deres forståelse af barnets udfordringer forinden mødet med forældre og andre fagpersoner. Dette er en barriere for et vellykket arbejde med barnet og familien, hvor Britt fortæller, at "det her med at tingene ikke bliver koordineret så godt. Så skaber det nogle gange mere forvirring end, end at det hele tiden er hjælpsomt" (Interview B, l. 198-199). Når ikke fagpersonerne har mulighed for at tale sammen forinden et møde, kan de komme med modstridende anbefalinger, som netop er uheldigt, da børn med sproglige vanskeligheder ofte kan have både kognitive, socioemotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder, og interventioner målrettet de respektive vanskeligheder, er ikke virkningsfulde, hvis de ikke tager højde for det hele barn. Eksemplificeret ved en dreng, der har sproglige udfordringer, hvor anbefalingerne må "tilgodese de her massive kognitive vanskeligheder, de psykologiske, som denne dreng også har, ud over de sproglige" (Interview B, l. 202-203).

Et koordinerende samarbejde er altså vigtigt, både tværfagligt men også mellem småbørnsområdet og skoleområdet:

> Emma: Altså vi har to forskellige journalsystemer, fordi det er for nylig, vi er blevet lagt sammen. Så vi kan heller ikke tilgå hinandens journaler (...) Ellers har det faktisk været fuldstændig adskilt. Man lukkede bare sagen og tænkte, gad vide hvordan de ender i skolen? Så man har også kunne sidde og lave en masse arbejde og lave en masse rapporter som ikke er fulgt med. (Interview E, l. 442-448)

Emma fortæller om et udfordrende samarbejde på tværs af småbørnsområdet og skoleområdet. Rapporter, der er blevet lavet omkring et barn i mistrivsel i børnehaven, følger automatisk ikke med videre til den psykolog, som eventuelt kommer til at arbejde med barnet i skolealderen. Jf. afsnit 5.1.2, kan dette være problematisk, idet DLD er vedvarende, og barnets sproglige udfordringer forsvinder ikke ved overgangen til skolen. Man kan være nervøs for, at et manglende koordinering på tværs af småbørns- og skoleområdet kan medføre, at der ikke bliver istandsat de rette sproglige indsatser i overgangen fra børnehave til skole, hvorfor mistrivslen viser sig i de senere skoleår. Informanterne fremstår opgivende overfor arbejdet med barnets vanskeligheder grundet de organisatoriske rammer i PPR-enheden, da det bliver en barriere for at gribe barnet bedst muligt. Som Anne siger: "Jeg vil jo ikke sige, at der er nogle, der er skyldige eller noget. Men altså, det er jo bare sådan vores arbejde er organiseret" (Interview A, l. 454-455).

5.4 Opsamling på analysen

Jeg har med afsæt i refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) undersøgt, om logopæder og psykologer i PPR oplever, at børn med sprogvanskeligheder mistrives og i så fald, hvordan de oplever arbejdet med og omkring disse vanskeligheder. Jeg har udfoldet tre gennemgående tematikker og subtemaer, der havde betydning for informanterne: 1) Når sprogvanskeligheder er usynlige for fagpersoner, men mærkbare for barnet, avler det mistrivsel: '*Jeg er så dum!*' 2) Forældrene er den vigtigste ressource, men forbliver i praksis en barriere og 3) Den komplekse problemstilling kræver en tværfaglig løsning.

Informanterne oplever, at børn med sprogvanskeligheder ofte mistrives. De fremhæver særligt, at skolebørn på mellemtrinnet er sårbare, idet de sociale og sproglige krav nu er stigende. Faglige nederlag og sproglige indsatser, der ikke tager højde for barnets oplevelse af stigmatisering, kan have en negativ effekt på barnets selvværd og selvtillid. Barnet, med sprogvanskeligheder, har ikke samme forudsætninger for at udvikle og træne sit sprog i samværet med jævnaldrende, hvilket kan udmønte sig i socioemotionelle udfordringer. Informanterne fremhæver ligeledes sprogets betydning for barnets eksekutive funktioner, herunder selvkontrol. Når fagpersoner kan have svært ved at identificere sprogvanskeligheder, kan barnet tillige

udvise adfærdsvanskeligheder i afmagt og logopæden bliver kun sjældent inddraget i forløb hos de ældre børn, hvorfor der er risiko for, at de rette sproglige indsatser bliver igangsat sent. En manglende forståelse for DLD's vedvarende natur og mangefacetterede udtryk kan i praksis bevirke, at de sproglige vanskeligheder maskeres som dovenskab eller en opmærksomhedsforstyrrelse, hvilket kan føre til eksistentielle udfordringer hos barnet. Informanterne fremhæver, at forældreinddragelse og tværfagligt samarbejde er særligt vigtigt, men også udfordrende, i arbejdet med barnets vanskeligheder. Informanterne bestræber sig på at inddrage forældrene i deres arbejde, men i praksis har de svært ved at finde ressourcerne i forældrene, der ofte selv har sprogvanskeligheder. De oplever, at det er svært at opbygge en fælles forståelse for barnets vanskeligheder med forældrene. Når informanterne arbejder ind i hjemmet og kan afholde samtaler med forældrene, kan det netop have en positiv effekt på forældresamarbejdet og barnets vanskeligheder. Det tværfaglige samarbejde omkring barnet er tillige vigtigt grundet barnets vanskeligheder, der ligger i grænselandet mellem de to fagligheder. Informanterne fremhæver, at ved at inddrage både psykologen og logopædens kompetencer er det muligt at finde ind til kernen af barnets udfordringer. Men en manglende viden om den anden faggruppes kompetencer, grundet de organisatoriske rammer, kan afføde manglende gensidig forståelse af begge faggruppers berettigelse, hvilket kan være en barriere i samarbejdet.

6. Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere ovenstående analyse ud fra et teoretisk perspektiv, med afsæt i Vygotsky og Tomasellos forståelse af sprogtilegnelse og med inddragelse af Edwards (2009) begreb *relationel kompetence* (relational agency). Dernæst ønsker jeg at diskutere styrker og svagheder ved specialets undersøgelse, herunder undersøgelsens validitet, transparens og overførbarhed.

6.1 Mistrivsel som en afledt konsekvens af sprogvanskeligheder

Jeg vil i dette afsnit belyse informanternes forståelse af mistrivsel hos børn med sproglige vanskeligheder ud fra et teoretisk perspektiv med inddragelse af Vygotsky og Tomasellos teorier om sprogtilegnelse og læring. Informanterne forstår barnet som

et socialt væsen, hvor den sproglige og kognitive udvikling sker i en dynamisk interaktion med miljøet. Informanterne lægger vægt på, at sprogudviklingen afhænger af de sproglige input fra barnets omsorgspersoner samt fagprofessionelle og jævnaldrende fra daginstitutionen eller skolen. Når informanterne fremhæver, at barnets sproglige udvikling sker i samspillet med omverden, er det overensstemmende med teori og empiri om, hvordan sociale interaktioner og socialkognitive dispositioner er nødvendig for at have et fundamentet for sproglig udvikling (Vygotsky, 1978, pp. 56; Tomasello, 2003a, p. 40). Jf. Redmond og Rice (1998) *Social Adaption Model* fremhæver informanterne, at når barnet ikke kan honorere de sproglige krav i sit miljø, vil barnet også have en mindre grad af interaktion med jævnaldrende. Informanterne understreger i tråd med tidligere forskning, hvordan barnets sproglige vanskeligheder netop kan bevirke begrænset kontakt til jævnaldrende, hvilket kan være disponerende for social isolation og andre internaliserede symptomer. Dette tydeliggøres af Emma, der fortæller, hvordan børn med sproglige vanskeligheder bliver "mere og mere tilbagetrukne, og nogle giver faktisk også op til sidst" (Interview E, l. 79-80). Ydermere viser tidligere forskning, at barnet med DLD kan have svært ved at tilskrive mentale tilstande til sig selv og andre. Når informanterne forstår, at barnet netop udvikler sit sprog i sociale interaktioner, hvor barnet i situationer med fælles opmærksomhed skal afkode intention og mening bag samtalepartnerens sproglige ytring, bliver det tydeligt, at de socialkognitive dispositioner hos barnet med DLD ligeså kan have indflydelse på barnet internaliserede symptomer (Nilsson & Jensen de López, 2016; Tomasello, 1998, p. 35).

Informanterne fremhæver, at der på skolerne kan være en manglende forståelse af barnets sproglige vanskeligheder. Når det sproglige miljø overstiger barnets kommunikative og sproglige færdigheder, kan barnet i afmagt reagere med en udadreagerende adfærd. Ud fra antagelsen om, at barnets læring finder sted i zonen for nærmeste udvikling, bliver tilrettelæggelsen af det sproglige miljø omkring barnet af stor betydning for barnets trivsel (Vygotsky, 1978, p. 91). Informanterne eksemplificerer, hvordan børn med sprogvanskeligheder ofte oplever akademiske nederlag og som afledt konsekvens et lavt selvværd. Hvis sproglige vanskeligheder er usynlige for flere fagpersoner, som informanterne netop fortæller, kan man være nysgerrig på, om det strukturelt er udfordrende at indrette læringsmiljøet efter barnets forudsætninger? Hvis vi ønsker at facilitere læring hos barnet, må vi netop indrette et

sprogligt miljø, der stimulerer barnet akkurat ude for grænserne af, hvad det på nuværende tidspunkt er i stand til at klare på egen hånd. Det kræver unægteligt, at vi er bevidste omkring barnets nuværende sproglige færdigheder. Tidligere forskning finder også, at børns svage læsefærdigheder er associeret med særligt barnets adfærdsvanskeligheder og emotionelle symptomer (Tomblin et al., 2000; Westrupp et al., 2020). Derfor er det bekymrende, at DLD's vedvarende natur ikke har været bredt anerkendt og forstået, og at det for mange fagpersoner kan være svært at få øje på sproglige vanskeligheder, der ikke blot er fonologiske. Det understreger vigtigheden af, at fremme viden om den heterogene DLD, der kan give barnet fonologiske, pragmatiske og impressive vanskeligheder såvel som læseforståelsesproblemer, så det netop bliver muligt at indrette et læringsmiljø tilpasset barnets sproglige forudsætninger eksempelvis med inddragelse af visuel støtte (Hobson et al., 2022; Westrupp et al., 2020).

6.1.1. Emotionelle vanskeligheder maskeres, når der ikke lyttes til barnet

Informanterne oplever altså, at barnet med sprogvanskeligheder i særdeleshed har sociale og akademiske udfordringer, der kan have indflydelse på barnets selvværd og medfører social tilbagetrukkenhed samt adfærdsvanskeligheder. Tidligere forskning viser også, at børn med sprogvanskeligheder har dobbelt så stor risiko for at udvise et klinisk niveau af angst- og depressive symptomer og kan have udfordringer ved emotionsregulering og emotionsforståelse (Samson et al., 2020; Bedem et al., 2018). Det er dog påfaldende, at informanterne ikke ser dette i praksis og heller ikke fremhæver behovet for at arbejde målrettet med internaliserede vanskeligheder. Tidligere forskning stiller spørgsmålet, om barnets sproglige vanskeligheder kan maskere emotionelle symptomer, der er behandlingskrævende (Hobson et al., 2022). Informanterne finder det netop udfordrende at adskille barnets forskellige vanskeligheder fra hinanden, og dermed kunne vide, hvor det er bedst at intervenere. Som Emma formulerer: "Hvad står først, hvad fylder mest, hvad skal vi? Nogle gange kan man godt blive ramt i, jamen hvor starter vi henne?" (Interview E, l. 235-237). Det kan være et udtryk for, at der er behov for et øget fokus på, hvordan emotionelle vanskeligheder kommer til udtryk hos børn, der også har sproglige vanskeligheder, da disse børn netop kan have behov for hjælp til emotionsforståelse og

emotionsregulering. Tidligere forskning viser eksempelvis en god effekt af en kreativ tilgang til interventionen i form af legebaseret intervention (Egbe et al., 2023).

Informanterne arbejder med barnet qua deres rolle som PPR-medarbejdere. Dette er en vigtig pointe, idet PPR-medarbejdere ofte arbejder konsultativt med indirekte intervention ud fra barnets kontekstuelle og relationelle forhold (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 38). Derfor kunne det måske synes forventeligt, at informanterne særligt fremhævede barnets akademiske vanskeligheder, hvor sproglige interventioner er midlet til at øge barnets trivsel. Det er eksempelvis PPR-psykologens rolle at facilitere og indrette inkluderende læringsmiljøer i skoleregi med inklusion for øje (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 31). Indsatser målrettet barnets læringsmiljø og sproglig stimulering er vigtige, og kan have positive implikationer for barnets afledte mistrivsel, men det må ikke udelukke, at barnets mentale helbredsudfordringer anerkendes som en særskilt udfordring. At arbejde med sproglig stimulering samt den kontekstuelle dimension af barnets vanskeligheder, er ikke uforeneligt med at inddrage barnets eget perspektiv og indsatser målrettet barnets mentale helbred, men det kræver flere ressourcer og konkrete tiltag i barnets dagligdag. Den konsultative tilgang kan være begrænsende, hvis praktiserende fagpersoner i PPR ikke selv har praksisnære erfaringer med tiltag målrettet det individuelle barn.

Der er netop dyrebar viden at hente, når informanterne lytter til barnets stemme. Carina fortæller, hvordan en dreng med DLD troede, at han havde ADHD:

> Carina: Fordi det er der en anden dreng i klassen der har som også opfører sig lige så mærkeligt. Så han har jo en refleksion der går på, jamen hvad fanden er det med mig? Som jo selvfølgelig sætter sig i ham og giver ham nogle psykiske overbygninger" (Interview C, l. 485-487).

Det bliver tydeligt, at der er behov for ikke blot en sproglig indsats, men at kunne tilbyde drengen et sprog til at tale om sine vanskeligheder for at kunne dele sine bekymringer med andre. Dette eksemplificerer, hvordan inddragelse af barnets stemme kan bidrage til at målrette en intervention til det enkelte barns behov og erfaringer. Jensen de López et al. (2022) finder eksempelvis, at et dansk efterskoleophold for børn med sproglige udfordringer, der faciliterer positive, sociale interaktioner med jævnaldrende med samme udfordringer, bidrager til større

selvmedfølelse og livstilfredshed. I ovenstående eksempel kan man være nysgerrig på, om jævnaldrende at spejle sig i og tale med, netop kunne bidrage til drengens trivsel.

6.2 Forældresamarbejdet hæmmes af misforståelser om DLD

Informanterne forstår, at sproglig input fra det omkringliggende miljø er særdeles vigtig for barnets sprogtilegnelse, og denne teoretiske forståelse ligger også til grund for informanternes syn på udvikling af DLD. Ved først at belyse informanternes vægtning af barnets kognitive dispositioner for vedkommendes vanskeligheder, vil jeg i nærværende afsnit diskutere, om informanternes forståelse af miljøets betydning for udvikling af DLD, kan have indflydelse på forældresamarbejdet. Med inddragelse af mit tidligere studenterprojekt fra 9. semester ønsker jeg at nuancere, hvordan forældrenes perspektiv på samarbejdet med fagpersoner, kan kvalificere arbejdet.

Informanterne fremhæver, at barnet med DLD kan have udfordringer ved ordmobilisering, ved at forstå længere beskeder og ved at interagere med deres jævnaldrende. De lægger vægt på, at det kan være grundet den tidligere sproglige stimulering i hjemmet eller mangel derpå. Man kan være nysgerrig på, om de tillægger barnets kognitive forudsætninger betydning?

Med inddragelse af Tomasellos begreb om fælles intentionalitet jf. afsnit 2.2.1, kræver det, at kunne indgå en legeaftale med jævnaldrende i skolen, evnen til fælles intentionalitet. Barnet skal kunne give udtryk for sine egne intentioner, men ligeså aflæse andres, og hvis dette er svært, vil barnet have en mindre grad af sociale interaktioner, hvilket kan have en negativ indflydelse på både barnets sproglige færdigheder og trivsel (Rice & Redmond, 1998). Men denne forklaringsmodel kan nuanceres. Barnet med DLD kan tillige have kognitive udfordringer ved eksempelvis verbal arbejdshukommelse eller fonologisk processering. Når barnet skal indgå en legeaftale med en jævnaldrende, vil der i samtalen være mange informationer, og det kræver at barnet kan fastholde disse informationer i sin arbejdshukommelse for at kunne forstå den jævnaldrendes besked og kunne svare hensigtsmæssigt. Barnet med kognitive vanskeligheder kan få svært ved sociale interaktioner, der sætter krav til fælles intentionalitet og bearbejdning af sproglig input (Thomsen, 2021, p. 243). Det tyder derfor på, at barnets sproglige og kognitive færdigheder ikke kan anses som to

adskilte domæner. Hvilke implikationer har det så, når barnets kognitive forudsætninger ikke eksplicit bliver tillagt betydning af alle informanterne, og når arbejdet med barnets sproglige vanskeligheder i praksis sker adskilt fra arbejdet med barnets kognitive vanskeligheder? Det er vigtigt at pointere, at det kan være de organisatoriske rammer i PPR-enheden, som er en bidragende faktor til adskillelsen af kognition og sprog. Informanterne italesætter netop, at det skaber "mere forvirring end, end at det hele tiden er hjælpsomt" når anbefalinger til barnets skole eller forældre ikke indtænker både barnets sproglige såvel som kognitive udfordringer. Informanterne fremhæver ønsket om at arbejde tværfagligt omkring sproglige såvel som kognitive vanskeligheder, og påpeger at der er et *begyndende* samarbejde. Men det er samtidig et udtryk for, at arbejdet med barnet ofte sker ud fra en adskilt forståelse af sproget og kognitionen.

Man kan være nysgerrig på, om det i praksis medfører, at tidlige sproglige input fra barnets omsorgspersoner tillægges stor betydning i forståelsen af udvikling af DLD, på bekostning af et syn på barnets kognitive dispositioner som en del af forklaringen? (Thomsen, 2021, p. 247). Informanterne forklarer eksempelvis DLD med forældrenes manglende sproglige stimulering af barnet samt forældrenes socioøkonomiske status eller flersprogethed (se afsnit 5.2). Forældres socioøkonomiske status, flersprogethed eller den tidlige sproglige stimulering er ikke er faktorer, der uafhængigt har indflydelse på udviklingen af DLD, her skal vi i højere grad kigge mod barnets genetiske dispositioner, og som ovenstående afsnit tydeliggøre, barnets kognitive forudsætninger (Bishop, 2016, p. 3). Historisk set kan manglende viden om en lidelses ætiologi have vidtrækkende konsekvenser. Den fejlagtig hypotese om, at autisme skyldes følelseskolde mødre, førte til, at børn med autisme blev tvangsfjernet i 1960'erne og 1970'erne (Thomsen, 2021, p. 39). Speciales resultater tegner heldigvis ikke et ligeså dystert billede, men det kan have negative konsekvenser for forældreinddragelse.

6.2.1 Forældrenes viden og ressourcer må identificeres og anerkendes

Informanterne ønsker at inddrage forældre i interventionen, men i praksis er der flere aspekter af forældresamarbejdet, der er udfordrende. Når informanterne vurderer forældrenes tidlige sproglige stimulering af barnet som årsagen til DLD, afskriver de forældrene som en ressource. Carina fremsætter: "Når det kommer til, hvem kan hjælpe hende med nogle opgaver og hvem kan give hende et større ordforråd og sådan

noget. Det er jo ikke mor“ (Interview C, l. 583-587). Det er påfaldende, når tidligere forskning viser, at forældrene kan være en ressource i arbejdet med barnet, ved eksempelvis at gentage det ord eller den sætning, som barnet har svært ved at formulere korrekt, eller ved at deltage i *Parent-Child Interaction Therapy,* hvor forældrenes interaktionsstil tilpasses barnets sproglige forudsætninger (Allen & Marshall, 2011; Curtis et al., 2017). Derfor er det ikke overraskende, at informanterne er opgivende overfor arbejdet med barnet, når de ikke kan se, hvordan de skal mobilisere forældrene, men samtidig forstår, at den sproglige understøttelse sker igennem miljøets sproglige stimulering af barnet.

Emma italesætter, i overensstemmelse med tidligere forskning, at en fælles forståelse af barnets udfordringer og af målet for interventionen, er en vigtig faktor i forældresamarbejdet. Klatte et al. (2019) fremhæver netop, at det er centralt for et godt samarbejde, at fremme den fælles forståelse for interventionens formål, samt forældrenes oplevelse af handleevne i deres rolle i interventionen. I et tidligere studenterprojekt på 9. semester undersøgte vi forældres oplevelse af, at have et barn med en sprogforstyrrelse og en komorbid lidelse (Simonsen & Byberg, 2022, unpub). Vi fandt eksempelvis, at forældre ikke oplever, at deres stemmer og viden om barnet blev hørt eller anerkendt af fagpersoner. I projektet pegede vi derfor på, at det er særligt vigtigt at rette opmærksomheden mod at anerkende og validere deres viden om barnet i eksempelvis udredningen, idet de kan bidrage med et kontinuerligt billede af barnets sproglige vanskeligheder, og i praksis, hvor forældrene kan træne barnets sprog i hjemmet (Simonsen & Byberg, 2022, unpub.). Når en del af løsningen på barnets udfordringer må lokaliseres i barnets miljø, er det centralt at have et øget fokus på at oparbejde en fælles forståelse for barnets vanskeligheder med forældrene, hvor et centralt fokus må være på at validere og inddrage forældrenes viden om deres barn. Det er dog altid vigtigt, at identificere forældrenes ressourcer og stressorer, før en intervention igangsættes, som informanterne fremhæver. Rennecke et al. (2019) finder netop, at mødre til børn med en sprogforstyrrelse og adfærdsvanskeligheder oplever et øget stressniveau. Men forældrenes egne vanskeligheder eller socioøkonomiske forhold bør ikke føre til, at forældrene afskrives som ressourcer, men derimod bør det øge fokus på, at forældre til børn med sprogvanskeligheder ligeså kan have behov for rådgivende eller behandlende indsatser.

6.3 Tværfaglige snitflader kræver relationel kompetence

Arbejdet med barnets vanskeligheder sker i spændingsfeltet mellem psykologen og logopædens faglighed. Informanterne ønsker at arbejde tværfagligt ud fra en fælles forståelse af barnets vanskeligheder, men de fremhæver, at der er organisatoriske og strukturelle barrierer i PPR. Jeg ønsker med inddragelse af Edwards (2009) begreb om relationel kompetence at diskutere om også aspekter af det relationelle samarbejde, kan have indflydelse på informanternes oplevelse af det tværfaglige samarbejde?

Edwards (2011) fremsætter, at det tværfaglige samarbejde omkring en kompleks problemstilling giver mulighed for at udvikle ny, fælles viden. Det er ikke tilstrækkeligt, at der organisatorisk er istandsat procedurer for samarbejdet. Det kræver ligeledes relationel kompetence (*relational agency*) at udfolde og inddrage forskellige fagligheder i samarbejdet og sammen frembringe fælles viden (Edwards, 2011, p. 34). Relationel kompetence er kapaciteten til afstemme handlinger, forståelse og indsatser omkring komplekse problemstillinger med andre fagpersoner i et tværfagligt samarbejde (Edwards, 2009, p. 39). Relationel kompetence udvikles dynamisk, ved at fagpersonen 1) anerkender de motiver og ressourcer, den anden kommer med samt 2) ved at den anden fagpersones forståelse og perspektiv på problemstillingen inkorporeres i egne forslag til indsatser. Når den fagprofessionelle videreformidler og stiller sin egen ekspertise til rådighed, og ligeledes kan tilgå den andens ekspertviden, vil forståelsen af en kompleks problemstilling nuanceres og frembringe en fælles viden (Edwards, 2009, p. 39). I afsnit 5.3.1 italesætter informanterne, at begge faggruppers perspektiver skal medtænkes for at kunne tilrettelægge en indsats for det hele barn. Men det kan tyde på, at det i praksis er svært at arbejde ud fra dette syn. Logopæden Anja fremhæver, hvordan hun forsøger at stable et samarbejde på benene omkring fælles udarbejdelse af PPV'er. Hun giver gerne adgang til hendes noter om barnet til psykologen, men hun får ikke mulighed for at se, hvad psykologen har skrevet. Det tværfaglige samarbejde omkring barnet bliver muligvis udfordrende, når faggrupperne ikke giver adgang eller formår at formidle deres ekspertviden til hinanden. Når informanterne fremhæver udfordringer ved at forstå barnets komplekse vanskeligheder, er det relevant at se nærmere på, hvordan formidling af ekspertviden faggrupper imellem lykkes. Det bliver i det konkrete eksempel en hindring for, at

logopæden kan udøve sin relationelle kompetence og udvikle en forståelse af barnets vanskeligheder med inddragelse af et psykologfagligt perspektiv.

Informanterne oplever, at der er forskel på henholdsvis psykologer og logopæders forståelse af barnets problemstilling: "hvis du er interesseret i ADHD så ser du ADHD alle vegne" (Interview A, l. 428). Anja understreger, hvordan forståelsen af barnets problemstilling bliver ensidig, hvis de fagprofessionelle ikke formår at inddrage hinanden. Hun ønsker, at psykologer forstår hendes ønske om, at foretage en sproglige vurdering af barnet, før der bliver istandsat indsatser målrettet barnets mistrivsel, og psykolog Emma ønsker, at logopæder i højere grad forstår hendes ønske om at lave indsatser målrettet barnets sociale færdigheder. Når informanterne er frustrerede over, at faggruppernes perspektiver på 'den rigtige indsats' divergerer, kan det være et udtryk for manglende forståelse af den anden faggruppes meningsskabelse om barnets vanskeligheder og motiverne bag valg af indsats. Edwards (2011) fremhæver, at den enkelte fagpersons kerneekspertise og faglighed er en ressource i arbejdet med barnet og kan bidrage til den udvidede forståelse af problemstillingen, når de netop formår at formidle egne motiver bag en indsats, og omvendt kan genkende andres motiver (p. 40). Men det kræver først og fremmest, at fagpersonen har adgang til den andens motiver og ekspertviden. Emma eksemplificerer, at det sammen med forældrene er vigtigt at skabe en fælles forståelse for barnets vanskeligheder og formidle, hvorfor en intervention igangsættes. Man kan være nysgerrig på, om der også mangler fokus på dette imellem faggrupperne? Arbejdet med barnets vanskeligheder befinder sig i grænselandet mellem begge fagligheder, og samarbejdet kræver, at de organisatoriske rammer er indrettet herefter. Der kan være strukturelle barrierer, der har betydning for relationen mellem psykologen og logopæden og betydning for udøvelsen af relationel kompetence jf. afsnit 5.3.2. Det bliver dog tydeligt, at det er vigtigt for arbejdet med barnets vanskeligheder, at der organisatorisk bliver givet tid og ressourcer til, at fagpersoner kan engagere sig i den andens perspektiv og motiver og samtidig give adgang til og formidle egen ekspertviden. Som Britt fortæller, om det vellykkede tværfaglige samarbejde, der formår at inddrage begge fagligheder: "Det giver to vinkler. Og altså, hvor vi begge bliver optaget af, hvad den anden ser, ser noget på en anden måde" (Interview B, l. 173-174).

6.4 Metodiske refleksioner

Jeg vil i dette afsnit diskutere styrker og svagheder ved specialets undersøgelse og vurdere selve kvaliteten af studiet med afsæt i refleksioner om undersøgelsens validitet, transparens og overførbarhed.

6.4.1 Styrker og begrænsninger

Specialets undersøgelse har begrænsninger. Jeg undersøger informanternes oplevelse af arbejdet med barnets sproglige vanskeligheder og mistrivsel i PPR. Jeg bygger dog selve tematiseringen af mit speciale på international forskning og sammenholder ligeledes specialets resultater med denne forskning, der overvejende er baseret på en engelsk population. Hvor PPR er en dansk, kommunal model, er adgang til hjælp i England via *Children and Young People's Mental Health Services* (CYPMHS*)*. Hvor PPR vejleder, rådgiver og vurdere pædagogisk-psykologiske problemstillinger i tæt samarbejde med dagtilbud og skoler, har CYPMHS i højere grad et behandlende sigte, der ikke blot er knyttet til pædagogisk-psykologiske problemstillinger. Enhederne må derfor have forskellige interventionsmuligheder, der kan påvirke den fagprofessionelles oplevelse af arbejdet. Når dansk og nordisk forskning på området er sparsom, og den præsenterede internationale forskning ikke afspejler de organisatoriske rammer i PPR, kan det være en begrænsning. Det er derfor med forbehold og med bevidstheden om eksisterende tværkulturelle forskelle, at jeg sammenholder specialets resultater med tidligere forskning i afsnit 6.2.

Endvidere afgrænser jeg mig i specialet til at forstå sproglige vanskeligheder som både 1) DLD og 2) en sprogforstyrrelse associeret med ASD (ASD + LI). Det kan være en begrænsning ved undersøgelsen, at disse to grupper er slået sammen. Jeg valgte at samle DLD og ASD + LI med afsæt i tidligere forskning og for at åbne op for, at flere informanter kunne deltage. Jeg tager i min litteratursøgning udgangspunkt i børn med DLD. Man kan dog stille spørgsmålstegn ved, om de to grupper kan have forskellige trivselsudfordringer associeret med deres respektive diagnose, som kan have indvirkning på det fagprofessionelle arbejder med barnet, hvilket jeg i specialet ikke har mulighed for at tage højde for (Georgiou & Spanoudis, 2021). Det fremhæver igen, at der er behov for mere forskning omkring DLD og interventioner særligt målrettet denne børnegruppes vanskeligheder. Disse begrænsninger tydeliggøre, at specialet

netop undersøger et område, hvor der er behov for mere viden, hvilket kan anses som en særskilt styrke ved undersøgelsen.

6.4.2 Studiets kvalitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det vigtigt at forholde sig til spørgsmålet om validitet igennem hele undersøgelsesprocessen for at sikre kvaliteten af den producerede viden. Validering har gennemsyret min undersøgelsesproces. Hvor jeg har sikret validiteten i tematiseringen af specialet, ved at tidligere forskning og teori har dannet grundlaget for undersøgelsen (se afsnit 6.4.1), har jeg sikret validiteten i selve undersøgelsesdesignet ved at lade problemfeltet være bestemmende for mit valg af metode. Formålet med undersøgelsen er at opnå indsigt i informanternes subjektive oplevelser af barnets vanskeligheder såvel som deres arbejde med vanskelighederne. Den kvalitative metode har netop kunne bidrage med rige, kontekstafhængige beskrivelser af informanternes oplevelser. Ydermere har jeg med brugen af det semistrukturerede interview haft mulighed for at validere min forståelse af informanternes antagelser og oplevelser undervejs i interviewet. Kvaliteten af undersøgelsen beror ligeså på specialets transparens. Transparens som et kvalitetskriterium henviser til undersøgelsens gennemsigtighed i både designet såvel som den analytiske proces. Læseren skal kunne forholde sig kritisk til selve lødigheden af specialets konklusioner og hermed vurdere kvaliteten selv (Kristiansen, 2015, p. 523f). For at sikre transparens i specialet, har jeg været gennemsigtig omkring mine metodiske valg og min fremgangsmåde i selve analyseprocessen (se afsnit 4.4). Jeg har eksempelvis løbende underbygget mine analytiske pointer med citater fra informanterne, og sideløbende sammenholdt citaterne med hele datasættet for at sikre validiteten af mine analytiske pointer (se afsnit 4.5).

Ydermere har jeg løbende i den analytiske proces haft en refleksiv bevidsthed om min egen rolle, mine egne overbevisninger og erfaringer og udviklet en refleksiv sensibilitet (Braun & Clarke, 2022, p. 270). Dette fremhæver Braun & Clarke (2022) som et vigtigt kvalitetskriterium i refleksiv TA. Som tidligere nævnt har jeg i form af et praktikforløb og tidligere studenterprojekter beskæftiget mig med specialets problemfelt. Qua et tidligere studenterprojekt har jeg en antagelse om, at forældre kan opleve, at samarbejdet med fagprofessionelle omkring deres børn med DLD og en komorbid lidelse er udfordrende, hvilket kan have farvet min tolkning af resultaterne

i dette speciale (se afsnit 6.2.1). Her er det vigtig at pointere, at specialet er udformet ud fra et kritisk-realistisk videnskabsteoretisk standpunkt, og jeg tilgår altså en medieret refleksion af informanternes virkelighed i denne undersøgelse (se afsnit 4.1) Min tolkning af informanternes oplevelser af arbejdet med barnets vanskeligheder vil netop bygge på mine egne antagelser og værdier, og min egen refleksivitet er i refleksiv TA en styrke. Jeg har dog kontinuerligt i analyseprocessen forholdt mig kritisk til mine egne antagelser, viden og emotionelle reaktioner på datasættet, ved løbende at skrive om dette i et separat, privat dokument. Det har bidraget til nye refleksioner om datasættet og således bidraget til kvaliteten af undersøgelsen.

Et spørgsmål der nu står tilbage er, om specialets resultater kan generaliseres til andre kontekster, andre fagpersoner, andre PPR-enheder eller måske helt andre faggrupper, der beskæftiger sig med andre problemstillinger? Ud fra et videnskabsteoretisk perspektiv indbefatter generalisering, at en eller flere enkeltstående konstateringer, almengøres. Generaliserbarhed er dog indenfor kvalitativ forskning omdiskuteret. Et særligt kritikpunkt, kvalitativ forskning møder, er, om resultaterne er for subjektive til at kunne generaliseres? Denne antagelse bygger dog på en naturvidenskabeligt funderet søgen mod at generere lovmæssigheder (Roald et al, 2021, p. 69). Braun og Clarke (2022) fremsætter, at i stedet for at tale om generaliserbarhed som et kvalitetskriterium ved den kvalitative undersøgelse, bør begrebet konceptualiseres som overførbarhed (p. 143). Overførbarhed henviser til, at en kvalitativ undersøgelse må være rigt kontekstualiseret, for at læseren kan vurdere, i hvilken grad undersøgelsen kan overføres til en anden kontekst. I dette speciale har jeg interviewet 5 fagpersoner, der alle beskæftiger sig med børn med sproglige vanskeligheder og mistrivsel qua deres job i PPR. Jeg har sikret mig, at kontekstualisere selve deres jobfunktion og erfaring (se afsnit 4.2.4), PPR som organisation (se afsnit 1.2.3) samt de nærmere omstændigheder omkring interviewsituationen (se afsnit 4.2.5). Omend PPR-enheder er forskelligt indrettet kommune til kommune, hvor fagpersoner har forskellige interventionsmuligheder, forskellige rammer og betingelser for tværfagligt samarbejde, kan specialets fund bidrage med at belyse et mere generelt behov for opsporing og formidling af viden om DLD i praksis, som nedenstående afsnit afslutningsvist vil berøre. Jeg vurderer derfor, at specialets resultater har relevans i andre kontekster med børn med sprogvanskeligheder i PPR.

7. Implikationer for praksis

Specialets resultater indikerer, at barnet med sprogvanskeligheder kan opleve afledt mistrivsel, hvorfor tidlig opsporing er en central opgave for at give barnet de bedste forudsætninger for at opbygge sociale relationer og udvikle sig i et tilpasset læringsmiljø. Men hvordan opsporer vi bedst muligt de børn, der har brug for specialiseret hjælp? Reformkomissionen er netop kommet med anbefalinger til fremtidens uddannelsessystem, og de foreslår en obligatorisk sprogscreening af alle 3-årige børn. Ideen er netop at udpege børn, der har behov for enten en forebyggende indsats, udredning og/eller intervention (Kjærbæk, 2023, p. 2) Spørgsmålet bliver dog, om sprogscreeningen identificerer de børn med sprogvanskeligheder, som vil have gavn af en tidlig forebyggende eller behandlende indsats? Kjærbæk et al. (2023) har lavet en kortlægning af det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark, og de peger på at screeningsprogrammet ikke bidrager til opsporing af de børn, der vil have gavn af målrettet hjælp til sprogunderstøttelse. Når sprogscreeningen har et overvejende fokus på barnets skriftsproglige kompetencer, bliver den gruppe af børn, der netop har udfordringer ved kommunikationen og interaktionen med andre mennesker, tabt. Som specialets informanter fremhæver, er sproget et komplekst fænomen, hvilket det nuværende screeningsprogram forsimpler. Sproglige vanskeligheder kan have mange forskelligartede udtryk, der kommer til syne på forskellige tidspunkter i barnets udvikling. Jf. afsnit 5.1.1 fremhæver informanterne, hvordan børn med ekspressive vanskeligheder ofte bliver identificeret i børnehaven, hvorimod børn med pragmatiske eller impressive vanskeligheder ofte først identificeres på mellemtrinnet, når de sproglige og sociale krav i skolealderen overstiger deres evner. Det er problematisk, idet barnets afledte akademiske vanskeligheder kan skygge for den reelle sproglige problematik jf. afsnit 5.1.2. Der er altså ikke evidens for, at sprogscreeningen finder de børn, der bør tilbydes en målrettet indsats, men derimod fører sprogscreening til en uheldig anvendelse af de givne ressourcer (Kjærbæk et al., 2023, p. 11).

Den tidlige opsporing og indsats forbliver vigtigt, men vejen derhen er ikke et enkeltstående, forsimplet øjebliksbillede af barnets sproglige kompetencer. Alle børn vil have gavn af et sprogligt stimulerende miljø, men en mindre gruppe af børn vil drage nytte af målrettede interventioner. En vellykket opsporing af barnet med behov for en specialiseret indsats, kræver et helhedsbillede af barnets funktionelle sprog og

altså en væsentlig anden organisering af opsporingen, end den vi ser i Danmark i dag (Kjærbæk et al., 2023, p. 11). I tråd med Kjærbæk et al.'s anbefalinger (2023) må vi fokusere på pædagogers observationer af barnets trivsel og udvikling i hverdagen i samarbejde med barnets forældre. Særligt inddragelse af barnets forældre er vigtigt for at sikre et helhedsorienteret billede af barnets udvikling jf. afsnit 6.2.1. Det forudsætter mere viden om sprogvanskeligheder og herunder DLD. Kjærbæk et al. (2023) anbefaler eksempelvis en guide til fagprofessionelle, der informerer om særlige risikofaktorer og advarselstegn på sprogvanskeligheder opdelt i forskellige alderstrin (p. 26).

Specialets resultater viser, at der hersker flere misforståelser om DLD, som er hindrende for både fagpersoneres opsporing af sprogvanskeligheder, mistrivsel samt for forældresamarbejdet (se afsnit 6.2). Når formidlingen om DLD bliver et centralt opmærksomhedspunkt, er det relevant at undersøge, hvorfor det i øjeblikket er en udfordrende opgave? Khami (2004) bidrager med, at viden om sproglige lidelser er mindre udbredt i befolkningen, fordi det er et dårligt *meme*. Altså en kulturel idé, der bliver videregivet person til person. DLD er et dårligt meme, netop fordi lidelsen kan være svær at forstå og kommunikere videre. Grundet manglende konsensus om terminologien bag sproglige vanskeligheder jf. afsnit 1.2.2 samt kompleksiteten i sproglig udvikling og sprogvanskeligheder, der både kan indbefatte impressive, ekspressive og pragmatiske vanskeligheder, kan DLD være en lidelse, der er svær at videreformidle. Informanterne oplever en øget opmærksomhed på DLD i samfundet, men de oplever også, at sproglige vanskeligheder fortsat kan være komplekse at arbejde med og formidle videre. Såvel som at Kjærbæk et al. (2023) fremhæver behovet for en guide til fagprofessionelle omkring risikofaktorer og advarselstegn ved sprogvanskeligheder, må et særskilt fokus være på at videreformidle sprogvanskeligheders kompleksitet på en simpel måde til både fagpersonernes såvel som den brede befolkning, med særligt øje for barnet. England har haft succes med organisationen RADLD (*Raising Awareness of Developmental Language Disorder*), der formidler viden om DLD med kort videoklip på deres youtube kanal på en forståelig og meningsfuld måde med inddragelse af barnets perspektiv. Et initiativ som vi i Danmark kan skele til og lade os inspirere af for at udvikle det danske praksisfelt.

8. Konklusion

Som psykologistuderende på tærsklen til at komme ud i praksis som psykolog, ønskede jeg i dette speciale at undersøge, hvordan fagprofessionelle i PPR oplever arbejdet med børn med sprogvanskeligheder i mistrivsel. Forskning viser netop, at børn med DLD har dobbelt så stor risiko for at have socio-emotionelle- og adfærdsmæssige udfordringer modsat deres typisk udviklede jævnaldrende. Men der mangler forskning, der undersøger arbejdet i en dansk kontekst. Dette ledte mig til følgende problemformulering:

Oplever psykologer og logopæder i PPR, at børn med sprogvanskeligheder mistrives og i så fald, hvordan oplever de arbejdet med og omkring barnets vanskeligheder?

Jeg har interviewet 3 logopæder og 2 psykologer, der har erfaring med børn med sprogvanskeligheder, qua deres ansættelse i PPR. Med brug af semistrukturerede interviews og med afsæt i en kritisk realistisk videnskabsteoretisk position, har jeg fået indblik i deres oplevelse af og arbejdet med barnets vanskeligheder. Med afsæt i Braun & Clarkes (2022) refleksive tematiske analysemetode har jeg identificeret 3 temaer med dertilhørende subtemaer, der på tværs af interviewene havde særlig betydning for informanterne: 1) Når sprogvanskeligheder er usynlige for fagpersoner, men mærkbare for barnet, avler det mistrivsel: '*Jeg er så dum!*' 2) Forældrene er en ressource, der i praksis anses som en barriere, og 3) Den komplekse problemstilling kræver en tværfaglig løsning.

Med Vygotsky (1978; 2019) og Tomasello (1998; 2003) som teoretisk referenceramme forstod informanterne barnet som et socialt væsen, hvor den sproglige og kognitive udvikling sker i en dynamisk interaktion med miljøet. Når barnet med sprogvanskeligheder ikke kan honorere de sproglige og kommunikative krav i sit miljø, kan barnet 1) Få akademiske vanskeligheder og afledte selvværdsproblematikker, 2) Have svært ved at indgå i sociale fællesskaber, der sætter krav til barnets kommunikative og socialkognitive færdigheder, hvorfor barnet kan blive socialt tilbagetrukket, og hertil kan barnet 3) få adfærdsvanskeligheder, da barnets sproglige færdigheder bl.a har betydning for de eksekutive funktioner og evnen til at regulere og kontrollere adfærd. Ydermere kan sproglige interventioner, der ikke

tager højde for barnets oplevelse af stigmatisering, føre til, at barnet oplever at blive ekskluderet fra det vigtige fællesskab. Informanterne fremhæver, at der i praksis mangler viden om sprogvanskelighedernes betydning for barnets mistrivsel. En manglende forståelse for DLD's vedvarende natur og mangefacetterede udtryk kan i praksis bevirke, at de sproglige vanskeligheder maskeres og ikke bliver erkendt af fag- og omsorgspersoner omkring barnet. Det kan bidrage til de førnævnte trivselsproblematikker, da det bliver svært at imødekomme barnets særlige behov, hvis der ikke er en erkendelse af dem. Modsat tidligere forskning på området fremhævede informanterne ikke, at barnet med sprogvanskeligheder kan have emotionelle udfordringer, der kræver målrettede, individuelle indsatser. Det kan være et udtryk for, at barnets sproglige vanskeligheder maskerer de emotionelle vanskeligheder. Det kan ligeledes være et udtryk for, at PPR ofte arbejder konsultativt ud fra barnets kontekstuelle forhold og derfor ikke har praksisnære erfaringer med tiltag målrettet det individuelle barn med sproglige vanskeligheder. Jeg fremhæver, at der er behov for øget fokus på sprogvanskeligheder, men også inddragelse af barnets stemme og konkrete livserfaringer for at kunne målrette interventionen til det enkelte barns behov.

To aspekter af arbejdet med barnets vanskeligheder, der er særlig vigtig for informanterne, er forældreinddragelse og det tværfaglige samarbejde mellem psykologer og logopæder. Men dette er også to aspekter, der er udfordrende og netop kan vanskeliggøre, at informanterne kan bidrage med det arbejde, som de ønsker. Informanterne anser forældrene som en central samarbejdspartner, men i praksis har de svært ved at finde ressourcerne i forældrene, og de oplever forældresamarbejdet som udfordrende. Der er en tendens til, at informanterne i PPR arbejder ud fra en adskilt forståelse af sproglige og kognitive udfordringer. Sammenlagt med manglende viden om DLD kan det betyde, at DLD bliver forklaret med, at barnet mangler sproglig stimulering, hvor forældrenes sprogvanskeligheder eller socioøkonomiske forhold fejlagtigt tillægges betydning for barnets vanskeligheder. Jeg fremhæver, at denne årsagsforklaring kan være en barriere for at inddrage forældrene i arbejdet. Forældrene kan netop bidrage med vigtig information om barnets vanskeligheder, og vi må derfor have særlig øje for at inddrage dem i forløbet med barnet. Det kræver, at fagpersoner organisatorisk har mulighed for og ressourcer til at prioritere forældresamarbejdet og til at oparbejde en fælles forståelse for barnets vanskeligheder med forældrene. Forældrene er vigtige for barnets sproglige stimulering, men de er en del af løsningen

og ikke problemet. Det kræver først og fremmest mere oplysning om DLD at sikre denne forståelse.

Jeg har afslutningsvist belyst, hvordan det relationelle samarbejde mellem psykologer og logopæder har betydning for arbejdet med barnets vanskeligheder. Informanterne fremhæver, at der er brug for begge faggruppers ekspertise og testredskaber for at kunne igangsætte den rette indsats for barnet, men i praksis er dette svært. Manglende viden om den anden faggruppes kompetencer og en hierarkisk forståelse af psykologen og logopædens fagområde, kan afføde manglende gensidig forståelse af begge faggruppers berettigelse. Det kan have negative implikationer for koordinering af arbejdet omkring barnet. Jeg fremsætter, at der netop er behov for at udvikle fagpersonernes relationelle kompetence jf. Edwards (2009). Et større fokus på at formidle ekspertviden og motiver bag indsatser til hinanden, såvel som at engagere sig i den andens perspektiv for netop at skabe en fælles viden, vil bidrage til en nuanceret forståelse af sprogvanskeligheder. Det kan dog ikke stå alene. De fysiske rammer i PPR og de strukturelle forhold i organisationen er grundlæggende for et vellykket samarbejde på tværs småbørnsområdet, skoleområdet og mellem faggrupper.

Jeg kan afslutningsvis konkludere, at de tre temaer bidrager med forskellige perspektiver på det fagprofessionelle arbejde. De tre tematikker skaber indbyrdes betingelser for hinanden, og bidrager sammen til en nuanceret forståelse af, hvilke udfordringer, der kan være i arbejdet med børn med sprogvanskeligheder og mistrivsel. Arbejdet med sprogvanskeligheder er ikke noget, der kan isoleres til 'sproggruppen om mandagen', men det kræver tværfaglige indsatser med inddragelse af barnets egen stemme og barnets omsorgspersoner. For at kunne give barnet de bedste betingelser for et godt børneliv med læring, udvikling og deltagelse i sociale fællesskaber, kræver det først og fremmest et øget kendskab til sprogvanskeligheder, for netop at kunne opspore de børn, der har behov for en målrettet indsats.

9. Litteraturliste

Aalborg Universitet (2023). *Børnesprogklinikken / Klinik for Developmental Language Impairment (DLD)*. Tilgået d. 14/04/2023 via https://www.kommunika-tion.aau.dk/forskning/vidensgrupper/cedaps/forskning/boernesprogsklinikken

Allen, J., & Marshall, C. R. (2011). Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*(4), 397–410. https://doi.org/10.3109/13682822.2010.51760

Bedem, P., Dockrell, J. E., Alphen, P. M., Rooij, M., Samson, A. C., Harjunen, E. L. & Rieffe, C. (2018). Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders, 53*(6), 1110–1123. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12423

Berk, L. (2014). History, Theory, and Applied Directions. In *Child Development* (9th ed., pp. 2-39). Pearson.

Berk L. (2014). Cognitive and Language Development. In *Child Development* (9th ed., pp. 276-399). Pearson.

Bhaskar, R. (1998) Philosophy and Scientific Realism. In M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Eds.), *Critical realism: essential readings* (1st. ed., pp. 16-47). Routledge.

Bishop, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(4), 381-415.

Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, *11*(12), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066

Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017a). Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066

Bishop, D. (2017b). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders, 52*(6), 671-680.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis - A Practical Guide*. (1st. ed.). Sage.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. In *Kvalitative metoder*. (2. ed., pp. 13-28). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. In *Kvalitative metoder* (2. ed., pp. 29-54). Hans Reitzels Forlag.

Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1)*,* 61–82. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z

Cohen, N. (2001). Developmental Considerations: Preschool through Adolescence. In *Language impairment and psychopathology in infants, children, and adolescents*. (pp. 63-99). Sage.

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children With SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(1), 145–161. https://doi.org/10.1044/1092-4388

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 516–525. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x

Conti-Ramsden, G., Mok, P., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioural functioning. *Research in Developmental Disabilities, 34(*11), 4161-4169. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043

Curtis, R., Kaiser, A. P., Estabrook, R. & Roberts, M. Y. (2019). The Longitudinal Effects of Early Language Intervention on Children's Problem Behaviors. *Child Development, 90*(2), 576–592. https://doi.org/10.1111/cdev.12942

Danielsen, E. (2018). *Psykologiens Mozart: Introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole* (1st. ed.). [EPub], Lindhardt og Ringhof Forlag.

Deloitte, Professionshøjskolen Absalon & UCN Professionshøjskolen (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR).* 1-80. Tilgået d. 03/05/2023 via https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/puljer-priser-udbud/pdf20/jun/200618--undersoegelse-af-kommunernes-ppr---deloitte--endelig.pdf

Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate (Editorial). *International Journal of Language & Communication Disorders, (49)*4, 377-780. http://dx.doi.org/10.1111/1460-6984.12119

Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services, 4*(1), 33–43. https://doi.org/10.1108/17466660200900004

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 33–39. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007

Egbe, I., Ugwuanyi, L. T., Ede, M. O., Agbigwe, I. B., Onuorah, A. R., Okon, O. E. & Ugwu, J. C. (2023). Cognitive Behavioural Play Therapy for Social Anxiety Disorders (SADs) in Children with Speech Impairments. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 41*(1), 24–44. https://doi.org/10.1007/s10942-022-00442-6

Psykologer i Danmark (2018). *Etiske principper for nordiske psykologer*. 31-37. Tilgået d. 25/05 2023 via https://psykologeridanmark.dk/wp-content/uploads/Etiske-Principper.pdf

Francis, G., Deniz, E., Torgerson, C. & Toseeb, U. (2022). Play-based interventions for mental health: A systematic review and meta-analysis focused on children and adolescents with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, *7*, 1-44. https://doi.org/10.1177/23969415211073118

Georgiou, N. & Spanoudis, G. (2021). Developmental Language Disorder and Autism: Commonalities and Differences on Language. *Brain Sci. 11*(5), 2-29. https://doi.org/ 10.3390/brainsci11050589

Gray, L., Wong-Wylie, G., Rempel, G. & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *Qualitative Report, 25*(5), 1292–1301. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212

Hancock, A., Northcott, S., Hobson, H. & Clarke, M. (2022). Speech, language and communication needs and mental health: the experiences of speech and language therapists and mental health professionals. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *58*(1), 52–66. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12767

Hobson, H., Kalsi, M., Cotton, L., Forster, M. & Toseeb, U. (2022). Supporting the mental health of children with speech, language and communication needs: The views and experiences of parents. *Autism & Developmental Language Impairments*, *7*, 1-17. https://doi.org/10.1177/23969415221101137

Jensen de López, K., Rosenberg, K. B., Hansen, T. G. B. & Knudsen, H. B. S. (2023). Short report: Self-compassion and satisfaction with life in Danish adolescents with Developmental Language Disorder (DLD): `We are all in the same boat. *Research in Developmental Disabilities, 134*, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104400

Kamhi, A. (2004). A Meme's Eye View of Speech-Language Pathology. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, (*35)*2, 105–111. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/012)

Keyes, C. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

Kjærbæk, L. (2023, 22. maj) Sprogforsker: Obligatorisk sprogtest har ingen effekt. *Altinget*. Tilgået d. 25/05/2023 via https://www.altinget.dk/boern/artikel/sprogforsker-obligatorisk-sprogtest-har-ingen-effekt

Kjærbæk, L., Knudsen, H. B. S., Jensen de López, K. & Holm, K. (Accepted/In press). Finder vi de sprogligt udsatte børn? En kortlægning og kritisk analyse af det nationale screeningsprogram i Danmark. *Nydanske Sprogstudier (NyS).*

Klatte, I., Lyons, R., Davies, K., Harding, S., Marshall, J., McKean, C. & Roulstone, S. (2020). Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes for children attending speech and language therapy: Gathering the evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders, 55*(4), 618–628. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12538

Knox, M. & Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational & Child Psychology, 24*(4), 130-141.

Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (pp. 481-496). Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (3rd. ed.). Hans Reitzels Forlag.

Law, J., Levickis, P., Rodríguez-Ortiz, I. R., Matić, A., Lyons, R., Messarra, C., Kouba Hreich, E. & Stankova, M. (2019). Working with the parents and families of children with developmental language disorders: An international perspective. *Journal of Communication Disorders, 82*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105922

Levy, S., Giarelli, E., Lee, L., Schieve, L., Kirkby, R., Cunniff, C., Nicholas, J., Raven, J. & Rice, C. (2010). Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Developmental, Psychiatric, and Medical Conditions Among Children in Multiple Populations of the United States. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31*(4), 267–275.

Leyfer, O., Tager-Flusberg, H., Dowd, M., Tomblin, J. B., & Folstein, S. E. (2008). Overlap between autism and specific language impairment: comparison of Autism Diagnostic Interview and Autism Diagnostic Observation Schedule scores. *Autism Research*, *1*(5), 284–296. https://doi.org/10.1002/aur.43

Lyons, R. & Roulstone, S. (2018). Well-Being and Resilience in Children with Speech and Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(2), 324–344. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0391

Menting, B., van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth

grade: Language skills, rejection and externalizing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52(*1), 72–79. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.

Nilsson, K. & Jensen de López, K. (2016). Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development, 87*(1), 143–153. https://doi.org/10.1111/cdev.12462

Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(11), 1247-1257. https://doi.org/10.1111/jcpp.12573

Petersen, I. & LeBeau, B. (2020). Language ability in the development of externalizing behavior problems in childhood. *Journal of Educational Psychology, 113(*1), 68-85. https://doi.org/10.1037/edu0000461

Redmond, S., & Rice, M. L. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children With SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(3), 688–700. https://doi.org/10.1044/jslhr.4103.688

Redmond, S. (2011). Peer Victimization among Students with Specific Language Impairment, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Typical Development. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 42*(4), 520–535. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0078)

Reilly, S., Bishop, V. M, Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders (48)*4, 452-462.

Rennecke, L., Ronninger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2019). Developmental language disorder: Maternal stress level and behavioural difficulties of children with expressive and mixed receptive-expressive DLD. *Journal of Communication Disorders, 80*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.006

Retsinformation (2020a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.* Tilgået d. 25/05/2023 via https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396#ida6e0254f-3174-439e-a79a-ce494dd605ba

Retsinformation (2020b). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Tilgået d. 25/5/2023 via https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693

Roald, T., Koppe, S., Jensen, T., Hansen, J. & Levin, K. (2021). Why Do We Always Generalize in Qualitative Research? *Qualitative Psychology 8*(1), 69–81. https://doi.org/10.1037/qup0000138

Roberts, M., & Kaiser, A. P. (2011). The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180–199. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)

Samson, A., van den Bedem, N. P., Dukes, D., & Rieffe, C. (2020). Positive Aspects of Emotional Competence in Preventing Internalizing Symptoms in Children with and without Developmental Language Disorder: A Longitudinal Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(4), 1159–1171. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y

Sederberg, M. & Stolpe, M. (2019). Trivselsdiskurser. In *Børn og unges trivsel: et tværprofessionelt ansvar* (1st. ed., pp. 21-42). Hans Reitzels Forlag.

Simonsen, J. & Byberg, T. (2022) *Forældreskabet i lyset af en skyggediagnose: et empirisk studie* [Unpublished manuscript]. Aalborg: Psykologiuddannelsen, Aalborg Universitet, 9. semesterprojekt i tilknytning til kurset Teori, Praksis og Videnskabelig metode.

Snowling, M., Duff, F. J., Nash, H. M. & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(12), 1360–1369. https://doi.org/10.1111/jcpp.12497

Stanek, H. (2023, 12. april). Logopæder er rykket tættere på lærerne om elever med sprogforstyrrelser. *Folkeskolen*. Tilgået d. 29/05/2023 via. https://www.folkeskolen.dk/dpu-hillerod-kommune-ppr/logopaeder-er-rykket-taettere-pa-laererne-om-elever-med-sprogforstyrrelser/4709688

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). Hvad er pædagogisk-psykologisk praksis? In *Pædagogisk-psykologisk praksis: mellem psykometri, konsultation og inklusion* (1st. ed., pp. 19-34). Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). Tilgange og metoder i pædagogisk-psykologisk praksis. In *Pædagogisk-psykologisk praksis: mellem psykometri, konsultation og inklusion* (1st. ed., pp. 37-70). Hans Reitzels Forlag.

Thomsen, P. (2021). *At udvikle et sprog: Tomasellos børneforskning i en dansk kontekst.* (1st. ed.). Dafolo.

Tomblin, B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 473–482. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00632

Tomasello, M. (1998). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches*. Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Harvard University Press

VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel.* Tilgået d. 12/04/2023 via https://www.vive.dk/media/pure/18610/14872861

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2019). *Tænkning og sprog*. (1st. ed.). Akademisk Forlag.

Wad, P. (2015). Realistisk videnskabsfilosofi og kritisk realisme. In M. Jacobsen, K., Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed., pp. 365-391). Hans Reitzels Forlag.

Wadman, R., Botting, N., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). Changes in emotional health symptoms in adolescents with specific language impairment: Changes in emotional health. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*(6), 641–656. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00033.x

Westrupp, E., Reilly, S., McKean, C., Law, J., Mensah, F., & Nicholson, J. M. (2020). Vocabulary Development and Trajectories of Behavioral and Emotional Difficulties Via Academic Ability and Peer Problems. *Child Development, 91*(2), 365–382. https://doi.org/10.1111/cdev.13219

World Health Organization - International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed) (2023a). *6A01.2 Developmental language disorder*. Tilgået d. 26/05/23 via https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/862918022

World Health Organization - International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed) (2023b). *6A02 Autism spectrum disorder*. Tilgået d. 26/05/23 via https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/en- tity/437815624

Yew, S. & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(5), 516–524. https://doi.org/10.1111/jcpp.12009