



Virtuelle nettverk som pedagogisk verktøy i språkoppbygging av en elev med autisme i den videregående skole.

av Ena Caterina Heimdahl- Habiliteringstjenesten-Seksjon barnehabilitering
Sykehus Østfold og Finn Hasfjord - St.Olav. videregående skole, Sarpsborg

Innholdsfortegnelse:

Bakgrunn	Side 3
Sentral teoretisk idè	Side 3
Målsettinger	Side 4
Verktøy	Side 5
Språkutvikling og nettverk	Side 5
Alternative språkformer	Side 6
Sosialt nettverk	Side 7
Verktøyet: Et virtuelt rom hvor barnets «Speech community» møtes	Side 9
Fylkeskommunens ansvar	Side 10
Tids- og ressursplan	Side 11
8. mars 2010: Et viktig møte	Side 13
Utforming og tilpasning av læringsplattform i Fronter	Side 15
Evaluerings8636	Side 16
Kort oppsummering	Side 17
Kontakter underveis	Side 17
Litteraturliste	Side 18
Vedlegg	Side 20



Bakgrunn

St. Olav videregående skole fikk høsten 2009 en elev med autisme. Eleven har noe kinesisk tale og forstår en del som ble sagt av mor på kinesisk som beskjeder, ord, osv. Han kunne også svare med enkelte ord på kinesisk. På morsmålet sitt er eleven i relevant grad mindre ekkolaisk. På skolen, hvor det er norsk som anvendes, er det observert økt grad av ekkolali hos eleven og generelt kan en si at det er svært lite verbalspråk som anvendes i kommunikasjon. Omgivelsene både hjemme og på skolen er støttende og sensitive. Samarbeidet mellom instansene er bra.

Høsten 2009 ble det innledet et samarbeid mellom St.Olav VGS og Habiliteringstjenesten i Østfold. Tidlig i prosessen ble det klart at det var behov for å hente informasjon om opplæring fra hans skole i Kina. Videre var det sterkt behov for veiledning, og ikke minst nødvendig å samarbeide med elevenes hjem slik at elevens sterke sider kunne ivaretas. Mor spilte en uvurderlig rolle også fordi kinesisk er hennes morsmål. En måte å jobbe målrettet og effektiv på, var å sette i gang et pilotprosjekt hvor en skulle jobbe med å inkludere hele nettverket rundt eleven og å prøve dette ut i et virtuelt rom. Nettverkstenkning med utspring i Karlstadmodellen (se vedlegg) var den sentrale ideen. Vi ønsket å implementere nettverk som pedagogisk verktøy inn i den videregående skole. Denne videregående skolen var allerede en etablert bruker av Fronter. Fronter er en virtuell læringsplattform for utveksling av informasjon og annet.

Det ble søkt om midler til prosjektet fra Opplæringsavdelingen, Pedagogisk seksjon i Østfold fylkeskommune desember 2009. Januar 2010 fikk vi positivt svar fra fylkeskommunen under forutsetning av at erfaringene blir delt med andre videregående skoler.

Våren 2012 forelå erfaringene i rapportform. Vi håper at rapporten kan inspirere og være til hjelp for å sette i gang liknende prosjekter.



Sentral teoretisk ide

Nettverk som pedagogisk verktøy er et begrep som er sterkt bundet til Karlstadmodellen, en modell for språkoppygging utviklet av prof. Irene Johansson (jmf. Vedlegg nr.2).

Den sentrale ide her er involvering av de personene som er reelt deltakende i hverdagskommunikasjon med eleven. Med reelt deltakende mener vi de som er nære nok til å føle på hvilken måte kommunikasjon er mangelfull, hvilke ord en mangler, hvor en kommer til kort for å være med i språklig dialog. Omgivelsene hvor eleven ferdes er viktig for å kunne ivareta elevens behov. Det er i elevens nærmeste omgivelser at kommunikasjon skal optimaliseres. Opplæring må dermed skje i elevens nettverk.

Foreldre er sentrale personer og har en viktig rolle som samtalepartnere. Samtidig treffer eleven mange andre voksne som har ønske om å dele tanker med eleven. Alle disse aktørene må være innforstått med at eleven trenger alternativ kommunikasjonsform. De må kunne bruke alternativ kommunikasjonsform om vi skal kunne forvente at eleven skal bli en

kompetent ASK bruker (jmf. avsnitt: Alternative språkformer). Den skal brukes i hverdagen og der hvor eleven ferdes. Det er da nødvendig å bruke ressurser på opplæring av familie, fagpersoner, nærpersioner i skole, arbeidsplassen og avlastning. Tetzchner, S. og Martinsen H. 2002 hevder at tiltak for barn får større og mer varig effekt når foreldrene er aktive deltakere i en prosess der de får forståelse for en fremmed måte å snakke på. I tillegg får foreldrene opplæring og er med på å gjøre tiltakene til felleseie.

Målet med et nettverk er å bygge et system rundt eleven slik at alle parter til enhver tid er orientert om kommunikasjonsbehov og måter å imøtekomme disse behovene på. Den kliniske erfaring har vist at det krever en del innsats og først og fremst masse ”stå på vilje” fra de nærmeste, dvs. foreldrene for å få til møter.

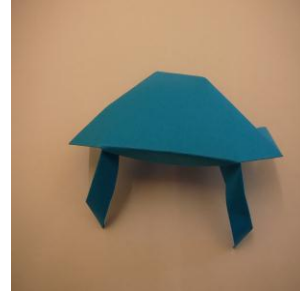
Ulike avtaler på ulike tidspunkter vanskeliggjør også møtemulighetene. Ofte er det heller ikke samsvar mellom barnets utviklingstempo og nettverkets oppfølging og fastsetting av nye mål. Grunnidéen ble derfor den samme som i nettverk etter Karlstadmodell, men overført, tilpasset og utprøvd i virtuelt rom.



Målsettinger

Hensikten med å bygge et slikt system rundt eleven er flere:

- være med å videreføre den jobben som har vært gjort i Kina før elevens flytting ved at foreldrene kan være de fortellende formidlere og ivareta informasjon fra tidligere
- bygge opp og utvide elevens kommunikative repertoar
- informere alle potensielle samtalepartnere om elevens kommunikasjonsbehov og språk.
- forebygge kommunikasjonsproblemer
- støtte den jobben som teamet rundt eleven gjør på St. Olav
- gi avdelingen et faglig løft som også kan anvendes i forhold til andre elever



Verktøy

Til dette er det ønskelig å benytte seg av Fronter hvor elevens samtalepartnere er deltakere. Det er også ønskelig med involvering av tidligere miljø. Denne plattformen er ment å kunne brukes av andre aktører senere. Det er viktig at verktøyet ikke blir målet, men virkemiddelet. Målet er et godt nettverk for eleven og da må man også jobbe med relasjoner og gruppedynamikk i fysiske møter så langt det er mulig. Det virtuelle rommet blir et hjelpemiddel. Innholdet i kommunikasjonen vil basere seg på digitalbilder, PCS symboler og verbalspråk. På fronter er det videre mulig å legge ut video-snutter som har sterk illustrasjonsverdi.



Språkutvikling og nettverk

Mange barn med kommunikasjonsvansker har utfordringer knyttet til språkutvikling. Bruk av alternative språkformer er grunnleggende for å støtte og videreutvikle barns muligheter til språkopbygging. Sosialt nettverk er et annet.

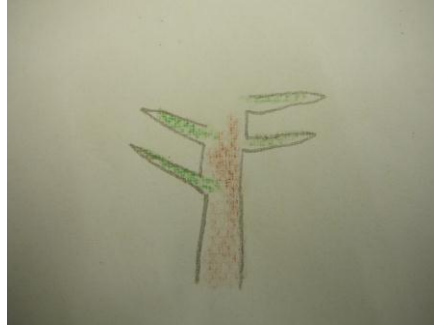


Alternative språkformer

Til tross for at noen barn har noe verbalt språk er det viktig at språket støttes med hjelp av uttryksformer som støtter eller erstatter manglende verbalspråk. Disse personer er ASK-brukere hvor ASK står for (alternativ supplerende kommunikasjon). De mest brukte uttryksformer er håndtegn eller grafiske tegnsystemer som digitale bilder, pictogram, PCS, Bliss, osv.

Vi har ikke eksakt tall over personer som bruker ASK i Norge. Estimerer fra Statped viser at 0,5 % av alle barn med utviklingsmessige skader har behov for ASK-tiltak. Nye tall fra CP register viser at 37% av barn med CP trenger tiltak innenfor ASK. Det samme vet vi om barn med Down Syndrom og autisme. ASK-brukere representerer dermed en gruppe mennesker som på lik linje med andre ”fremmedspråklige” har behov for å delta i samfunnslivet, bli forstått, rett og slett bli tatt med. For eleven sin del handler det ikke om alternativ, men supplerende kommunikasjonsformer dvs. uttryksformer som kan støtte hans verbale språk. Det handlet også om at omgivelsene skal kunne gjøre seg tydeligere forstått da elevens morsmål er kinesisk.

Vi har anvendt digitale bilder og PCS (Picture Communication Symbol) i kommunikasjonstrening med eleven. Meningen med å bruke grafiske symboler og bilder var å støtte det verbale uttrykk, men også tydeliggjøre for de norsktalende rundt eleven hva han mente i de tilfellene han brukte kinesisk ord. Metodikken vi landet på ble PECS (Picture Exchange Communication System, se vedlegg). Håpet var at ved å bruke denne metoden, ble tiden som skulle gå for å etablere kommunikasjonsrelasjon med eleven vesentlig forkortet. Grunnen ligger akkurat i det at språket eleven og omgivelsene bruker da blir så likt. Språk må spres og det er på dette punktet at det sosiale nettverket personen ferdes i, blir av grunnleggende viktighet.



Sosialt nettverk

I 2-årsalderen begynner barnets språkutvikling å gå så fort at omgivelsene har problemer med å henge med på hvilke ord som forstås og brukes, og hvordan de tegnes. Barnet trener på setningsstruktur, ulike språkhandlinger, artikulasjon og det blir avansert å følge med på barnets utvikling. Ansvaret for videre språkutvikling legges på barnet selv, det er barnet som må lære omgivelsenes tegn, og få de voksne til å skjønne hvilke ord og begreper som forstås etc. Ansvaret ligger paradoksalt nok på den svakestes part.

Tanken bak nettverk er at alle i et sosialt nettverk sammen bygger et lite språksamfunn – en/et speech community (se vedlegg) rundt eleven. I dette nettverket skal barnet bevege seg og bruke språket. Foreldrene trenger støtte for å få den energien de trenger til å fortsette å være byggherrer. Et nettverk å bevege seg i betyr språkutvikling, men først og fremst relasjonsbygging. Dette blir et viktig verktøy i språkopplæring. Vi forstår intuitivt at nettverkstilhørighet er viktig for alle mennesker. Alle har et nettverk rundt seg som kan være ulikt stort og ulikt hyppig, men alle har et nettverk. Barn med funksjonshemminger har mindre nettverk enn andre og en bursdagsinnbydelse i posten er en gave av uvurderlig verdi i seg selv.

Det var viktig for oss å løfte opp nettverksmetodikken. Det er deltakerne i elevens nettverk som er de viktigste språktrenerne, og at elevens nettverk kommer sammen. Nettverket varierer etter behov. Stedet for treff, lengde og hyppighet varierer. Den skal være tilpasset hver enkel familie. Mange tegn, ord, grafiske symboler skal læres. Bilder skal utveksles. Å invitere til noen kurskvelder er bra, men neppe nok. All innsats er god innsats, men la oss ikke glemme det minste nivå, de nærmestes nivå: De som deler hverdagen med barnet. Her er nettverkstenkning godt å ha. Lesesirkel-tenkning, komme sammen - tenkning, dele - tenkning, læretenkning, snakke – over – en – kopp – kaffe - tenkning. Så enkelt det høres ut og allikevel svært vanskelig å få det til i hverdagen.

Allerede i starten av et habiliteringsløp lurer foreldrene på hvordan søsknene og besteforeldre kan bli involvert i barnets behov for å kommunisere. Etter hvert blir også tanter og onkler nevnt. Det er få sammenhenger hvor familien ikke har vært tema. Som ”habilitor” har en, der hvor det har vært familiens ønske, vært pådriver for å initiere et nettverk av foreldrenes utvalgte personer. Her har en samlet nettverket og orientert om elevens behov i samarbeid med foreldrene, presentert arbeidsmetoden osv. Noen har valgt å åpne sitt hjem, andre har syntes det var fint å samles på et nøytralt sted som habiliteringstjenesten representer. I andre tilfeller har foreldrene ønsket å samle nettverket for en kick-off hvor målet har vært å høre om den lange språkreisen og hvorfor bruk av alternativt supplerende kommunikasjon er viktig for å fremme utvikling av talespråk. Foreldrene har rett og slett hatt behov for noen som løfter temaer opp slik at de ikke skulle behøve, i tillegg til å være foreldrene, forsvare hvorfor eleven kommer hjem til bestemor med for eks. en tegneperm i sekken sin. For barn som har svake signaler, eller signaler som er vanskelige å tolke, har det vært nyttig å samle seg rundt video- opptak som gjør tydelig for alle hvor meningsfullt det er å lete etter barnets måte å

kommunisere på. I samtlige nettverk eller på kick off kvelder har vi opplevd stort engasjement og et hav av fortellinger, observasjoner og ikke minst ideer som har gjort at de fleste har gått derifra med følelse av å være viktige bidragsytere.

Samtidig har vi erfart at det ikke er enkelt å samle barnets nettverk til møter. Når en lykkes med å opprette slike fora vil ofte driften møte vansker med å opprettholde et funksjonelt nivå på aktivitet for at nettverksmøtene skal oppleves som en reell hjelp i barnets språkutvikling. Som oftest vil foreldrene og det pedagogiske personalet kunne få til en eller annen form for møter, men hyppigheten og/eller form svarer ikke til behovet. Nær slekt og venner av familien forsøker så godt de kan å engasjere seg i barnets språkoppygging. Samtidig er dette en vanskelig oppgave fordi det er for krevende å holde seg kontinuerlig orientert. Som oftest er det foreldrene som må stå for videre formidling av informasjon i språkoppygging. I svært mange tilfeller er det det pedagogiske personalet som foreslår hvilke ord/tegn som skal læres. Familien som skulle være premissleverandør og komme med ønsker, tar imot det som foreslås. Foreldrene glir inn i den tradisjonelle paradigma som ser på de profesjonelle som eksperter. Slik vil ekspertene være de som bestemmer barnets behov ut fra deres eget perspektiv (Dunst 2000). I tilfellet språkoppygging vil det være ekspertene som velger barnets vokabular. Med dette vil barnet miste utviklingsmuligheter som ligger i det at kommunikasjon trenger kommunikatorer som behersker samme språket for å kunne forstå og bli forstått, for å kunne fortelle og bli fortalt.

Videre vil foreldrene stå med ansvaret for relasjonen til de øvrige aktørene som ikke er tilstede på møtene. Det gir seg selv at noen av aktørene blir svært perifere, noen blir frustrerte da de hadde ønsket mer, og noen blir avventende. Samtlige vil i ulik grad sitte med den følelsen at kommunikasjon med barnet er mangelfull. Foreldrene som får ansvaret for å redistribuere informasjon, kunnskap og nye ideer fra nettverk videre til familie og venner, forteller at oppgaven er krevende. De forteller også at de lykkes i ulik grad og en kan anta at ulike barn vil kunne få ulik kvalitet i samhandling innenfor nettverkene sine. Barnet beveger seg mellom arenaer og det krever kompetanseflyt. Et nettverk som har fulgt barnet på liten avdeling sitter med mye kompetanse og erfaring som ikke blir med over til nettverket på stor avdeling og derfra videre til skole. Hvordan skape en felles hukommelse som eksisterer over tid? Hvordan skal barnet følges opp? Hvordan skal glede av å dele og fordele tanker og oppgaver opprettholdes? Finnes måter, muligheter, verktøy for å få dette til?

Verktøyet: Et virtuelt rom hvor barnets «speech community» møtes



Elektroniske læringsplattformer har eksistert en stund i den norske skole. Læringsplattformer er en samling med ulike verktøy for å støtte læringen på en felles digital plattform. I 2005 hadde 17% av alle grunnskolene og minst 96 % av alle videregående skolene anskaffet en læringsplattform.

Bruk av denne teknologien viser seg å være vanskelig om man tenker den brukt i en familie. Ideen er å bruke teknologien som er enklere og mer lik, for eksempel, facebook. Gjennom dette medium kan teknologi komme kommunikasjonssvake barn til gode gjennom å kople sammen deres uformelle og formelle nettverk. I st.meld nr.30 Kultur for læring sidestilte utdannings- og forskningsdepartementet det å kunne bruke digitale verktøy med de mest grunnleggende ferdighetene i skolen.

Med utgangspunkt i de vanskene som vi har sett ut fra familiens perspektiv og vårt kliniske ståsted om å etablere, drifte og videreutvikle møtefora i form av nettverk, vil bruk av elektroniske læringsplattformer sannsynligvis imøtekomme følgende momenter:

- Det er grunnleggende å involvere barnets uformelle nettverk i fora for å øke nettverkets kommunikasjonskompetanse etter barnets behov: ligge steget føre barnet.
- Familiemedlemmer som ikke bor i nærmeste omgivelser vil også kunne få tilgang til informasjon om utviklingen.
- Det er viktig at det spesialpedagogiske tilbudet tar innover seg familieperspektivet
- Vi antar at foreldrene blir avlastet i den oppgaven det er å være redistributører av informasjon
- Vi ønsker at det uformelle og det formelle nettverk får en felles arena basert på likeverdighet
- Vi ønsker at en læringsplattform brukt som virtuelt nettverk kan fungere som en minnesentral som kan skape kontinuitet og samhandling gjennom ulike overganger og begynnelser.
- Det finnes ikke mindre viktige eller mer viktigere bidrag. Alle bidrag er viktige. Oppdager en at eleven elsker å lytte til en type musikk fremfor en annen, er det viktig at det spres i nettverket.

Krav til verktøyet:

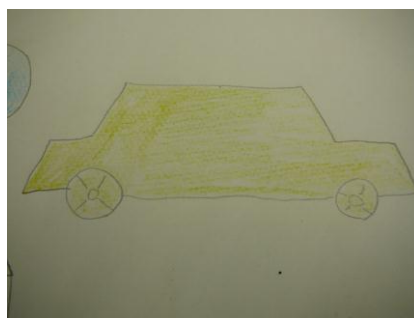
- Passordbeskyttet
- Individuelt tilpasset hvert enkelt barn- et rom for hvert barn, uavhengig av hverandre
- Må kunne fungere på vanlige hjemme-pc
- Brukerne må kunne få hjelp til å få verktøyet til å fungere etter sitt behov
- Enkelt å laste opp videoer, pdf filer, wordfiler, lenker
- Må kunne justere brukernes behov underveis, legge inn nye bokser/emner /medlemmer
- Chat mulighet, mulighet for samtidig kommunikasjon



Fylkeskommunens ansvar

Eleven i prosjektet er elev ved en videregående skole og utprøving av det virtuelle nettverket var enkelt å få til da den VGS i Norge har stor dekkprosent av nettbaserte kommunikasjonsløsninger.

Fylket har hatt ansvar for å forvalte frontene og systemansvarlig på skolen har ansvar for å gi tilgang. Det er viktig å minne hverandre på at det er foreldrene som eier passordet på vegne av deres barn. Da elevens nettverk er skiftende er det en meget viktig funksjon som tilfaller systemansvarlige, dvs. å påse at det til enhver tid bare er aktuelle deltakere som får adgang til det virtuelle rom. Passord er foreldrenes og skiftes ved forandring i barnets nettverk. For eksempel, hvis en assistent går ut av nettverket så skifter man passordet om foreldrene ønsker det. Det er viktig for oss å huske, og å minne hverandre på, at foreldrene må bli involvert i prosessen hele veien.

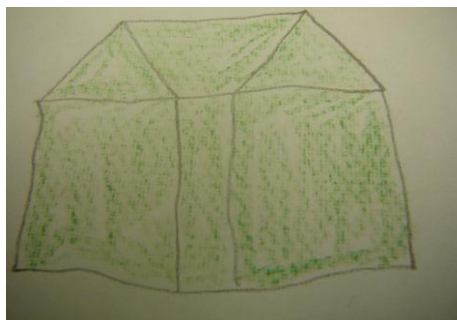


Tids- og ressursplan

Her følger tids-og ressursplan for start og implementering av det virtuelle nettverk for eleven.

Dato	Hva	Innholdet	Hvem interne	Hvem eksterne
22.juni 2009	Kursdag: ASK	Kommunikasjon, ASK	Foreldrene, lærere og assistenter	Seksjon barnehabilitering
10.nov. 2009	Møte med foreldrene og skolen	Hva ønskes? prosjekt skisse tilgang til fronter muligheter	Foreldrene, lærere og assistenter	Seksjon barnehabilitering
13.nov.2009	Utredning og kartlegging	Samarbeid med mor og skolen	Mor, ansvarlige lærer	Seksjon barnehabilitering
17nov.2009	Møte med skolen	Info blir samlet, observasjon i klasserommet.	Ansvarlige lærer	Seksjon barnehabilitering
19. nov.2009	Møte med skolen.	Planene tar formen. Min bok. Virtuell rom bygges opp.	Ansvarlige lærer.	Seksjon barnehabilitering.
8. des.2009	Møte med fagansvarlig på skolen.	Søknad om pengestøtte.	Fagansvarlig lærer Finn.	Seksjon barnehabilitering.
1. febr. 2010	Temamøte: PECS metodikk.	Undervisning og workshop i PECS metodikk.	Teamet. Foreldrene.	Seksjon barnehabilitering.
8. mars 2010	Temamøte: Nettverk	Forberedelser. Nettverket igangsettes. Ethiske problemstillinger (Steg 1).	Teamet. Foreldre.	Irene Johansson. Seksjon barnehabilitering
30. april 2010	Temamøte:1) Nettverket fortsetter. 2)Innhold i Class fronter.	Oppbygging av rommet. Fysisk heldagsmøte med deltakerne i nettverket.	Fagansvarlige lærer, teamet, foreldre.	Seksjon barnehabilitering.

		<p>Nettverk etableres og målsetting for nettverk lages. Ansvarsfordeling og arbeidsrutiner (Steg 2)drøftes.</p>		
24.august 2010	<p>Temamøte: 1)PECS- metodikk. 2)Bruk av Class fronter.</p>	<p>1)Nye mål ift. språkoppbygging 2) Starte med nettbasert interaktive viktig information finns alltid tilgjengelig på plattformen. (Steg 3)</p>	<p>Fagansvarlige lærer, teamet, foreldrene, bolig, ressurssenter i kommunen.</p>	<p>Seksjon barnehabilitering.</p>
Sen høst 2010		<p>Evaluering. (Steg 4)</p>		
	<p>Class fronter.</p>	<p>Fortsetter med å opprette mapper og å legge inn bilder. Kommunikasjon med foresatte. Det blir lagt inn bilder både i forhold til PECS og arbeidstrening.</p> <p>Skolen har lagt inn bilder og filmsnutter. Foresatte har kommet med noen forslag om hva som eleven liker å gjøre/spise. Boligen har ikke kommet i gang.</p>	<p>Skole. Foresatte.</p>	<p>Seksjon barnehabilitering.</p>



8. mars 2010: Et viktig møte.

Møte med nettverket.	Forberedelser. Nettverket igangsettes. Ethiske problemstillinger. (Steg 1).	Teamet. Foreldre.	Irene Johansson. Seksjon barnehabilitering.
----------------------	---	-------------------	---

Det var tretten til stede på nettverksmøtet hvor man skulle høre om nettverket som pedagogisk verktøy, formidlet av Irene Johansson. Det ble en presentasjonsrunde og det viste seg at fagpersoner var i stor flertall.

På forhånd hadde noen av oss lest rapporten rundt nettverksarbeid med barn med hørselshemming: et prosjekt ved Karolinska Universitetssjukhuset. Irene Johanson understreket store geografiske forskjeller i forhold til. hvordan nettverket blir drevet og hvor vanskelig det føles å drifte det over lengre tid.

Et nettverk er en dynamisk organisme. Noen som er der fra starten går ut og noen kommer til. Det er viktig for familien å ha mennesker rundt seg som de kan støtte seg til. Det å kunne kommunisere, kunne samme språk som ungdommen er sentralt for at ungdommen skal kunne delta. Det er viktig å skape rutiner og det er viktig å definere hvem som har ansvaret for hva. Alle er like viktige, alle bidrar. I forhold til virtuelle nettverkløsninger understrekte Irene at administrator lett kunne få en altfor stor lederrolle.

Det første Irene skrev på tavla var: Målet. Målet for ungdommen er: Uttrykka vilja og behov.

En runde rundt bordet var neste steg. Hver deltaker ble spurt om hva de kunne bidra med ift. oppsatte mål.

Det ble mange ting: noen legger ut bildene som brukes i kommunikasjon, noen står for øvelser, noen ønsker å anvende oppsatte mål i hverdagen på elevbedrift, noen når de spiller og har fritidsaktiviteter. Alle er samtalepartnere, men noen er de som tilfeldig møter eleven i gangen og lignende.

Det så rimelig stort ut og kanskje lite konkret, men til slutt ble tavla delt i to: Ansvar og Person.

Under ansvar ble følgende områder notert:

- 1) Fronter og omdefinering av mappene,
- 2) mål dvs. forslag om mål som diskuteres, bl.a. antall ord og hvilke ord,

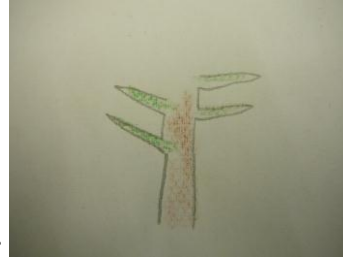
- 3) metodikk,
- 4) innlæring,
- 5) samtalepartnere,
- 6) materiell og
- 7) møteledelse.

På en enkel måte ble det synlig at alle har en likeverdig oppgave ift. språkoppyggingen til eleven.

Det er også interessant og sikkert uvant å tenke at det var foreldrene som fikk oppgaven å definere mål under sitt ansvarsområde. Det er ofte fagpersoner som eier målene for opplæring og det er her foreldrene har både ideer og ønsker om hva som bør prioriteres.

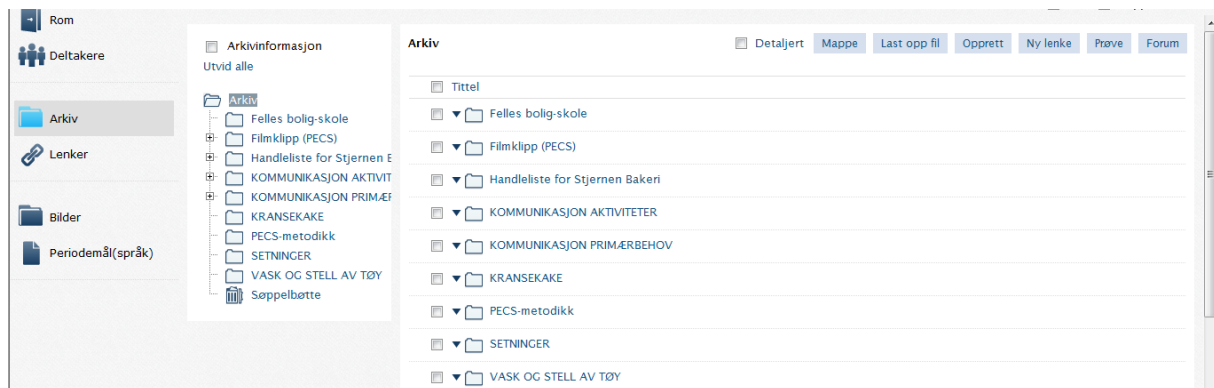
Vi hadde en evaluering i slutten av nettverket. Samtlige sa seg fornøyd med dagen. Det hadde vært spennende og matnyttig. De sa at det var slik en kunne dra i samme retning og det var positivt med samarbeid. En uttrykte at det var en utfordring, men gøy og en annen at ...”ja det kan bli bra”.

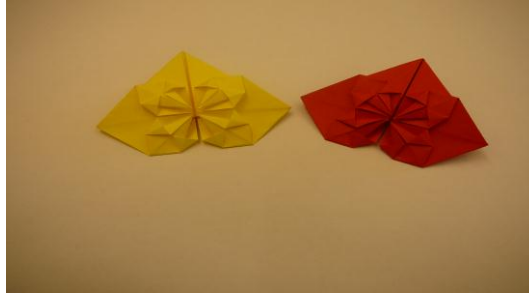
Utforming og tilpasning av læringsplattform i Fronter



For at nettverket for elever med særskilt behov skal kunne nyttiggjøre seg av Fronter, kreves det en god del tilpasning av mappene. Mapper som ikke var relevante, som for eks.eksamen, elevens innlevering, osv. ble fjernet. Nye mapper ble opprettet. Læringsplattformen inneholdt til slutt følgende mapper:

- Rom: med beskrivelse av ”rommet”, plass for meldinger (mail), kalender
- Deltakere: hvem er vi og roller i nettverk
- Arkiv: anvendte metoder, fagartikler, PP presentasjoner, filmsnutter, osv.
- Lenker
- Bilder: digitale bilder av opplevelser, turer som er viktig for eleven som gir anledning til samtaler og felles forståelse av elevens hverdag.
- Periodemål (språk) dvs hvilke mål det skal være for språkoppbygging





EVALUERING

Foreløpige resultater

I løpet av prosjektperioden økte elevens ordforråd, hans kommunikative vilje og antallet kommunikative initiativer han tok for å kommunisere med omgivelsene. Fokuset på kommunikasjonen har bidratt til å forhindre uhensiktsmessig atferd i skolesammenheng.

De erfaringene vi hittil har fått er at nettverket:

- Er avlastende fordi den reduserer møtehyppighet
- Bidrar til å forenkle arbeidet fordi materiellet blir systematisert i felleskap
- Til enhver tid er à jour, dvs. i takt med barnets utvikling
- Er informativ fordi mye kunnskap og innsikt er samlet.
- Aldri kan erstatte deltakernes behov for fysiske møtepunkter.

Utvekslinger her er både av sosiale og faglig art. Ikke minst de sosiale kvalitetene, små prat, en matbit, smil, og latter er gode egenskaper som mennesker har stort behov for. Foredragsdager ble brukt på en slik måte.

Vi har erfart underveis at det er viktig at noen trekker i trådene og er ”vaktbikkje” i startfasen. Det ble uvurderlig viktig at det i en oppbyggingsfase var noen sentrale aktører, slik som skolens personale, habiliteringstjenesten, osv. som trakk i trådene.

Samarbeid med foreldrene er også svært viktig. Mor fortalte om opplæringen fra Kina. Hun viste og oversatte en del materiale slik at vi kunne bli bedre kjent med sønnen. Dette var nyttig for at vi skulle bli kjent med metodikken som var brukt i Kina, Mor fokuserte på at sønnen skulle ha norskopplæring uten bruk av tospråklig lærer. Den språklige kompetansen på kinesisk som eleven innehar blir ivaretatt på hjemmearena. Når det gjelder skole blir dette ivaretatt ved å koble seg på andre som kan kinesisk i skolens nærområde. Det må jobbes mye med å sette flere aktører i stand til å legge inn materialet for språkoppygging.

Et videre problem er at det i noen instanser, som for eks. habiliteringstjenesten eller servicebase i avlastningsbolig, vil være problemer med å se videoklippene som er lagt inn på siden. Dette grunnet restriksjoner i sykehusets eller kommunens datasystem. Vi har også erfart at Fronter administrator innehar en nøkkelposisjon for å gi tilgang til Fronter. På den ene siden er det viktig for foreldrene og alle parter å få vite at det er en person som beskytter barnets rom og foreldrenes privat liv. På den andre siden har det vist seg å være sårbart at det bare var en person som hadde adgang til forandringer av administrativ karakter. Ekstra viktig ble det at frontene eies av fylkeskommunen som kunne hjelpe til, for eksempel i ferietidene.

Aktørene i prosjektet var vant til fysiske nettverk. Det viste seg at å jobbe i virtuelle nettverk krever tid for aktørene å venne seg til. Det var stadig nødvendig å minne aktørene på å bruke Fronter. Videre er det slik at informasjon en utveksler over nettet skal gjøre en reell forskjell i

tilbudet til eleven. Informasjonen skal være brukbar ift. å gjøre en forandring i virkeligheten. Av den grunn ble det jobbet mye med å tydeliggjøre mappestruktur slik at innholdet (råd, anbefalinger, materiell, bilder, osv) kunne omsettes raskt i praksis.

Det må settes av tid til opplæring av bruk av Fronter. Skolen har ansvar for opplæringen. Bolig og kommende arbeidsplass må legges til rette for at ansatte har mulighet og tid til å bruke Fronter.

Det krever god struktur på mappene i Fronter slik at de forskjellige aktørene lett finner fram. Mappene var hovedsakelig delt inn i to hovedgrupper: den som hadde med språkopplæringen å gjøre (PECS, PCS, digitale bilder, ordforråd, lister med setninger som er lært og anvendes) og annen opplæring, for eksempel arbeidstrening.

Hovedaktøren i prosjektet trenger livslangt nettverk. Aktørene rundt kan skifte. I Fronter er informasjon om hovedaktørens ferdigheter systematisert og tilgjengelig for alle i nettverket. Det blir enkelt for nye aktører og sette seg inn hovedaktørens ferdigheter og preferanser. For denne hovedaktøren er det svært viktig at de som er rundt ham har gode kunnskaper om hans ferdigheter og preferanser som grunnlag for å skape muligheter for utvikling og ikke konflikter eller stagnasjon. Våre erfaringer tilsier derfor at et virtuelt nettverk synes grunnleggende viktig. Aktørene i nettverket rundt eleven har fått økte kunnskaper om både metodikken og forståelsen av nytten av nettverk som pedagogisk verktøy. Skolen anser at det virtuelle nettverket er meget velegnet for å ivareta elevens språkoppygging. Dette gjelder spesielt elever med store kommunikasjons-/språkvansker.

Erfaringen i prosjektet viste også at det er viktig at foresatte og fagpersonalet er enige om metoden for opplæringen. I dette tilfelle gjaldt det PECS i språkopplæringen. Det ble viktig å komme fram til en felles plattform når det gjelder metodikk. Gjennom avklaring av behov og læringspotensialet til eleven opplever nå foresatte fordeler med metoden og vil fortsette med den. På den andre sida var det lærerikt å være lyttende til foreldrenes innspill. Den samme prosessen har det vært i forhold til bolig. Det har tatt tid for ledelsen å informere andre ansatte om metodikk og bruk av Fronter.

Kort oppsummering

Vi har sett at familiens behov ivaretas ved å bygge systemer for informasjon som ikke er bundet fast til tid og sted. Det tas høyde for samfunnets økte mobilitet og en prøver å gjøre det enklere å inkludere deler av familien som har vanskeligheter med fysisk å delta i et nettverk.

Det viser seg at det ligger i menneskets natur å ville beholde fysiske møtepunkter. Derfor vil aldri det virtuelle nettverket erstatte i sin helhet elevens nettverk. Allikevel er det blitt gjort mange gode erfaringer fra prosjektet startet til nå. Som tidligere nevnt tar det tid å initiere en ny metode å jobbe etter. Spesielt gjelder dette når det er mange forskjellige aktører og nivåer. Alle var i utgangspunktet positive. Det var nye områder for de fleste av oss. For foresatte og bolig (som kom til litt senere) var det virtuelt nettverk og PECS. For skolen var det PECS og for Habiliteringstjenesten var det sammenhengen mellom PECS og virtuelt nettverk.

Vi anser at arbeidet med å videreutvikle det virtuelle nettverk er under stadig utvikling og vi fortsetter å samle erfaringer. Disse utvides gradvis til nye arenaer eleven vil møte, som for eksempel arbeidsplassen.

Fra starten av ble det virtuelle nettverk opplevd som nyttig, men det er først nå at det blir tatt i bruk i økende grad. Aktørene i det virtuelle nettverket opplever at det blir mere og mere viktig som informasjonskilde og rom for utveksling i språkopplæringen.

Vi mener det er riktig å avslutte prosjektet nå. Prosjektet er kommet godt i gang og vil fortsette videre som en del av den vanlige spesialpedagogiske praksis.

Kontakter underveis

Det er mange som har bidratt underveis med støtte og ideer. Det har vist seg vanskeligere å realisere en slik tankegang på barnehage/ barneskole da Fronter ikke er vanlig kommunikasjonsplattform. Innenfor helsevesenet ble det heller ikke gitt adgang til å innføre Fronter da den ble ansett som et rent spesialpedagogisk tiltak.

Tanker, utvekslinger og samtaler i startfasen med Karianne Hjørnevik, Maia Erik fra Trøndelag KS og Bjørn Næss, NNDS bidro til at målsettinger og fremgangsmåter ble mer og mer tydeliggjort i den form som nå foreligger. Ann Kathrin Gjevikhaug, seksjon Barnehabilitering bidro med faglig innspill rundt autisme problematikk. Prosjektet hadde ikke vært videre mulig uten den faglige støtte underveis fra Irene Johansson og den praktiske støtte fra Fylkeskommunen. Sist men ikke minst er det vært uvurderlig godt samarbeid med elevenes foresatte og elevens assistent, May Britt Høidal. Og til slutt stor takk til hovedpersonen: Det er han som lærte oss det meste og illustrerte prosjektrapporten.



Litteraturliste

Dunst 2000 Dunst, C.J. (2000). Revisiting "rethinking early intervention." *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.

Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.

Dunst, C. J., Herter, S., & Shields, H. (2000). Interest-based natural learning opportunities. *Young Exceptional Children Monograph Series No. 2: Natural Environments and Inclusion*, (pp. 37-48).

Gumperz, J. The Speech Community i Pier Paolo Giglioli (red.) *Language and Social Context*-Penguin Education 1976

Irene Johansson et al. Nätverk i arbete med barn med hørselskada. Prosjekt ved Karolinska Universitetssjukhuset 2006-2008.

Mjøen, T. Hellberg, H. Hølland, S. Langbach, M. Opsal, K. Åslund, L. (2008) Forslag til oppfølgingsprosedyre for barn med CP med alvorlige kommunikasjonsvansker i Helse Sør.

Tetzchner, S. og Martinsen H. (2002) Innføring i alternativ og supplerende kommunikasjon. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Vedlegg

Vedlegg nr.1

Om speech community og Karlstadmodellen

I sosiolingvistik opererer en med begrepet speech community. J. Gumperz skriver at "all known human groups possess language". Han karakteriserte et "speech community" som et sosialt definert univers som kjennetegnes av regelmessige og hyppige interaksjoner "by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language usage".

Denne definisjonen innebærer at det finnes et språk som deles med andre og karakteriserer en bestemt gruppe som gruppen hvor deltakerne føler stor grad av tilhørighet.

Det er ikke en selvfølge for barn med funksjonsnedsettelse å tilhøre en lingvistisk gruppe. Det er en bevisst handling for de menneskene rundt barnet å skape en felles lingvistisk arena og et felles verbalt repertoar. For eksempel for å kunne kommunisere med barnet og støtte barnets utvikling oppdager barnets omgivelser ganske snart at de er tvunget til å anvende en serie av lingvistiske elementer som for dem er nye. Med barn med multiple funksjonsnedsettelse er de nære personene til og med nødt til å omdefinere hva språket er. De lærer å se barnets små og ofte utydelige signaler som utføres med hele kroppen, gir dem adgang til å se hva barnet har på hjertet. Nærpersonene utvikler sensitivitet for barnets gester og signaler. De ser at barnet føler seg forstått eller at barnet lærer tegn eller snakker med bilder. Det er disse nye elementer som må integreres i samtalen med barnet.

Dette er nytt, uvanlig, krevende, spennende og ikke selvfølgelig å forstå med det samme. Irene Johansson har i lang tid beskjeftiget med det sosiale nettverk som pedagogisk redskap. Hun formidler klart at verdier som solidaritet og demokrati er grunnleggende når vi tenker på at barn som er den svake part i kommunikasjon er i risiko for å bli isolert, misforstått og undervurdert.

Irene Johansson har gjort seg tanker om ulike samarbeidsformer som nettopp kunne motvirke risikoelementene som preger barnets utvikling av kommunikasjon og språk. Ulike samarbeidsformer er alltid vært familiefokusert i hennes bevissthet. Formene har variert fra en triangel bestående av foreldrene, habilitering og spesialpedagog tidlig på 80-tallet til en firkant som i tillegg til familien, spesialpedagog og habilitering inkluderte også barnehage eller skole. Endelig på 90-tallet oppsto spindelvevet som symbol for barnets og familiens nettverk.

Irene skriver at triangelen, rektangelet og spindelvevet er samarbeidsformer "där syftet är att barnet, den unge, den vuxne ska mötas av en genomtänkt pedagogikk i vardagens olika situationer" Med stor raushet har Irene Johansson latt oss delta i opprettelse og oppfølging av

hennes barnebarns nettverk. Gjennom denne har vi kunnet kjenne igjen både gleder og vansker en møter.

Det krever momenter av refleksjon, stoppe opp og reflektere hvorfor, hvordan. Deltakelse er ulikt, innsatsen er ulik, men vi holder fram fordi vi er overbevisst om at det er til barnets beste. Det åpnes for å diskutere material og metodikk i en mindre gruppe som utgjøres av dem som er interessert i temaet.

Irene Johansson skriver også at :” ...Teckenkompetensen i nätverket är olika god – de som bor långt från Gry och inte har anledning att teckna i vardagen känner sig givetvis inte lika kompetenta som dem som träffar Gry och tecknar i vardagens olika rutiner. Alla behöver förstås fortsätta att utveckla sitt tecknande och det kommer vi att göra men inte i samma kurs”.

Et virtuelt nettverk som prosjekt rapporten har beskrevet vil være en støtte for de familiemedlemmene som ikke bor i nærheten eller ikke er faste deltakere på ulike samarbeidsmøter rundt barnet.



Vedlegg nr.2

Nettverk

Samfunnet består av individer knyttet sammen i ulike sosiale nettverk. Disse kan være formelle og uformelle. Rundt det lille barnet med spesielle behov er det et uformelt nettverk bestående av slekt, venner i nabolaget, i barnehage og eventuelle fritidsaktiviteter. Det formelle nettverk rundt barnet er det pedagogiske personalet og andre i ulike deler av hjelpeapparatet.

I sosial nettverksteori vil en kalle alle rundt barnet aktørene, og interaksjonene i mellom aktørene for relasjonene. Det er aktører og relasjoner som utgjør de to hovedelementene innenfor nettverksteori.

Nettverkene er av samfunnsmessig betydning. Innenfor ulike nettverk utveksles informasjon og skapes ny informasjon. Innenfor nettverkene blir barnets utviklingsmuligheter ivaretatt. Innenfor nettverkene vil en også kunne samarbeide og finne følelsmessig støtte. Kommunikasjon mellom aktørene fordeler seg ulikt dvs. hvor mye en kommuniser med en annen. Ved fellesprosjekter vil behov for å kommunisere øke. De ulike aktører vil i ulike grad være aktive, men alle vil sitte med et behov om informasjon. Alle vil sette pris på å være en del av noe, av å tilhøre.

Når det gjelder ivaretagelse av barnets behov for utvikling av samspill/ kommunikasjon og språkopplæring vil både det uformelle og det formelle nettverk rundt barnet har stort behov for utveksling av informasjon.

I erfaringer som vi har gjort oss som foreldre og i vår kliniske praksis, har vi erfart at det ikke er enkelt å samle barnets nettverk til møter. Når en lykkes med å opprette slike fora vil ofte driften møte vansker med å opprettholde nivå på aktivitet slik at nettverksmøtene oppleves som en reell hjelp i barnets språkutvikling. Som oftest vil foreldrene og det pedagogiske personalet kunne få til en form for møter, men hyppigheten og/eller form svarer ikke til behovet. Videre vil foreldrene stå med ansvaret for relasjonen til de øvrige aktørene som ikke er tilstede på møtene. Det sier seg selv at noen av aktørene blir svært perifere. Noen blir frustrert da de hadde ønsket flere møter og noen blir avventende. Samtlige vil i ulike grad sitte med den følelse at kommunikasjon med barnet er mangelfull.

Foreldrene som får ansvaret med å redistribuere informasjon, kunnskap og nye ideer fra nettverk videre til det uformelle nettverk forteller om at oppgaven er krevende. De forteller også at de lykkes i ulik grad og en kan anta at ulike barn vil kunne få ulik kvalitet i samhandling innenfor nettverkene sine.

Ut fra den kliniske erfaring oppleves også i noen grad kontakten hyppigere med nettverk bestående av foreldrene og pedagogisk personalet. En slik type nettverk gjenspeiler bare en liten del av barnets økosystem.

Som nevnt er relasjonen en forbindelse mellom to aktører. Innhold i relasjonen forteller oss om hvilken type ressurs som utveksles mellom aktørene eller hva forholdet består i. I nettverk som etableres vil oftest det uformelle nettverk være fraværende. Dermed blir innholdet i relasjonen rent fagpedagogisk. Barnets uformelle nettverk følger i mindre grad med fra sidelinja og i den utstrekning foreldrene makter å informere.

Vi mener at med bare fysiske møter vil barnet miste utviklingsmuligheter som ligger i det at kommunikasjon trenger kommunikanter som behersker samme språket for å kunne forstå og bli forstått, for å kunne fortelle og å bli fortalt.



Vedlegg nr.3

Kommunikasjonsvansker og språklige særtrekk hos barn med autisme (utdrag fra masteroppgave i Spesialpedagogikk- Avd.for lærerutdanning 2009 HiO Ann-Kathrin Gjevikaug . Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og autisme. En studie av hvordan barnehagen møter barnet i den tospråklige og tokulturelle utviklingen)

Barn med autisme skiller seg fra barn med språkvansker da de har vansker med alle former for kommunikasjon, ikke bare tale (Bishop & Mogford 2004). Vanskene viser seg nødvendigvis ikke med tilegnelse av språk, men ligger mer i forståelsen av kommunikasjon med bruk av språket (Jordan & Powell 2000, Peeters 2004). Helen Tage-Flusberg har sett på språktilegnelse hos barn med autisme, hvor hun har sammenlignet en gruppe barn med

autisme med en gruppe barn med Downs syndrom og en gruppe med småbarn som fulgte normal utvikling. Barna ble undersøkt i den perioden de begynte å snakke, uavhengig av hvilken alder de da var i. Studien viste at alle barna hadde samme utvikling av syntaktiske strukturer og grammatisk morfologi. Denne utviklingen viste seg i samme rekkefølge i alle gruppene (Frith 2005). Dette betyr i følge Frith at språktilegnelsen hos barn med autisme ikke handler om grunnleggende endringer av formelle aspekter ved språk. Det ble konstantert ulikheter i hvordan språket ble brukt, hvor gruppen barn med autisme skilte seg klart ut fra de andre gruppene.

Ofte ses en forsinket språkutvikling (Frith 2005). Frith har sett på Blooms teori om barns tilegnelse av ord. Ordtilegnelsen ser Bloom som prosesser som skjer på det ubevisste plan, og som består av å følge talers blikk, samtidig som man tar i betraktning det taler har sagt tidligere i samtalen. Først da kan man få en forståelse for hva taler mener med sine ord. Dette krever at man forstår talers hensikt. I disse prosessene mener Frith at mentaliseringsmekanismen kommer inn og spiller en viktig rolle. Vi vet at barn med autisme har vansker med mentaliseringsevne (Frith 2005). Dette kan være en av årsakene til språkforsinkelse hos barn med autisme, da evne til å danne seg mentale begreper, forestillinger og systemer skjer i løpet av barnets første leveår. Frith mener at utvikling av ordtilegnelse som skjer hos barn i 18 måneders alderen sammenfaller med utvikling av de hjernesystemer som danner grunnlaget for mentalisering. I følge denne hypotese får dette store konsekvenser for språktilegnelse der barnet har autismevansker. De språklige særtrekk som ellers beskrives hos barn med autisme er ekkolali, gjentakelse av spørsmål istedenfor å gi svar, pedantisk, monotont eller spesiell intonasjon og tonefall i stemmeleie. De har også vansker med rett bruk og plassering av pronomen som Jeg – du, meg og han / hun. De har en bokstavelig måte å forstå det som blir formidlet (Jordan & Powell 2000, Frith 2005).



Vedlegg nr.4

OM PECS

Picture Exchange Communication System av Lone Gammeltoft, *Autismebladet* 2: 2002

PECS (Picture Exchange Communication System) er et visuelt kommunikasjonssystem, som bygger på utveksling av bilder som middel til å oppnå ønsket mål.

PECS er inndelt i seks faser oppbygd etter stigende vanskelighetsgrad. Man begynner med at barnet lærer å be om en gjenstand med et enkelt bilde, for senere å lære å bruke setninger og i siste fase å kommentere hva det ser i sine omgivelser.

PECS er utviklet av psykolog Andrew Bondy og hans kone, talepedagog Lori Frost, Delaware USA. Den opprinnelige målgruppe for PECS var småbarn med autisme uten eller med et begrenset talespråk. Underveis har PECS vist seg å være anvendelig for en langt bredere gruppe. Slik har voksne med autisme, samt barn uten autisme, men med andre former for kommunikasjonsvanskeligheter vist seg å ha stor nytte av systemet.



Vedlegg nr.5

Hun vil så gjerne

(Nettartikkel av Ena Caterina Heimdahl. Tidligere publisert på www.nnds.no 17.03.09)

Det som her er ført i pennen er tanker etter uttallige samtaler med foreldrene til barn med Downs syndrom som har passert to år. Som bruker mer og mer av huset, gjør seg mer og mer synlige i sammenkomster og viser tydelig at det å ta på lua er noe herk. Votter også forresten. Det går fint å leve uten....-6 grader ute...pytt pytt.

I denne tiden blir barnets språkvansker så tydelige at frustrasjonen over språktreningstilbudet barnet får i barnehage eller i hjemmeundervisning får en raskt stigende kurve. I denne tiden blir også de voksne språkvanskene så tydelig. Barna har kanskje lært de første to tre tegn, noen ganger fire, fem og seks. Vi stotret fra oss noen gester og har i bakhodet at det kommer raskt en dag på oss hvor vi ikke kan snakke med barnet.

Ansvar for å komme videre, hviler på den svake part det vil si: Barnet. Barnet lærer "ukas tegn" (uff som jeg mistrives når jeg hører det). I sekken ligger en perm med tegn. Vi er sjeleglad for det. En spesialpedagog har valgt, en assistent har kopiert, en ekstraressurs har fargelagt. Samarbeid har gjort at barnet har med seg en perm hjem. Så sitter vi ved middagsbordet og da skulle vår menu ha bestått av egg, banan og melk. Da kunne vi ha spist og snakket. Nå kan vi bare spise og maten går i vrangstrupen når vi tenker på alt vi ikke kan si.

Det er da tårene kommer fram fordi mor og far ser at barnet deres vil så gjerne. Barnet stirrer på en munn som beveger seg, en tunge som søker artikulasjonssteder og produserer fantastiske flotte språklyder. "Jeg og!" står skrevet i barnets øyne.

Barnet vil så gjerne og det vil foreldrene også. I vårt samfunn har vi virkemidler som burde gjøre dette mulig. Vi har spesialpedagoger og spesialundervisning. Vi har språkhjelpemidler og hjelpemiddelsentraler. Vi har eksperter og god tilgang til nettsteder. Vi har metodikk. Jeg nevner dette fordi at når jeg treffer kollegaer fra andre steder i verden er disse godene ikke en selvfølge. Allikevel greier vi ikke å møte barnas og familiens behov for å intensivere språkutvikling.

En individuell læreplan er en fin lesning for foreldrene hvor de oftest kjenner igjen barnet sitt, men altfor ofte føler de at de ikke ha vært deltakende nok ("vi fikk planen hjem for å underskrive", "ville ikke mase på dere", "dere har mye å gjøre fra før") at det ikke står noe om det som er hverdagsutfordringer ("hun vil dusje med klærne på") de ønsker å vite hvordan de kan hjelpe barnet hjemme. Altfor ofte synes de at det er lite dynamikk "det står stille", men de sitter med inntrykket at så meget skjer. Det ser videre ut for at foreldrene ikke får nok hjelp fra fagpersonene rundt seg til å finne fram til hva det kan bety for dem å hjelpe barnet. Det å gjøre noe med barnet og det å være sammen med barnet som behøver å bli løftet fram slik at alle i familien kan finne fram til en

definisjon av hva som er god nok hjelp for å støtte sitt barns språkutvikling. Her møter vi ulike foreldre og ulike behov for innsats. I starten av prosessen synes det er av betydning å finne fram til familiens bidrag og utvikle tillit. Så gjelder regelen at temaer bør tas opp igjen, partene forandrer seg, barnets utvikling viser vei.

For å støtte språkutviklingen må en bygge opp en liten verden med sine innbyggere. I denne skal barnet bevege seg i. Foreldrene trenger støtte for å få den energien de trenger til å fortsette å være byggherrer. Denne verden å bevege seg i betyr språkutvikling, men først og fremst relasjonsbygging. Det er det som gjør oss unike i dyreverden. Jeg ønsker å være sammen med deg derfor trenger jeg felles opplevelser og felles språk. Ikke la meg stå utenfor.

Barnets nettverk kommer sammen i en eller annen type forum. Det er ikke mål for dette innlegget å utdype nettverk som fagbegrep. Jeg kan henvise her til www.karlstadmodellen.se hvor en kan finne en god del stoff og ikke minst inspirasjon.

Nettverket varierer etter behov. Lengde og hyppighet er ulike. Den skal være tilpasset hver enkel familie, men vi er helt overbevist at tegnopløring ikke bare kan skje i regi av det offentlige. Vi ser fram til den dagen TTT blir anerkjent som ...vi ser fram til den dagen hvor intensiv innsats er arbeidsmetoden. All innsats er bra innsats, men la oss ikke glemme det minste nivå, den nærmeste nivå: De som deler hverdagen med barnet. Her er nettverkstenkning god å ha. Lesesirkel tenkning, komme sammen tenkning, dele tenkning, læretenkning, snakke over en kopp kaffe tenkning.

Det finnes mange typer møter, mange ulike ressurser og ressurspersoner. Kreativiteten kan hjelpe oss å finne veier, men først og fremst en holdningsendring om hva som oppleves som det gode spesialpedagogiske bidraget. Det skal være til hjelp for barnet og familien. §5-7 er tenkt i den retning.

En ansvarsgruppe er ofte det eneste forum familien har for utveksling. Ei mor fortalte om sine opplevelser på ansvarsgruppemøte. Jeg sitter og forteller om barnet, det har jeg nå gjort i et par år. Fortell nå du - dere meg om mitt barn og fortell meg hvordan jeg skal hjelpe det. Jeg vet ikke hva jeg kan ta opp. Er redd for å spørre, er ikke så flink å ordlegge meg. Det blir så mange ord, jeg vil vite hva vi kan gjøre. Så går jeg på nettet og finner.....hvorfor forteller de meg ikke det?

Den følelsen at foreldrene står alene med det ansvaret å finne ut av all informasjon er tungt å bære. Da kommer tårene fram. Å vite alt er et uoverkommelig krav. I en slik situasjon går en alltid med den følelsen av at noe er oversett. Har jeg funnet all informasjon? Finnes det mer som jeg går glipp av og når har jeg funnet hvem som skal hjelpe med å sortere, bestemme, søke osv osv? La oss gjøre noe på hvert vårt sted for å motvirke holdningene i samfunnet. Kan de virkelig nå så langt?

Jeg har sett en elev i 2. klasse som ville ha flere norskoppgaver. Han fikk en til. Læreren gjorde store gledesøyne. Eleven ville ha mer. Eleven fikk en til. Læreren roste eleven. Eleven ville ha en til. Så var det slutt. Læreren hadde forberedt tre. Nå skulle de videre. Først satt han føttene på bordet. Så sto han opp. Så slengte han seg ned. Da var det vanskelig å heise han opp. Samtalene med foreldrene er fulle av historier, tanker, ønsker og drømmer. Det er min hverdag som fagperson også. Å snakke med foreldrene kan være ubekvem, det kan være krevende, men jeg slutter aldri å lære at det er der jeg lærer. Vi bør være der hvor livet foregår.

Sarpsborg 6. februar 2012