



UiO • Universitetet i Oslo

Tilbake til skolen etter en ervervet hjerneskade

En undersøkelse av elevperspektiver etter en ervervet hjerneskade

Magnus Lundhagen

Pedagogisk psykologisk rådgivning

45 Studiepoeng

Institutt for Pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

14.06.2021

Tittel	Tilbake til skolen etter en ervervet hjerneskade
Av	Magnus Lundhagen
Emnekode	PED4191
Semester	Vår 2021

Stikkord: Ervervet hjerneskade, Elevperspektiv, Faglige utfordringer, Sosiale utfordringer, Støtte og tilrettelegging, aktørperspektiv, Disontogenesis, Sosiokulturell læringsteori

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke elever med en ervervet hjerneskade sine perspektiver på det å vende tilbake til skolen. Ervervet hjerneskade (EHS) er en paraplybetegnelse som refererer til skade som har oppstått i hjernen etter fødsel (Cullen, Park & Bayley, 2008). En slik type skade kan få forskjellige følger virkninger hos barn og det vil være viktig for profesjonelle aktører å ha en god kunnskap i forhold til hvordan skaden kan ramme. Elevens stemme vil være en av de viktigste faktorene for å oppnå god innsikt på dette området. Det ble derfor i denne oppgaven valgt å innhente elevperspektiver på tre sentrale temaer som er en del av skolehverdagen til barn. Disse var faglig fungering, sosiale relasjoner samt støtte og tilrettelegging. Basert på dette ble en problemstilling utviklet og lød som følger:

Hvilke skoleutfordringer opplever elever etter en ervervet hjerneskade og hvilken støtte ønsker de?

For å besvare problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål utviklet:

- Hvordan kan en ervervet hjerneskade påvirke faglig fungering?
- Hvordan kan en ervervet hjerneskade påvirke sosiale relasjoner til medelever?
- Hvilken støtte og tilrettelegging trenger elever etter en ervervet hjerneskade?

Metode

For å besvare problemstillingen ble en systematisk litteraturstudie valgt som metodisk fremgangsmåte. Etter samarbeid og veiledning med bibliotekar og veileder ble søket

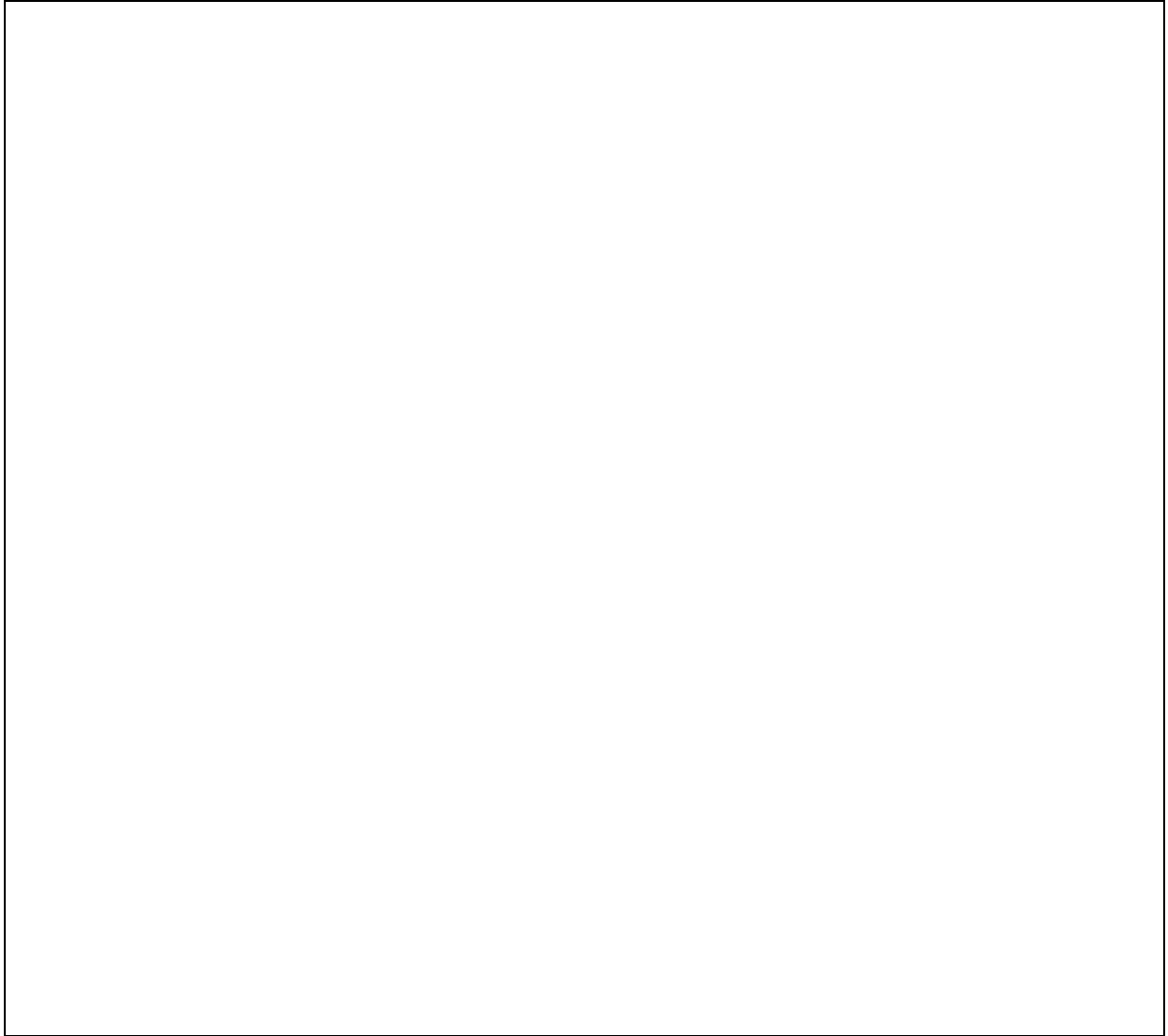
gjennomført i følgende databaser: Psychinfo, Eric(Ovid), Web of Science, Scopus og Medline. Funnene ble analysert ved bruk av en konvensjonell innholdsanalyse.

Resultater

Resultatene viste at kognitive vansker forekommer hos elevene. Disse kognitive vanskene viser seg i form av blant annet vansker med minnet, konsentrasjon, fattig, lesing og lytting. I tillegg ble det rapportert fysiske utfordringer etter skade. Vanskene påvirket videre det faglige nivået hos elevene samt det mentale. De fleste elevene ønsket å komme tilbake til skolen for å være med venner. Etter kort tid tilbake på skolen begynte de fleste elevene å slite med å opprettholde sosiale relasjoner eller skape nye. I tillegg registrerte også elevene endring i egen oppførsel etter skade som også påvirket det sosiale. I tillegg til endring i egen oppførsel opplevde elevene en endring i andres oppførsel, dette kunne komme i form av mobbing og utestengelse. Elevene opplevde ulike typer tilpasset opplæring og spesialundervisning. De etterlyser mer kunnskap hos lærer når det gjelder ervervede hjerneskade. Når det gjelder hva elevene anser som en god lærer er dette en som viser optimisme på deres vegne, og gir ros og oppmuntring. En mindre bra lærer er en som skiller ut elevene i klasserommet. Et godt forhold til assistent ble satt høyt i tillegg til at assistenten skulle støtte arbeidet, ikke gi svaret på oppgaver. De fleste elevene så verdien av spesialundervisning, men kunne også kjenne på et stigma rundt dette.

Konklusjon

Funnene i studien viser en gruppe elever med klare og tydelige meninger om hvordan de opplevde sin egen skolehverdag etter en ervervet hjerneskade. Men funnene peker på flere tilfeller hvor deres perspektiver ikke nødvendigvis har blitt tilstrekkelig tatt høyde for. Mer kunnskap blant lærere ble etterlyst av elevene. Denne kunnskapen burde ikke kun bygge på hjerneskade gjennom en medisinsk forståelse, men også hvordan skaden kan gi utslag dersom den ikke blir møtt av de riktige tilpasningene i omgivelsene. Det å forstå hjerneskaden i lys av disontogenesis sammen med å lytte til elevens perspektiv, kan bidra til at denne gruppen elever får en enklere og bedre overgang tilbake til skolen. Elevene med denne typen skade er de som har best kunnskap om sin situasjon og til syvende og sist skal få muligheten til å leve sitt eget liv.



Forord

Etter et intenst, men lærerikt semester skal jeg nå levere min masteroppgave. Dette har vært et hektisk, men lærerikt halvt år hvor jeg har hatt gleden av å fordype meg i et tema jeg personlig synes er meget interessant og ikke minst viktig. Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende, men aller mest en givende opplevelse og det har gitt meg et enda større engasjement for å jobbe med barn og unge i skolen.

Veien frem til levering har vært en tidkrevende prosess og det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven nå er ferdig. Men først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Eli Marie Killi. Din kunnskap og ditt engasjement for dette feltet har virkelig smittet over på meg i hele denne prosessen. Jeg vil takke deg for, ikke bare gode og verdifulle veiledninger, men også raske tilbakemeldinger på arbeid og spørsmål jeg har hatt i hele denne perioden. Jeg vil også rette en stor takk til min samboer Marit for fantastisk støtte og oppmuntring.

Jeg vil også rette en stor takk til venner og familie for oppmuntring underveis. Tusen takk til dere alle!

Oslo, 14. juni, 2021

Magnus Lundhagen

Innhold

1. INNLEDNING	9
1.2 Formålet med studien og problemstilling	10
1.3 Begrepsavklaring	10
1.3.1 Ervervet hjerneskade	11
1.3.2. Elevperspektiv	11
1.3.3. Skoleutfordringer	11
1.3.4. Kognitive vansker	11
1.4 Avgrensning	12
2. KUNNSKAPSSTATUS	13
2.1 Ervervet hjerneskade	13
2.1. Alvorlighetsgrader	14
2.1.2. Barn og ungdom med ervervet hjerneskade	14
2.2. Hvordan ervervet hjerneskade kan påvirke faglig fungering	14
2.2.1. Generelt om kognitive vansker	15
2.2.2.	15
2.2.3. Prosessering	16
2.2.4. Eksekutiv fungering	16
2.2.5. Fatigue	16
2.2.6. Språk og talevansker	17
2.2.7. Oppsummering	17
2.3. Ervervet hjerneskade og følger for sosiale relasjoner	18
2.4. Støtte og tilrettelegging	19
2.5. Elevens perspektiv en lovfestet rett	21
2.5.1. Barrierer i skolen for elevens medvirkning	22
2.6. Oppsummering Kunnskapsstatus	23
3. TEORETISK FORANKRING	24
3.1. Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteori	24
3.2. Disontogenesis	26
3.3. Aktørperspektiv	27
3.4 Viktigheten av elevens perspektiv	28
3.5. Oppsummering	29
4. METODE	30
4.1. Vitenskapsteoretisk ståsted	30
4.2. Valg av metode	30
4.3. Litteraturstudie som forskningsverktøy	31
4.3.1. Kriterier for inklusjon og eksklusjon	31

4.3.2. Begrunnelser for inkludering, avgrensing og begrensing	32
4.3.3. Valg av søkeord og databaser.....	33
4.3.4. Søkeprosessen	34
4.3 Analyse.....	37
4.3.1. Konvensjonell innholdsanalyse.....	37
4.3.2 Kategorier og hovedtrekk.....	38
4.3.3 Utvikling av underkategorier	38
4.4. Reliabilitet og validitet.....	39
4.4.1. Forskningsetiske hensyn	40
5. RESULTATER	42
5.1. Hovedkategori 1: Faglige utfordringer som følge av kognitive og fysiske begrensninger	42
5.1.1. Kognitive utfordringer som følge av skade.....	42
5.1.2. Fysiske utfordringer	43
5.1.3. Deltakelse i skolen og justering av mål.....	43
5.1.4 Oppsummering hovedkategori 1	44
5.2. Hovedkategori 2: Sosiale utfordringer	44
5.2.1. Tilbake til skolen.....	44
5.2.2. Forhold til medelever og tilhørighet i klassen.....	46
5.2.3. Endring i oppførsel.....	47
5.2.4. Mobbing og utestenging.....	47
5.2.5. Oppsummering hovedkategori 2	48
5.3. Hovedkategori 3: Støtte og tilrettelegging	48
5.3.1. Om lærere.....	48
5.3.2. Om det å ha assistent.....	50
5.3.3. Tilpasset opplæring og arbeidsmiljø	50
5.3.4. Oppsummering Hovedkategori 3	51
6. DRØFTING.....	53
6.1. Faglige utfordringer i et elevperspektiv	53
6.1.1. De kognitive vanskene	54
6.1.2. Faglige utfordringer kan føre til.....	55
6.1.3. Elevenes deltagelse i skolen.....	57
6.1.4. Oppsummering	57
6.2 Sosiale utfordringer i et elevperspektiv.....	58
6.2.1. Viktigheten av det sosiale fellesskapet.....	58
6.2.2. Kognisjon, fatigue og sosiale egenskaper henger sammen	59
6.2.3. Sosiale egenskaper i lys av Vygotsky og aktørperspektiv	60

6.3. Behov for støtte og tilrettelegging i et elevperspektiv	62
6.3.1. Tilpasset opplæring og arbeidsmiljø i et elevperspektiv	62
6.3.2. Lærerens betydning i et elevperspektiv.....	64
6.3.3. Assistentens rolle i et elevperspektiv	67
6.4 Konklusjon	68
Avsluttende refleksjoner	70
Litteraturliste	71
Lover og forskrifter	76
Vedlegg	78
Vedlegg 1	78

1. INNLEDNING

Jeg fattet første gang en interesse for fagområdet elever med ervervet hjerneskade gjennom besøk ved Statped sørøst vinteren 2020. Her fikk jeg og mine medstudenter en innføring innenfor flere temaer der Statped har en spisskompetanse. Et av foredragene ble holdt av avdelingen som har ervervet hjerneskade som hovedfelt. Jeg ble umiddelbart interessert i dette fagområdet og ønsket å øke min egen kompetanse på dette feltet, noe jeg også tenkte kunne være god kunnskap å ha med seg inn i fremtidig arbeid. Jeg bestemte meg derfor raskt for å dykke dypere ned i dette og tenkte at min egen masteroppgave kunne være en fin mulighet.

En ervervet hjerneskade kan ramme og gi ulike følgevansker fra barn til barn. Siden denne skaden kan ramme så ulikt tenkte jeg at det å undersøke elevenes eget perspektiv på dette ville være en god måte for å øke min egen forståelse, og gjennom oppgaven bruke disse perspektivene på å øke andre profesjonelle sin kompetanse. Innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk er det i dag en økende vektlegging av barns deltakelse og medvirkning (Langballe, Gamst, Raundalen & Øvreeide, 2006). Man har også FN sin barnekonvensjon (1989) som erkjenner barnet som et rettssubjekt. Denne tar utgangspunkt i at barn og unge har kunnskap om sin egen livssituasjon som voksne ikke nødvendigvis vil ha en automatisk kjennskap til. Videre tar artikkel 12 i Barnekonvensjonen (1989) for seg at barn har rett til å bli hørt i enhver sak som angår dem selv og deres synspunkt skal tillegges behørig vekt.

Siden konvensjonen ble vedtatt er det gjort fremgang både på et nasjonalt og internasjonalt nivå når det gjelder utvikling av lovgivning, politikk og metoder for å fremme gjennomføringen av artikkel 12 (Komiteen for barns rettigheter, 2009). Barnas lovfestede rett til deltagelse har videre vært med på å legge betingelser for hvordan psykologer, pedagoger, sosialarbeider og PP-rådgivere driver sin praksis. Likevel kan retten anses som vanskelig å gjennomføre (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Når det gjelder barn med ervervede hjerneskader kan en slik type skade ofte bli sett på som en usynlig vanske. Dette kommer blant annet av at skaden ikke alltid er synlig med det blotte øyet og barna selv ofte skjuler vanskene som følger en slik type skade fordi de ikke ønsker å bli stigmatisert av andre. Derfor vil deres egne perspektiver på det å returnere til skolen være meget verdifulle for å gi innsikt i hvordan en slik skade rammer og hvordan man på en best mulig måte kan legge til rette for faglig og sosial læring for denne gruppen elever etter en ervervet hjerneskade.

I Norge har det siden 1992 eksistert et statlig nivå innenfor opplæringssektor som bidrar med kunnskap og kompetanse til PPT, barnehage og skoler når det gjelder tilrettelegging for barn/elever etter en ervervet hjerneskade. Dette betyr i praksis at når en elev kommer tilbake til skolen etter en hjerneskade, kan eleven henvises til Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) når PPT ikke innehar den nødvendige kompetansen. Kommuner og fylkeskommuner kan be om utredning, rådgivning og kurs knyttet til elevens opplæringstilbud. Det kan i tillegg søkes samarbeid med andre berørte instanser innenfor eksempelvis spesialhelsetjeneste, kommunehelsetjeneste eller sosialetaten innen kommunen (Killi, 2013).

1.2 Formålet med studien og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i, og belyse hvordan elever med en ervervet hjerneskade opplevde det å vende tilbake til skolen etter skade. Ut fra disse perspektivene ønsker jeg å øke kompetansen og forståelsen blant pedagoger, psykologer, helsepersonell og andre involverte aktører i skolen som jobber med, eller kommer til å jobbe med denne gruppen elever i fremtiden. På bakgrunn av dette har jeg utarbeid følgende problemstilling:

Hvilke skoleutfordringer opplever elever etter en ervervet hjerneskade og hvilken støtte ønsker de?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan en ervervet hjerneskade påvirke faglig fungering?*
- *Hvordan kan en ervervet hjerneskade påvirke sosiale relasjoner til medelever?*
- *Hvilken støtte og tilrettelegging trenger elever etter en ervervet hjerneskade?*

1.3 Begrepsavklaring

Enkelte begreper vil gå igjen i oppgaven og er essensielle for å skape forståelse for oppgavens tema og problemstilling . Disse vil bli nærmere presentert i neste kapittel, men nedenfor vil det følge en kort begrepsavklaring.

1.3.1 Ervervet hjerneskade

Ervervet hjerneskade (EHS) er en paraply-betegnelse som refererer til skade som har oppstått i hjernen etter fødsel (Cullen, Park & Bayley, 2008). Med en ervervet hjerneskade menes både traumatisk og ikke-traumatiske hjerneskader. En traumatisk hjerneskade (TBI) er en ervervet hjerneskade forårsaket av en ytre kraft mot hodet, for eksempel ved trafikkulykker, fallulykker, sportsulykker eller vold. En ikke-traumatiske hjerneskade er en ervervet hjerneskade forårsaket av en indre årsak, for eksempel hjerneslag, svulst infeksjon, forgiftning eller oksygenmangel (Cullen, et. al., 2008).

1.3.2. Elevperspektiv

Andersson (2002) hevder det er nødvendig å spørre elever om hvordan de opplever sin skolehverdag, og at dette er en forutsetning for at læreren skal kunne organisere undervisning som fremmer utvikling av elevene i klasserommet. I denne oppgaven vil et elevperspektiv forstås som perspektiver fra elever som har opplevd en ervervet hjerneskade. Disse perspektivene gir tilgang til elevens opplevde erindringer etter hjerneskaden, hvordan eleven opplever å være i klassen, hva han/hun tenker om faglig fungering, sosial fungering og syn på støtte og tilrettelegging. Perspektivene bidrar til å belyse elevens opplevelser, erfaringer og tanker, altså fokuserer på subjekt dimensjon uttrykt ved elevperspektiver.

1.3.3. Skoleutfordringer

Med skoleutfordringer menes det i denne oppgaven hvilke utfordringer eleven med ervervet hjerneskade kan føle på ved tilbakevending til skolen. Dette vil i denne oppgaven innebære faglige utfordringer, dette vil si hvordan elevene har merket at skaden har påvirket faglig fungering. Sosiale utfordringer, hvordan skaden har påvirket elevenes sosiale relasjoner til andre elever. Hvilke utfordringer de møtte på med tanke på støtte og tilrettelegging, her menes det hvilke erfaringer elevene har gjort seg ved den tilpassede opplæringen, spesialundervisning, lærer og assistenter ved skolen.

1.3.4. Kognitive vansker

Kognisjon kan bredt defineres til å være en intellektuell aktivitet under tilegnelse og bruk av kunnskap. Kognitive vansker kan uttrykke seg som vansker innen oppmerksomhet, persepsjon, evnen til å organisere informasjon, sortere og prosessere informasjon, forståelse,

hukommelse, innlæring av ny kunnskap, resonnering, problemløsning og evne til abstrakt tenkning, i tillegg kan denne type vanske påvirke hvordan informasjon bearbeides og er som regel langvarige (Dikmen, Corrigan, , Levin, Machamer, Stiers, Weisskopf, ,2009).

1.4 Avgrensing

Oppgaven vil fokusere på elevenes perspektiver. Dette vil si at den ikke kommer til å ta høyde for andre viktige aktører ved barnets skolesituasjon som foreldre og lærere. Disse to gruppene er også viktige og vil kunne ha verdifulle innsyn, men denne oppgaven vil fokusere på barn og deres perspektiver. Ervervede hjerneskader kan ha forskjellige grader av alvorlighet. Men i denne oppgaven vil ikke skadens alvorlighetsgrad bli tatt høyde for. Dette er fordi forskning på elevperspektiver hos barn med ervervet hjerneskade ikke er like lett å komme over, noe som ville gjort prosessen med å finne artikler og relevant forskning krevende.

2. KUNNSKAPSSTATUS

Dette kapitlet vil ta for seg tidligere forskning og kunnskap om ervervet hjerneskade og ha som mål å gi en innsikt i hva en slik skade er, hvordan man oppdager og hvorfor den kan ha så alvorlige følger for barn og unge. Først presenteres hva som kjennetegner skaden, hvordan den kan oppstå, identifisering og hvordan skaden kan komme til uttrykk hos barn og unge. Videre vil kapitlet ta for seg hvilke følgevirksomheter som kan og ofte oppstår både med tanke på faglig og sosial fungering. Deretter hvordan støtte og tilrettelegging med tanke på elever med ervervet hjerneskade tradisjonelt sett blir gitt. Dette gjøres for å senere se om man kan spore de samme vanskene og tendensene i funnene senere i oppgaven. Tilslutt vil begrepet elevperspektiv bli ytterligere redegjort for med tanke på viktigheten av dette i elevens deltakelse i egen læring og læringsmiljøet.

2.1 Ervervet hjerneskade

Som definert innledningsvis er ervervet hjerneskade (EHS) en skade i hjernen som ikke er medfødt, men som skyldes hendelser etter fødselen. Skaden kan være forårsaket av en ytre kraft mot hodet og betegnes da som en traumatisk skade. Men en ikke-traumatisk skade er forårsaket av sykdom. I Norge har man et estimat på 1600 barn mellom 0-16 år som hvert år pådrar seg en hjerneskade. Dette omfatter skader av både forbigående og varig karakter (Børresen, Hasli & Mølmen, 2016) Mens det på verdensbasis sies å være opp mot 10 millioner mennesker som får påvist en ervervet hjerneskade (Mealings, Margaret; Douglas, Jacinta; Olver, John, 2020)

Carter og Spencer (2007) beskriver ervervet hjerneskade som «en usynlig epidemi», og videre at en slik type skade rammer bredt og påvirker negativt familiens økonomi, barnets utdanning og barnets og familiens psykiske helse økonomiske konsekvenser, i tillegg til konsekvenser for utdanning og emosjonene til barn og deres respektive familier. Etter en ervervet hjerneskade må barn og unge takle konsekvensene av hjerneskaden.

2.1. Alvorlighetsgrader

Ervervede hjerneskader kan ha ulike alvorlighetsgrader og betegnes som milde, moderate eller alvorlige hjerneskader. En hjernerystelse er den mildeste formen for hjerneskade, og karakteriseres ved meget kort varighet av tap av bevissthet eller ingen tap av bevissthet (Krogstad 1998). Selv om alvorlige hjerneskader ofte betyr alvorlige følger virkninger er det viktig å vite at også milde hjerneskader kan gi alvorlige følger virkninger for noen barn og unge (Prigatano & Gupta, 2008; Anderson & Catroppa, 2005).

Det kan være et bredt spekter av følger tilstander hos en person som blir rammet av en hjerneskade. Disse følger tilstandene kan være avgrenset til en funksjon, eller de kan være mer generelle og påvirker flere funksjoner (Krogstad, 1998). Disse følger tilstandene kan variere fra minimale forbigående vansker med atferd og læring, til betydelig mentale funksjonsnedsettelse. Hvordan ulike følger tilstander uttrykker seg, avhenger av noen hovedfaktorer. Disse er avhengig av skadens omfang og lokalisering, alder ved skade, tidligere evnenivå og personlighetstrekk (Bryhn & Hetland, 2002).

2.1.2. Barn og ungdom med ervervet hjerneskade

Nyere studier viser at en ervervet hjerneskade vil være spesielt skadelig for barn. Crowe, Catroppa og Anderson (2015) viser til at en ervervet hjerneskade kan hemme barns utvikling og endre sentralnervesystemets modning, og dermed påvirke barnets utsikter for fremtiden. Derfor kan det være utfordrende å ha oversikt over omfanget av skaden ettersom barnet er i konstant utvikling. Videre viser det seg at svekkelser kan gå ut over evnen til å få seg en utdanning og sosial deltakelse (Anderson & Moore, 1995). De sosiale følger av en slik type skade er kanskje ikke synlig med en gang, men kommer mer til overflaten over tid (Catroppa, Anderson & Yeates, 2016). Dette vil si at barn og unge kan oppdage nye problemer i årene etter skade, når normal utvikling ikke forekommer (Anderson, Catroppa, Morse, Haritou & Rosenfeld, 2005).

2.2. Hvordan ervervet hjerneskade kan påvirke faglig fungering

Denne delen av kapittelet vil komme nærmere inn på hvordan det å få en ervervet hjerneskade kan påvirke en elevs faglige fungering. Det kan ofte oppstå kognitive vansker etter en slik

type skade. Derfor vil denne delen av kapittelet først beskrive hva slike vansker er og deretter ta mer for seg de ulike type kognitive vansker man ofte ser og hvorfor og hvordan dette påvirker elevens faglige fungering. Ettersom denne skaden kan gi utslag på mange forskjellige kognitive funksjoner vil det til slutt komme en kort oppsummering over de nevnte vanskene.

2.2.1. Generelt om kognitive vansker

Kognisjon kan bredt defineres til å være en intellektuell aktivitet under tilegnelse og bruk av kunnskap. De kognitive vanskene kan uttrykke seg som vansker innen oppmerksomhet, persepsjon, evnen til å organisere informasjon, sortere og prosessere informasjon, forståelse, hukommelse, innlæring av ny kunnskap, resonnering, problemløsning og evne til abstrakt tenkning, i tillegg kan denne type vanske påvirke hvordan informasjon bearbeides og er som regel langvarige (Dikmen, Corrigan, , Levin, Machamer, Stiers, Weisskopf, ,2009). Denne typen vansker kan ofte observeres hos mennesker med ervervet hjerneskade, tillegg er det ofte en usynlig vanske. (Krogstad, 1998). Disse konsekvensene av en ervervet hjerneskade blir også støttet av Rødseth(2008) som viser til forskning der kommunikasjon, oppmerksomhet, hukommelse, læring, eksekutive funksjoner samt emosjonelle vansker, blir identifisert som vanlige følgevirksomheter. De vanligste typene kognitive vansker man ofte ser etter en slik type skade vil nå bli presentert.

2.2.2. Oppmerksomhet og hukommelse

Nedsatt hukommelse blir ofte rapportert etter en ervervet hjerneskade (Mathias & Wheaton, 2007). Nedsatt hukommelse etter denne type skade vil ha en negativ påvirkning på læring og henger ofte sammen med nedsatt evne til å fokusere over tid (Sumowski, Wood, Chiaravalloti & Wylie, 2010) Det kan også være viktig å ta med i betraktningen at elever som returnerer til skolen etter en ervervet hjerneskade ofte må ta igjen tapt kunnskap, noe som stiller ytterligere krav til hukommelsen.. Kartlegginger av hukommelse og ny-læring viser at disse kan utgjøre vedvarende vansker (Semrud-Clikeman, 2001). En ervervet hjerneskade kan i tillegg ramme oppmerksomheten på forskjellige måter., blant annet oppmerksomhetsspenn, dette betyr hvor mye informasjon man kan prosessere på en gang. Man kan i tillegg slite med å motta informasjon som er relevant for en oppgave, for så å skille ut den uviktige informasjonen, eller prosessere informasjon fra mer enn en kilde samtidig. Det å holde fokus over tid kan også bli en utfordring etter en ervervet hjerneskade (Mathias & Wheaton, 2007). I skolen

kreves det oppmerksomhet til blant annet holde fokus over tid, skifte oppmerksomhet og skille det viktige fra det mindre viktige (Ingvaldsen, 2004).

2.2.3. Prosessering

Hjernen trenger lengre tid til å prosessere informasjon etter å ha fått en ervervet hjerneskade. Eksempler på dette kan være å forstå hva andre forklarer, ha behov for repetering og at det tar lengre tid å fullføre aktiviteter (Anderson, Catroppa, Morse, Haritou & Rosenfeld, 2005). I tillegg kan det normale taletempoet til andre personer oppleves som for hurtig, og det kan derfor bli vanskelig å få med seg hva som blir sagt. Hjernen kan ha redusert kapasitet til å ta imot, tolke og bearbeide informasjon. Det å være i en større gruppe hvor mange ting skjer samtidig kan oppleves som en utfordring for elever med ervervet hjerneskade. Det nedsatte tempoet som kan oppstå etter skade kan føre til at eleven kun får med seg deler av det som skjer, eller trenger mer tid enn andre elever for å bli ferdige med aktiviteter (Ingvaldsen, 2004; Walker & Wicks, 2005).

2.2.4. Eksekutiv fungering

Eksekutive funksjoner omhandler flere kognitive prosesser underlagt i de fremre områdene av hjernen. Det er mange prosesser som er assosiert med eksekutiv fungering deriblant planlegging, initiativ til aktivitet, selvregulering, tilpasse oppmerksomhet og effektiv anvendelse av tilbakemeldinger (Anderson & Catroppa 2005). Eksekutiv dysfunksjon påvirker mange sider ved elevens fungering i skolen. Distraherbarhet som igjen påvirker oppmerksomhet er vanlig. I tillegg kan eleven oppleve vansker med å avslutte eller initiere aktiviteter og gjøre nytte av tilbakemeldinger. Arbeidshukommelsen kan også bli påvirket. Dette går utover elevens evne til å organisere informasjon før den lagres, noe som betyr mye for å hente tilbake denne kunnskapen på et senere tidspunkt. Dette påvirker særlig elevens akademiske prestasjon i skolen (Killi, 2013).

2.2.5. Fatigue

Belmont, Agar, Gallais og Azouvi (2006) sier at fatigue kan defineres som en følelse av utslitthet knyttet til innsats, enten fysisk eller kognitiv. De sier videre at dette er et subjektivt fenomen, som kan uttrykke seg som mangel på energi eller motivasjon, følelse av svakhet,

utbrenthet eller trøtthet. Dette er en vanlig følgerkning etter ervervet hjerneskade. (Ziino & Ponsford, 2006). Dette fører til at eleven med ervervet hjerneskade kan bli mer sliten, ukonsentrert og trøtt. Mange bruker mye krefter på de skjulte kognitive og språklige vanskene de måtte ha. Johansson, Berglund og Rønnback (2009) karakteriserer mental fatigue som vansker med konsentrasjon og minne, samt økt tretthet etter mentale aktiviteter. Denne trettheten kan i disse tilfellene ta dager å komme seg etter. De sier videre at for mange forsvinner problemet innen et år etter skade, men for noen kan det vedvare og utvikle seg til en kronisk plage. Det å bruke mye krefter på å skjule kognitive og språklige vansker samt det å oppleve utmattelse i forbindelse med faglige aktiviteter kan være med på å bidra til at elever med ervervet hjerneskade kan oppleve å streve med faglige og sosiale utfordringer.

2.2.6. Språk og talevansker

Når det gjelder språklig fungering, så er de mest vanlige språkvanskene etter en hjerneskade de som assosieres med eksekutive funksjoner (Goia, Kenworthy & Isquith, 2010). En ervervet hjerneskade kan i tillegg føre til vansker med tale. Vanskene kan varieres fra at personen kan få noe utydelig tale, helt til store talemotoriske vansker. I enkelte tilfeller kan bortfall av tale forekomme (Mira, Tucker & Tyler, 1992). en studie gjort av Horneman og Emanuelson (2009) viser at verbal læring var området som var mest berørt etter skade. Videre hevder de at det er den verbale læringen som mest negativt berørte kognitive område. Dette viste seg i form av at barna i deres studie trengte flere repetisjoner, husket mindre enn andre og viste signifikant langsommere prosesseringstempo.

2.2.7. Oppsummering

Barn og unge opplever ulike kognitive vansker etter en ervervet hjerneskade som kan påvirke deres faglige prestasjon. De kognitive vanskene kan blant annet utrykke seg som vansker innen oppmerksomhet, persepsjon, evnen til å organisere og prosessere informasjon, forståelse, hukommelse, resonnering, problemløsning og evne til abstrakt tenkning. Alle disse funksjonene er viktige for elever når det gjelder innlæring av ny kunnskap eller hente frem igjen tidligere kunnskap. I tillegg til dette virker flere barn og unge med en ervervet hjerneskade å slite med fatigue eller utmattelse, noe som bidrar til å gjøre innlæringen av ny kunnskap som en mer slitsom prosess enn for andre elever. I tillegg til dette kan barn og unge også oppleve å streve med språk og talevansker. Elever med en ervervet hjerneskade vil mest

sannsynlig ikke slite med alle disse vanskene, hos denne gruppen elever vil man kunne se ulike grader og kombinasjoner av vansker og styrker både hos den enkelte og innad i gruppen. Dette vil være med på å påvirke hvordan disse barna tilegner seg kunnskap og vil dermed påvirke deres faglige fungering.

2.3. Ervervet hjerneskade og følger for sosiale relasjoner

Det er ikke bare den faglige fungeringen som kan bli rammet etter en ervervet hjerneskade, sosiale problemer oppstår også ofte hos denne gruppen elever. Nedenfor vil det bli presentert hvordan de sosiale vanskene kan, og ofte gir seg utslag hos denne gruppen elever.

Barn og unge med en ervervet hjerneskade har en høy risiko for sosial dysfunksjon. Studier har rapportert dårlig selvtillit, ensomhet, sosial isolasjon, redusert kontroll over emosjoner samt antisosial oppførsel. De sosiale vanskene henger ofte sammen med vedvarende psykologiske problemer, redusert sosial deltakelse og en redusert livskvalitet (Rosema, Crowe & Anderson, 2012). Rødseth (2008) påpeker at barn og unge selv ofte identifiserer sosiale problemer som området med størst betydning etter skade, og mange opplever det vanskeligere å leve med sosiale vansker, enn akademiske vansker. Annen forskning har også pekt mot det sosiale aspektet som vanskelig for barn og unge etter en ervervet hjerneskade. For eksempel peker funn i Levack, Kaye og Fadyl (2010) mot en form for sosial «avkobling», hvor elevene rapporterte færre, eller tap av venner, en følelse av å være utestengt, misforstått og generelle utfordringer med å få nye venner.

Jumisko, Lexell og Söderberg (2007) utførte en kvalitativ undersøkelse av 12 informanter og deres erfaringer rundt det å leve med en ervervet hjerneskade. Denne studien viste at informantene i stor grad mistet vennskap. De opplevde i tillegg at andre mennesker som de tidligere hadde hatt mye kontakt med før skade, ikke lenger tok kontakt. Videre ga informantene uttrykk for unnvikelse blant tidlige venner. Dette mente deltagerne bunnut i at de tidligere vennene nå utrykte en følelse av skamfullhet over å være sammen med dem. Paterson og Stewart (2002) gjorde en intervjuundersøkelse hvor de fant lignende funn. Seks deltagere utrykte redusert motivasjon for deltagelse i sosiale settinger. De mente i tillegg at vennene ikke forstod eller taklet adferds- og personlighetsendringer som hadde oppstått etter skade.

. Finset, Dyrnes, Krogstad og Berstad (1995) gjorde en undersøkelse av personer med ervervet hjerneskade sitt sosiale nettverk to år etter skade. Det som blir trukket frem for å være typisk for denne typen nettverk er dominerende av familiemedlemmer fremfor venner. Artikkelen viser også til at venner ofte gir mest hjelp og støtte i de første månedene etter skade. Etter dette ser man en tydelig avtagelse i kontakt. Videre ser artikkelen at redusert evne til å vise initiativ og spontanitet er av stor betydning for opprettholdelse av sosialt nettverk.

Foruten personen selv som er rammet av en ervervet hjerneskade kan også familien kjenne på en form for angst for konsekvensene av skaden og hva fremtiden vil bringe både når det gjelder den rammedes bedringspotensiale og eventuelle økonomiske byrder (Killi, 2013). Noe av det mest utfordrende for mange vil også være å leve med den skaddes symptomer. Glemsomhet, redusert struktur og irritabilitet, vansker på skole og i det sosiale live kan særlig være utfordringer det er vanskelig å takle (Killi, 2013).

2.4. Støtte og tilrettelegging

Hvordan man legger til rette for elever med ervervet hjerneskade vil være avgjørende for hvordan tilbakekomsten og det videre opplæringsforløp i skolen vil bli for eleven. . Videre i kapitlet presenteres studier som peker på hva som hindrer skolen i å gi elever med en ervervet hjerneskade den støtte og tilrettelegging de trenger.

Barn som får en ervervet hjerneskade i barndommen er en svært heterogen gruppe (Killi, 2013). Felleskjennetegnet hevdes å være at den rammer spredt og resulterer i «øyer» av styrker og svakheter. Dette kan for eksempel være et barn med store motoriske vansker, men med intakt kognitiv fungering. Eller det mer hyppige eksempelet, barn med «usynlig» skade som går, snakker og er selvstendig i dagliglivets aktiviteter, men som er hemmet av manglende eksekutive ferdigheter (Forsyth, 2010). I tilfeller som disse to sier Stahl og Shaw (2008) at det kan forekomme at omgivelsene handler på bakgrunn av det de ser, noe som kan bidra til å gi et skjevt bilde av barnets behov for støtte. Dette medvirker til at elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring etter en slik type skade ikke blir identifisert.

Den sammensetningen av vansker som barn og unge med ervervet hjerneskade fremviser, er lite kjent for mange lærere i skolen (Todis & Glang, 2008; Killi, 2013). Dette kan være med å bidra til at elevens vansker ikke blir identifisert i lys av hjerneskaden. Det at disse elevene har

en skade som ikke er umiddelbart synlig for omgivelsene kan også føre til at de blir møtt med urealistiske forventninger. Undervurdering av elevens vansker både av eleven selv, lærere og/eller foreldre kan forekomme. Grunnen til dette kan være at elevens tidligere lærdom er noenlunde inntakt (Killi, 2013).

20 års forskning fra flere land på traumatiske hodeskader generelt, påpeker at det har skjedd en endring i forhold til å tenke bedre individuelle tilpasninger ved tilrettelegging i skolen, med utgangspunkt i barnets styrker og vansker. Denne studien sier også at det meste av forskning viser at det finnes behov for langvarig og i perioder tett oppfølging både av barnet selv og de som jobber med disse elevene. (Ylvisaker, Adelson, Braga, Bunett, Glang, Feeney, Moore, Rumney & Todis, 2005)

Sammenligner man ervervet hjerneskade med andre fagområder i norsk skole, kan dette sies å være et relativt ungt område. Det kan også hevdes at denne gruppen med barn og unge er lavfrekvent. Noe som betyr at de enkelte kommuner ikke kan forvente å ha tilstrekkelig kunnskap når det gjelder følgende av denne typen skade. Kanskje spesielt ved traumatiske hjerneskader, som oppstår ved ulykker, viser erfaringsbasert kunnskap at mange kommuner ikke har et «apparat» klart for å ta imot og koordinere nødvendige tjenester for å imøtekomme barnets og familiens behov når barnet kommer tilbake til hjem og skole (Killi, 2013).

Som nevnt tidligere finnes det dokumentert at barn og unge med en ervervet hjerneskade har en økt risiko for kognitive og sosiale vansker, som på en negativ måte påvirker deres skolemiljø og blir assosiert med dårligere akademiske utfall og frafall i skolen. I en studie fra 2019 påpeker McKinlay og Buck at lærere generelt har en god forståelse for symptomer og andre umiddelbare effekter etter en hjerneskade. Men at de samtidig viser mangel på kunnskap når det gjelder potensielle sosio-emosjonelle vansker, endring i oppførsel, kognitive vansker og sårbarhet for flere skader som kan være tilstede i kortere eller lengre tid etter skade.

Selv om barn med denne typen skade viser et komplekst vanskelighetsbilde, viser det seg at elever som returnerer til skolen får lite eller mangelfull støtte. Og i mange tilfeller kommer de tilbake uten at skolens ansatte har blitt informert om skaden i det hele tatt (Haarbauer-Krupa, Ciccio, Dodd, Ettl, Kurowski, Lumba-Brown & Suskauer 2017). Videre sier Etel, Glang & Todis (2016) at når skolens personale blir gjort bevisst elevens skadeomfang, får de sjeldent videre oppfølging eller opplæring i strategier eller god tilpasset opplæring som vil være

hensiktsmessig å brukes i en slik situasjon. I en studie gjort av Canto, Chesire, Buckley, Andrus og Roehrig (2014) rapporterte 75 % av lærere som hadde jobbet med barn med en ervervet hjerneskade, at de ikke hadde noen relevant opplæring for å takle dette. Det faktum at lærere føler seg dårlig forberedt på å takle denne type elever skriver også Linden, Braiden og Miller (2013). De rapporterte i tillegg at det sirkulerte mange misoppfatninger blant lærere angående hva en ervervet hjerneskade er og hvordan den kan gi utslag på elever.

2.5. Elevens perspektiv en lovfestet rett

Elevperspektivet omhandler naturlig nok elevens egne perspektiver og kan anses som mangelfullt både innenfor forskning og i den skolepolitiske diskusjon, mener Nordahl (2014). Han fremhever videre at disse to områdene ofte tar utgangspunkt i voksne sine perspektiver, som for eksempel lærere. Videre hevder Andersson (2002) det er nødvendig å spørre elever om hvordan de opplever sin skolehverdag, og at dette er en forutsetning for at læreren skal kunne organisere undervisning som fremmer utvikling av elevene i klasserommet.

Den juridiske rettigheten uttrykkes blant annet i Barnekonvensjonen (1989), men også øvrig nasjonalt lovverk. I Barnekonvensjonens artikkel nr. 12 punkt 1, sier følgende: «Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989).»

I tillegg til barnekonvensjonen finnes det også flere norske særlover som påpeker barns rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter. Grunnloven bestemmer prinsippet i barnekonvensjonen om barnets beste og barnets rett til å bli hørt. I grunnloven (1814, revidert i 2014, paragraf 104) hevdes det at: «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overenstemmelse med deres alder og utvikling». Forvaltningsloven (1967, paragraf 17) sier at de mindreåriges syn skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet». Verken Barnekonvensjonen, Grunnloven eller forvaltningsloven har fastsatt en aldersgrense for barns rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter.

Barneloven derimot har fastsatt aldersgrense for barns rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter. Denne loven ivaretar barns rettigheter og regulerer lov om barn og foreldre.

Barnelovas (1981, paragraf 31) bestemmelser sier at barn som har fylt syv år samt yngre barn som er i stand til å danne egne synspunkter, har rett til å få informasjon og mulighet til å uttrykke egne meninger før det blir tatt avgjørelser om barnets personlige forhold. Den sier i tillegg at etter fylte 12 år skal barnets synspunkter tillegges stor vekt (Barnelova 1981, paragraf 31).

Både barnekonvensjonen og norsk lov taler altså sterkt for at elevene skal få komme til ordet når det gjelder sine egne meninger og synspunkter. Hvorfor er det da slik at elever med forskjellige læringsutfordringer, og ervervede hjerneskader ikke nødvendigvis opplever dette i stor grad?

2.5.1. Barrierer i skolen for elevens medvirkning

Nordahl (2014) peker på årsaksforklaringer for å forklare hvorfor eleven ikke nødvendigvis kommer til orde med tanke på sin egen skolehverdag. Med begrepet årsaksforklaringer menes det barrierer for elevene mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. Han sier videre at årsaksforklaringer kan være en anvendelig metode å benytte i skolen dersom noe skulle oppfattes som avvikende eller unormalt. Det finnes både individuelle og strukturelle årsaksforklaringer. Med individuelle årsaksforklaringer menes det årsaker som ikke kan knyttes til omgivelsene, for eksempel en medisinsk diagnose. De fremholder individets forutsetninger og egenskaper. Strukturelle årsaksforklaringer kan være oppvekstmiljø, forhold i hjemmet eller situasjonen på skolen (Nordahl, 2014). Det finnes rådende kulturer i skolemiljøet som fremholder individrettede årsaksforklaringer. Det kan blant annet komme til uttrykk gjennom såkalt individualisert opplæring, der skolen skaper et rom for individuell eller gruppeundervisning, fremfor undervisning i klasserom (Nordahl, 2014).

Årsaksforklaringer har sin berettigelse, men gir kanskje ikke alene ikke en fullgod forklaring på elevens handlinger og resultater. Årsaksforklaringene gir ikke tilstrekkelig kjennskap eller innsikt til den enkelte og bidrar til å redusere elevens handlinger og problemer i skolen til individuelle, medfødte eller påførte skader. Noe som kan hindre læreren i å se eleven som aktør i eget liv (Nordahl, 2014).

Kombinasjonen av det å se eleven som aktør i sitt eget liv, forståelsen av hjerneskade og viktigheten av elevens stemme, vil bli drøftet mer i neste kapittel hvor den teoretiske forankringen for den oppgaven vil bli presentert.

2.6. Oppsummering Kunnskapsstatus

Dette kapitlet har gitt en oversikt over hva en ervervet hjerneskade er og hvordan denne type skade kan påvirke faglig og sosial fungering. I tillegg til dette har kapitlet også forsøkt å gi innsikt i hvordan man tradisjonelt har lagt til rette for og støttet denne type elever. Begrepet elevperspektiv har blitt forklart og det er vist til at denne typen perspektiv er underbygd av FN sin barnekonvensjon og norsk lov. I det neste kapitlet vil oppgaven ta for seg det teoretiske perspektivet som vil bli benyttet i analyse og drøfting av funnene i denne studien.

3. TEORETISK FORANKRING

I denne delen vil jeg presentere relevant teori som denne oppgavens funn skal drøftes i lys av. Denne oppgaven vil først og fremst drøftes i lys av Lev Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteori. Dette vil inkludere Vygotskys utviklingsteori med særlig vekt på disontogenesis en del av hans teoretiske og metodiske arbeider på det spesialpedagogiske området. Disontogenesis er veldig relevant når man snakker om ervervede hjerneskader og forståelsen av en slik type skade som både objektiv og relativ. En hjerneskade rent objektivt og hvilken betydning den får for elevens fungering avhenger i stor grad av tilrettelegging i omgivelsene (Killi, 2013). Derfor er det ingen automatisk en-til-en forhold mellom hjerneskadens alvorlighetsgrad og barnets fungering.

I tillegg til den sosiokulturelle læringsteorien og Disontogenesis vil også denne oppgaven ha fokus på aktørperspektivet. Aktørperspektivet innebærer i korte trekk at barn og unge ses på som aktive og handlende individer som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner og ut fra de hensikter de har. Grunnen til at dette perspektivet brukes er fordi denne oppgaven søker elevenes egne perspektiver, deres situasjonsbeskrivelser og årsakssammenhenger. Derfor vil et aktørperspektiv komme mer til rette enn for eksempel et individperspektiv som mer søker forklaringer i faktorer ved eleven som eleven ikke selv har kontroll over. Ettersom denne oppgaven fokuserer på elevenes perspektiver, vil det til slutt i kapitlet presenteres viktigheten av å fremme og lytte til elevens stemme.

3.1. Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteori

Ifølge Vygotsky (1978) lærer mennesket gjennom sosial aktivitet, der hvert steg i utviklingen opptrer på to forskjellige nivåer. Først på det sosiale nivået, deretter i det individuelle. Utviklingen oppstår med andre ord først mellom mennesker, for så i mennesket selv, noe Vygotsky (1978) beskriver som skillet mellom interpsykologisk til intrapsykologisk interaksjon. Slik kan vi dermed ikke forstå menneskers indre mentale prosesser uten referanse til ytre prosesser, da det er den sosiale aktiviteten som medierer de høyere psykologiske prosessene.

Vygotsky mente at vår kunnskap ikke konstrueres individuelt, men i de kollektive språkformene som er gitt oss av kulturen. Dette vil si at læring skjer i et sosialt samspill. Elevens kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med andre (Imsen,

2005) Videre er det spesielt tre hovedpunkter Vygotsky tar utgangspunkt i, disse er levekår, redskaper og språk. Menneskets levekår påvirker dets tenkning, det finnes felles trekk i våre omgivelser som gjør at vi kan forstå hverandre. Både teknologiske og mentale redskaper bidrar til menneskets utvikling og til å bedre sine levekår. Fellesskapet handler om at man kan nå lenger ved å stå sammen enn alene. Derfor blir de kollektive prosessene viktige (Imsen, 2005).

I tillegg til dette er språket en viktig faktor i den sosiokulturelle læringsteori. Språket brukes til kommunisering med andre, og gjennom dette utvikles barnets tenkning gjennom språklig samhandling. Språket blir et viktig redskap for tilegnelse av kunnskap, kultur og sosialisering (Lyngsnes og Rismark, 2007).

I tillegg til dette var Vygotsky opptatt av elevens proksimale utviklingszone, eller den nærmeste utviklingszone. En elev kan ikke lære på egenhånd og har derfor behov for støtte og hjelp fra en person med mer kompetanse enn i læringsprosessen. Denne utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, hvor eleven først kan klare å gjøre noe sammen med andre før det kan mestres alene (Imsen, 2005). Denne prosessen delte Vygotsky inn i ulike nivåer. Det nivået hvor eleven kan løse oppgaver på egenhånd basert på det eleven kan her og nå heter det aktuelle utviklingsnivået. Eleven har imidlertid et utviklingspotensial utover dette nivået. Det er dette som kalles den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen er det området mellom det eleven kan mestre på egenhånd, og det som eleven kan klare med hjelp og støtte fra andre. Potensialet for utvikling og den nærmeste utviklingssonen er i konstant bevegelse. (Lyngsnes og Rismark, 2007). I denne prosessen vil det være viktig at eleven får utfordringer. Undervisningen bør legges slik at eleven har noe å strekke seg etter. Vygotsky opererer med begrepet «mediert læring», forstått som læring som skjer i samarbeid med en som kan mer enn en selv. I skolesammenheng kan dette for eksempel være i forholdet mellom lærer og elev, hvor læreren er mediator og går i dialog med eleven om hvordan oppgaver kan løses eller forstås. Eleven vil komme lenger i sin læringsprosess ved at læreren på den måten hjelper til å bygge «stillaser» som kan understøtte. Lærer tar da individuelt hensyn til hvor eleven er i sin prosess og utvikling, og går inn i dialogen derfra (Vygotsky, 1978). Læreren vil altså fremstå som et stillas for eleven slik at han/hun kan nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå. På denne måten vekker undervisningen til live de funksjoner i den nærmeste utviklingssonen som er i ferd med å modnes (Imsen, 2005).

Fra et sosiokulturelt perspektiv vil individet alltid forstås som del av en kontekst, og i skolesammenheng vil gode læringsmiljøer og muligheter for aktiv deltakelse være avgjørende og viktig for elevens utvikling. Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori i samspill med disontogenesis som vil bli forklart under, vil kunne gi en ramme for å forstå den ervervede hjerneskaden i et sosio-konstruksjonistisk perspektiv. Dette underbygger viktigheten av å bygge på elevens styrker og samhandling i den sosiale praksis i skolen som omhandler både faglig og sosial læring.

3.2. Disontogenesis

Teorien om disontogenesis, er en del av Vygotskys teoretiske og metodiske arbeider på det spesialpedagogiske feltet, sammen med hans generelle kulturhistoriske teori (Gindis 2003, s. 202, sitert i Killi, 2013 s. 37). Disontogenesis skiller mellom to typer utvikling, typisk og atypisk. Hos et barn med en typisk utvikling, er barnets biologiske og psykologiske utvikling sammenfallende, mens hos et barn med en atypisk utvikling skilles den biologiske og psykologiske utviklingslinje vei som følge av barnets biologiske «defekt» (Vygotsky, 1993). Disontogenesis innebærer slik sett at det enkelte barns utvikling reorganiseres i sin helhet som følge av en skade eller funksjonsnedsettelse (Böttcher, 2011, sitert i Killi 2013 s. 37).

Vygotsky (1993) skiller mellom hjerneskaden som primær nedsettelse (primær defekt) og sekundære nedsettelse (sekundære defekter). Primære nedsettelse påvirker biologisk basis, mens de sekundære nedsettelsene er knyttet til atypisk utvikling på grunn av sosiale og psykologiske konsekvenser av den primære nedsettelsen, i møte med omgivelser hvor barns utvikling ikke blir understøttet (Vygotsky 1993). Vygotsky ser på utviklingen av høyere mentale funksjoner eller eksekutive funksjoner, som regulering og programmering av atferd som del av en sosial mediert utvikling. Dette innebærer at skolens sosialt medierte kontekster, har avgjørende betydning for barn og unge sin eksekutive fungering (Vygotsky, 1978) etter en ervervet hjerneskade. (Vygotsky, 1993).

Derfor er det av stor betydning for barn og unge med en ervervet hjerneskade hvordan denne blir forstått. Den medisinske modellen legger til grunn at det er en direkte forbindelse mellom hjerneskaden (primær nedsettelse) og læreplanskaden (sekundnedsettelsen). Dette innebærer at hjerneskaden blir forklaringen på hvorfor barnet med en ervervet hjerneskade har

vanskeligheter med læring. Fra et sosiokulturelt ståsted derimot, forstås barnets læringsutfordringer i lys av hvordan skolen har tilrettelagt og møtt elevens behov etter hjerneskaden som bestemmende for hvilke lærevansker (sekundære nedsettelse) skaden har ført til. En ervervet hjerneskade kan altså påvirke hele barnets utvikling, inkludert sosial utvikling og læringen av kulturelle verktøy, noe som ofte fører til utfordringer når det gjelder læring og læringsutbytte sosialt og faglig (Vygotsky, 1993).

3.3. Aktørperspektiv

Aktørperspektivet innebærer at barn og unge ses på som aktive og handlende individer som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner og ut fra de hensikter de har. De vil til enhver tid forsøke å påvirke sitt liv, identitet og sin generelle utvikling og aktivt forsøke å mestre de situasjoner de befinner seg i. De handler med utgangspunkt i et ønske om å skape mening i egen tilværelse (Nordahl, 2014). Eleven skaper egne oppfatninger, erfaringer og meninger, og utvikler en forståelse av virkeligheten i samhandling med andre. Foreldre, andre jevnaldrende og voksne er også aktører som skaper, og handler, ut fra sin egen oppfatning av virkeligheten (Nordahl, 2014).

Elevens oppfatning av skolen er ofte relativt annerledes enn lærerens. Hvordan elevene ser på seg selv og hvordan de opplever sin situasjon og tilværelse er ikke nødvendigvis slik voksne forstår den. Skal læreren få innsikt i elevens verdier og oppfatninger samt en forståelse for deres handlinger, vil det ofte være en nødvendighet å ha en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven. Elever forsøker i lys av sin egen virkelighetsoppfatning å påvirke sin egen læring og sitt eget liv. De bruker ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjonen de befinner seg i (Nordahl, 2014). Videre kan elevens handlinger forstås som bevisste, som eleven ut fra sin virkelighetsoppfatning, sine mål og ønsker, tenker vil gi det beste resultatet. Det som tilsynelatende virker meningsløst og irrasjonelt for utenforstående kan derfor være hensiktsmessig og rasjonelt for eleven selv (Nordahl, 2014). Å forstå barnet/den unges atferd som begrunnet, selv om atferden kan virke irrasjonell og være vanskelig å forstå, kan være en særlig utfordring etter en ervervet hjerneskade (Killi 2013). Derfor er det vanskelig å forstå barnets atferd etter en hjerneskade uten innsikt i hvordan barnet selv opplever og gir mening til det som skjer (Gracey & Ownsworth 2008). Dette begrunner viktigheten av å inndra elevens perspektiv i skolen.

I aktørperspektivet er det særlig to begreper som er vesentlig for å forstå elevens handlinger. Det ene er elevens virkelighetsoppfattelse og forståelse av den situasjonen eller virkelighet eleven befinner seg i. Dette er en subjektiv oppfattelse. En og samme situasjon vil ofte oppleves ulikt av ulike elever. Deres virkelighetsoppfattelse danner grunnlaget for elevens meninger og handlinger. Når vi handler prøver vi å oppnå noe i framtid. Dette kan dreie seg om å oppnå materielle goder, eller være relatert til å oppnå noe innenfor sosiale relasjoner eller verdier (Nordahl, 2014). Det andre forholdet er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. Elevene i skolen må respekteres og forstås som tenkende og handlende individer. De er i besittelse av vesentlige erfaringer fra og oppfatninger av det som foregår i skolen. Kjennskap til disse opplevelsene og erfaringene er av avgjørende betydning or å forstå elevens handlinger (Nordahl, 2014).

Å ta aktørperspektivet betyr å prøve og forstå elevens virkelighetsoppfattelse og elevens handlinger som begrunnet, og ikke ut fra et utenfraperspektiv som er lærerens og skolens virkelighetsoppfatninger.

3.4 Viktigheten av elevens perspektiv

Den reelle kjennskapen til hva som er vesentlig for den enkelte, får vi først når vi får tak i elevens subjektive virkelighet, når elevens stemme blir hørt. Elevens stemme kommer frem ved at for eksempel læreren lytter til, snakker med, ser, viser interesse, verdsetter, anerkjenner, roser, oppmuntrer og støtter eleven. Dette innebærer at eleven ikke bare må forstås utenfra. Eleven må også forstås innenfra (Nordahl, 2014).

Med å forstå elev innenfra menes å forstå elevens bevissthet så langt det er mulig for en voksen (Bruner, 1997, sitert i Nordahl, 2014, s. 22). De fleste som er lærere eller på andre måter møter barn og unge, vil danne seg antakelser om deres bevissthet. Ved å vise interesse for eleven og være i nær dialog med eleven vil man kunne redusere sannsynligheten for at våre antagelser blir feilaktige. Dermed vil også lærere øke muligheten for å foreta hensiktsmessige valg i egen undervisning (Nordahl, 2014).

Den store innsatsen for og omfattende vektleggingen av utdanningsfeltet foregår i stor grad fordi vi ønsker at barn, unge og voksne skal tilegne seg læringserfaringer som senere skal være av betydning for det enkelte individ og samfunnet. Men hva elevens læringserfaringer

består i samlet sett, er det liten interesse for både i skolene, pedagogisk forskning og i offentlig debatt, sier Nordahl (2014). Fraværet av eleverfaringer synes å være en konsekvens av en fortielse av elevens stemme.

Denne oppgaven har til hensikt å forsøke og tydeliggjøre noe av det elevene med en ervervet hjerneskade erfarer og opplever i skolen. Ikke for å utrykke at elevene kan gjøre som han eller hun vil, men for å formidle viktigheten av elevens stemme, og at denne stemmen er verdt å lytte til.

3.5. Oppsummering

Dette kapitlet har redegjort for teorien som denne oppgaven skal drøftes i lys av. Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og teorien om disontogenese gir en ramme for å forstå den ervervede hjerneskaden i et sosio-konstruksjonistisk perspektiv. Videre rammer denne teorien inn og underbygger viktigheten av å bygge på elevens styrker og samhandling i den sosiale praksis i skolen som omhandler både sosial og faglig læring. Denne forståelsen underbygger at aktørperspektivet også er viktig for elever med ervervet hjerneskade. Hvis man forstår hjerneskaden i lys av disontogenese betyr det at graden av læringsutfordringer og/eller sosioemosjonelle utfordringer i skolen er bestemt av de sosiale og psykologiske konsekvensene av den primære skaden som oppstår i møte med omgivelser som ikke understøtter barnets utvikling og læring. Altså har tilretteleggingen i skolen en avgjørende betydning, og denne er i sin tur avhengig av elevens stemme og retten til å bli hørt. Barnets fungering bestemmes slik av samspillet mellom hjerneskaden i seg selv, barnets opplevelse av egen handleevne og tilrettelegging i omgivelsene.

4. METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode som er litteraturstudie og vitenskapsteoretisk ramme. Videre redegjør jeg for analyse, studiens kvalitet samt forskningsetiske hensyn.

4.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Ettersom denne studien søker å forstå elever med en ervervet hjerneskade sine erfaringer og perspektiver ved det å returnere til skolen har det for denne oppgaven blitt valgt et fenomenologisk ståsted. Det vitenskapsteoretiske ståstedet i denne studien blir da kvalitativ og fenomenologisk. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Den fenomenologiske reduksjonen vil si at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik de personer man studerer, opplever den, og det er viktig at forskeren er åpen for de erfaringene til personene som studeres. Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og beskrive omverdenen slik de erfarer den (Thagaard, 2013).

4.2. Valg av metode

Som en del av planen for undersøkelsen må man ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger man skal velge (Thagaard, 2013). Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forsket på fra før, og hvor det stilles store krav til åpenhet. En styrke ved kvalitative tilnærminger er at man kan studere fenomener det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder (Thagaard, 2013). Ett av grunnkravene som stilles til metodene er tydelighet og tilgjengelighet (Dalland, 2012). Dalland (2012) hevder at begrunnelsen for å velge en bestemt metode dreier seg om hvordan den vil gi oss gode data, og belyse prosjektets forskningsspørsmål på en faglig og interessant måte.

Min problemstilling er rettet mot å etablere et kunnskapsgrunnlag om vilkår som kan fremme læring og belyse faglige og sosiale utfordringer for elever med en ervervet hjerneskade. En litteraturstudie kan bidra til å samle og sammenfatte forskningsbasert kunnskap som omhandler læringsvilkår i skolen for elever etter en ervervet hjerneskade.. Dette kunnskapsgrunnlaget vil videre kunne bidra til nye perspektiver og viktig kunnskap som vil

utgjøre en ressurs for lærere og andre profesjonelle i skolen i deres arbeid med og for elever med en ervervet hjerneskade. I tillegg er det et ønske at oppgaven vil underbygge hvor viktig det er å se på eleven som aktør i egen læring der elevperspektivet står helt sentralt.

4.3. Litteraturstudie som forskningsverktøy

En litteraturstudie kan være utgangspunktet for en empirisk undersøkelse, eller selve gjennomgangen kan være målet med studien i seg selv. Det er vanlig å gjøre systematiske litteraturstudier basert på data fra primærkilder i form av publiserte vitenskapelige rapporter eller artikler. Med dette menes det at rapporten eller artikkelen er skrevet av personen som har gjennomført undersøkelsen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016) Her kan man si at det er forskningen i seg selv som er informanten og fordi materialet i en slik type studie er allerede eksisterende kunnskap om et fenomen skal man ikke nødvendigvis skape ny empiri, men nye erkjennelser kan komme frem.

Det finnes ulike former for litteraturstudie og de mest vanlige metodene er systematisk, metaanalyse og narrativ litteraturstudie (Forsberg & Wengstrøm, 2013). Den systematiske litteraturstudien har strenge krav til problemstilling, formål og fremgangsmåte. Systematikken dreier seg om å gjennomføre et omfattende søk i mange nasjonale og internasjonale databaser, og vise til en klart referert og definert søkestrategi. Den systematiske metoden baserer sine konklusjoner på oppsummert forskning over mange enkeltstudier om et fast definert forskningsspørsmål.

4.3.1. Kriterier for inklusjon og eksklusjon

En litteraturstudie skal ha en tydelig problemstilling , beskrive hvilke søkestrategier som er benyttet for å finne studier og på hvilket grunnlag de inkluderes eller ekskluderes i ens egen studie. Disse kriteriene sin hensikt blir da å fungere som et hjelpemiddel for å finne frem til studier man kan anse som relevante for den gitte oppgaves problemstilling. Det å gjøre rede for hvilke metoder som er brukt og hvordan man har gått frem, vil være viktig for at andre senere skal kunne etterprøve arbeidet. I tillegg til dette brukes naturlig nok også kriteriene til å utelukke studier som ikke vil være relevante (Johannesen et. al. , 2016).

For å finne frem til hvilke studier som skulle inkluderes i denne oppgaven, ble det satt opp kriterier for både inkludering og ekskludering. Disse kriteriene var som følger:

Inklusjonskriterier

- Publikasjonstyper: Fagfelleverderte artikler, doktorgradsavhandlinger, forskningsrapporter, bokkapitler
- Språk: Litteratur skrevet på norsk eller engelsk.
- Publiseringsperiode: Litteratur publisert i perioden 2000-2021.
- Forskningsdesign: Litteraturstudier, reviews knyttet til litteraturstudier, casestudier, spørreundersøkelser, kvalitative studier.
- Relevans: Litteratur knyttet til forskningsspørsmålene og problemstilling. Dette inkluderer i henhold til forskningsspørsmålene dermed elevperspektiver på faglig og sosial fungering, i tillegg støtte og tilrettelegging.
- Aldersgruppe: Barn og ungdom fra barneskolealder og ut videregående skole (6-24 år).
- Populasjon/geografisk område: Litteratur som omhandler barn i Norge og barn i andre land. Hvor lenge siden skaden oppstod, skadens alvorlighetsgrad eller hvor lenge siden eleven returnerte til skolen vil ikke være kriterier for ekskludering.
- Resultat: Alle resultater som er relevante for problemstilling og forskningsspørsmålene.

Ekkluderingskriterier

- Tilfeller hvor det foreligger psykiatriske diagnoser eller progredierende tilstander

4.3.2. Begrunnelser for inkludering, avgrensning og begrensning

Det første punktet på listen innebar at studiene skulle være fagfelleverderte. Grunnen til dette var for å sikre at publikasjoner eller studiene ville være kvalitetssikret og i tråd med vitenskapelig regler for forskning. Publiseringsperioden som ble satt var 2000-2021. Denne perioden ble satt grunnet at forskning som omhandler elevperspektiver og ervervet hjernesker er et relativt ungt forskningsfelt

Når det gjelder valg av type studier jeg var ute etter, var dette i all hovedsak kvalitative studier. Grunnen til dette er at denne studien skulle ha et hovedfokus på elevperspektiver som i sin natur er kvalitative og som i forskningsøyemed må innhentes gjennom bruk av

kvalitative metoder. Det var derfor viktig å komme frem til søketema, søketermer og inklusjons- og eksklusjonskriterier som på best mulig måte kunne resultere i studier som ville besvare min problemstilling og gi meg et godt grunnlag for analyse og drøfting .

Alderen på deltagerne i de inkluderte studiene endte tilslutt opp på 6-24 år. Dette kan ansees som et ganske stort spenn og betyr elever i grunnskole og videregående skole her i Norge. Jeg tenkte at dette var i et aldersspenn der elevene vil kunne bidra med egne perspektiv på egen skolehverdag. Opprinnelig ønsket jeg å dekke alderen 12-18. Men da jeg gjorde et av mine første prøvesøk fant jeg ut hvor lite forskning det er innenfor dette feltet, og at denne aldersgruppen ville bidra med så få publikasjoner at det ble lite å analysere og drøfte. Selvsagt forteller dette også noe om manglende kunnskap på et felt når det finnes få studier, men det går utover oppgavens problemstilling.. I tillegg fant jeg artikler med barn fra barneskolealder og syntes at deres beskrivelser også var gode. Dette gjorde at jeg endret alderen ned til seks år, som er da barn begynner på skolen i Norge. Jeg økte også øverste grense for alder fra 18 til 24 år, ettersom dette er det siste året man har rett til videregående opplæring her i landet.

Med tanke på hvor lite studier det fantes om ervervet hjerneskade og elevperspektiv satte jeg ingen restriksjoner på hvor lenge siden skaden hadde oppstått, hvor alvorlig den var eller hvor lenge siden eleven hadde kommet tilbake til skolen. Men dersom det fantes studier med elever hvor det fra tidligere hadde foreligget psykiatriske diagnoser eller progredierende tilstander, ville disse studiene bli ekskludert.

4.3.3. Valg av søkeord og databaser

Ettersom det finnes barn med ervervede hjerneskader over hele verden, og deres tanker og erfaringer vil være overførbare til denne studien uansett språk, valgte jeg å foreta søket mitt både på engelsk og norsk. Det viste seg imidlertid at det å finne litteratur på norsk skulle bli meget utfordrende, ikke bare på grunn av hvor lite det er forsket på dette området, men også fordi det meste av denne type forskning uansett blir publisert på engelsk. Men den ene artikkelen som kom ut av den norske delen av søket ble inkludert i denne studien.

Etter samarbeid og veiledning med bibliotekar og veileder ble følgende databaser valgt ut: Psychinfo, Eric(Ovid), Web of Science, Scopus og Medline. De første fire av disse databasene fantes under Utdanningsvitenskapelig fakultet sine fagsider og virket som

naturlige valg av databaser. Medline ble nevnt som en mulig database av bibliotekar ettersom oppgaven også kunne berøre det medisinske forskningsfeltet.

For å komme frem til søkeord som skulle brukes i prosessen gjennomførte jeg flere prøvesøk med ord innenfor temaer som omhandlet oppgavens problemstilling. Ut i fra disse prøvesøkene ble det enklere å forstå hvilke ord som var gode og hvilke som førte til færre treff. I tillegg til dette leste jeg også artikler fra prøvesøkene og gjennomgikk nøkkelordene fra disse og tok de med meg i videre søk for å sikre at jeg hadde dekket flere mulige søkeord for begrepet. Ettersom dette er en studie av elevperspektivet ble det spesielt viktig at nettopp dette begrepet ble dekket så grundig så mulig.

Når prosessen med å finne riktig søkeord var over, ble de fleste av ordene i tillegg trunkert. Dette gjøres ved hjelp av en stjerne, for eksempel ordet pupil, skrives pupil*s, og er en god teknikk for å unngå å måtte skrive alle staveformer og endringer hver gang man gjør søk i en database. Deretter ble de nevnte ordene fordelt inn i forskjellige temaer. Dette for å gjøre det lettere med tanke på fremgangsmåten i søket og generell oversiktighet.

De fire forskjellige kategoriene ble tilslutt: Nr. 1 Ervervet hjerneskade, nr. 2 Elever/barn og unge, Nr. 3 Elevperspektiv og Nr. 4 Tilbake til skolen. Alle ordene innenfor en kategori ble kombinert med OR, Deretter når hovedtemaer skulle kombineres ble disse kombinert med AND. Søkeskjemaet i sin helhet finnes i vedlegg 1.

4.3.4. Søkeprosessen

I lys av disse kategoriene foregikk søket på denne måten. Hvert søk startet med ordene i tema 1. Ervervet hjerneskade. Dette for å få søket inn på hovedtemaet i oppgaven. Deretter ble ordene i tema 1, ved hjelp av AND, kombinert med tema nr. 2, Elever/barn og unge. Når disse to temaene var kombinert kunne jeg få studier som fokuserte på riktig type skade samt aldersgruppen jeg var interessert i. Når disse to temaene var kombinert skulle disse bli kombinert med tema 3. Elevperspektivet. Dette var kanskje det aller viktigste temaet med tanke på min problemstilling og samtidig det temaet som hadde flest forskjellige versjoner av ord. Derfor var det interessant å merke seg at når elevperspektivet kom inn i søket, gikk resultatene ned fra ca. tusen artikler til rundt en 14-15 treff hos de aller fleste databasene. Noe som kan være med på å understreke hvor lite forskning det finnes innenfor elevperspektivet,

spesielt etter en ervervet hjerneskade. Rødseth (2008) påpeker at hvis det søkes med for eksempel følgende nøkkelord: «coping; adolescents; school situation; acquired brain injury/traumatic brain injury», vil søkeresultater bli mer begrenset. Den siste kategorien i søket omhandlet det å returnere til skolen og ble kombinert med tema 1, 2 og 3 med bindeordet AND.

Resultatene som kom frem etter søk med alle temaene eller tema 1,2 og 3 ble lest. På bakgrunn av studienes inklusjon og eksklusjonskriterier ble artikler fjernet eller inkludert i studien. I tillegg til artikler som ble funnet gjennom søkeresultatene kom det også opp interessante funn i databasenes funksjoner «find similar» og «cited by». I tillegg til dette er også en av de endelige utvalgte artiklene hentet fra referanselisten i en artikkel funnet i søket. De inkluderte artiklene ble valgt ut på bakgrunn av at de aller fleste kommer innpå flere av forskningsspørsmålene i oppgaven. Dette vil si faglige og sosiale utfordringer samt støtte og tilrettelegging.

Tabell 1:
Inkluderte studier

Forfatter	Tittel	Land	Studiens mål	Deltagere	Type studie	Metode	Resultater
Killi, Eli Marie(2014).	<i>Elevperspektiver-etter en traumatisk hjerneskade.</i>	Norge	Undersøke elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade. Studien nevner at lite forskning tidligere har fokusert på dette perspektivet	Deltakerne i studien var 7-12 år når skaden oppstod, men 13-17 år når de ble innlemmet i prosjektet	Kvalitativ	Multi-case studie inspirert av etnografisk feltarbeid. Studien er triangulert med deltagende observasjon, intervju og analyse av dokumenter	Studien viser at elever med TBI er forskjellige. Deres handlegrunner må forstås både som følge av skade, men og deres erfaringer etter skade. De unges perspektiver på egen skolehverdag ble ikke tilstrekkelig vektlagt. Dette var et resultat av manglende forståelse, oppmerksomhet og kunnskap om skade. Ettersøker mer kunnskap hos lærere, noe som også er skolemyndighetenes ansvar.
Mealings, Douglas & Olver(2012).	<i>Considering the student perspective in returning to school after TBI: A literature review.</i>	Sammenfatning av studier fra flere land	Presentere en systematisk oversikt over litteratur som utforsker elevperspektiver med tanke på erfaringer vedrørende skolegang etter TBI, samt identifisere viktige temaer fra materialet som kan hjelpe lærere og klinikere i å styrke støtte og utfall for denne elevgruppen.	Søkeresultatene fant over 400 artikler, åtte av disse møtte de relevante kriteriene.	Kvalitativ	Et systematisk søk ble gjennomført i passende databaser i tillegg til manuelle søk på nøkkelreferanser og eksperter innenfor område.	Av de åtte artiklene som ble inkludert i studien, var det noen temaer som gikk igjen. Disse var: Identifiserte vansker, vanskenes påvirkning på skole, ting som hjalp og ting som ikke hjalp. Mens noen aspekter av elevenes erindringer resonerte med tidligere publiserte meninger fra eksperter, fantes det også viktig innsikt. Spesielt med tanke på temaer knyttet til konseptet om identitet. Noe som er med på å vise at kliniske fremgangsmåter trenger å utvides og inkludere verktøy som kan assistere elever i rekonstruksjonen av deres liv.
Mealings &	<i>School's a big part of your life...: Adolescent</i>	Australia	Høre historiene til tre elever når de	Studiens deltakere var tre	Kvalitativ	Dybdeintervjuer ble	Elevperspektivene fremhevet flere viktige problemer. Først de unges

Douglas(2010).	<i>Perspectives of Their School Participation Following Traumatic Brain Injury</i>		reflekterte over deres egne erfaringer ved det å returnere til skolen etter en traumatisk hjerneskada.	ungdommer, 13, 14 og 17 år. Alle gutter.		benyttet. Elevenes erindringer ble transkribert og kodet ved bruk av prinsipper innenfor grounded theory. En tentativ modell ble utviklet for å støtte lærere og klinikere.	«sense of self» og hvordan deres forskjellige respons på skaden og hvordan dette påvirket mål og deltakelse som igjen gikk utover hvordan de så sin egen skoledeltakelse. Suksess kunne ikke bli målt i deltakelse. Men for disse unge inkluderte det tre ting: Det å delta i et utdanningsprogram for å få en utdanning. Evnen til å jobbe mot et mål som var gjennomførbare og verdifulle innenfor det vokale. Og tilslutt det å kunne være komfortabel ved å være på skolen. Elevene påpekte også viktigheten av personlige forhold. De følte at de måtte bli akseptert og en del av skolen igjen.
Rødset, M. (2008)	<i>Adolescents with traumatic brain injury and their school situation: A qualitative study.</i>	Norge	Få innsikt i unges egne erfaringer ved det å takle skolesituasjonen etter en ervervet hjerneskada.	Seks deltagere, to jenter og fire gutter. Alder da skade oppstod M = 14.1. Tid mellom skade og intervju 1.5 – 6.1 år (M = 4.1)	Kvalitativ	Semi-strukturert intervju. Kodet med Kvaales(2001) retningslinje for tekstanalyse av de transkriberte intervjuene.	Deltakerne i studien erfarte alle endringer og vansker som en konsekvens av skaden. Dette påvirket deres kognitive funksjon og akademiske læring, men flere kunne også rapportere sosiale vansker. Studien sier at sosiale vansker kan være vanskeligere å hankses med enn faglig. I den første perioden etter returnering til skolen er en-til-en læring og lærerens involvering viktig for det å takle skolesituasjonen. Men artikkelen nevner også at ekstra støtte over lengre tid også kan gi utfordringer. Resultatene viser at det finnes flere faktorer som bidrar til å takle det akademiske og sosiale. Alle deltakerne i studien snakket om fremtiden med en forsiktig optimisme med tanke på jobb og sitt sosiale nettverk.
Sharp, Nicole L; Bye, Rosalind A; Llewellyn, Gwynnyth M; Cusick, Anne. (2006)	<i>Fitting Back in: Adolescents returning to school after severe acquired brain injury</i>	Australia	Utforske australske ungdommer med TBI og deres familier sine erfaringer med det å returnere til skolen. Spesielt med tanke på tjenester og støtte.	Åtte unge mellom 14-19 år som nylig hadde fått påvist en TBI, og deres familier. Tre jenter og fem gutter. Mean age = 15 år og 11 måneder	Kvalitativ	Dybdeintervjuer gjennomført over en toårsperiode. Analysert ved bruk av grounded – theory.	Resultatene i denne studien gir verdifull innsikt i hvilke erfaringer unge med alvorlig TBI har gjort seg ved det å returnere til skolen og møtte utfordringen ved det å «passe inn». Resultatene viser nødvendigheten ved bedre planlegging når en elev returnerer til skolen etter TBI. I tillegg understreker resultatene viktigheten av pågående kommunikasjon og samarbeid mellom elevene, deres familier, rehabiliteringen og lærere for å sikre suksess med tanke på å returnere til skolen
Cornelia Kocher Stalder, Anders Kottorp, Maja Steinlin & Helena Hemmingsson(2017)	<i>Children's and teachers' perspectives on adjustments needed in school settings after acquired brain injury</i>	Sverige og Sveits	Målet med studien var å beskrive justeringer som trengs i skolen for barn med TBI og utforske forskjeller og likheter mellom elever og læreres oppfatninger	Tjue barn og unge (Mean age 12.8 +/- 3. years) og deres lærere	Kvalitativ	Kryss-seksjonell studie, hvor deltagerne ble intervjuet hver for seg ved bruk av the School Setting Interview(SI). Dataene ble analysert med	I den deltakende gruppen, sa 55.6 % av barna at de undersøkte aktivitetene ikke trengte noen justeringer, i motsetning til 48.4 % av lærere. I elev-lærer parene, var det i kun 3 av 16 tilfeller av skoleaktiviteter, positiv respons og generelt store variasjoner. Dette viser viktigheten av at profesjonelle tar høyde for flere perspektiver når de utvikler individuelle intervensjoner.

						deskriptive og ikke-parametrisk statistikk.	
Mealings, Margaret; Douglas, Jacinta; Olver, John. (2020)	<i>Is it me or the injury: Students perspectives on adjusting to life after traumatic brain injury through participation in study.</i>	Australia	Undersøke temaer knyttet til justering og identitet som kom ut av studentrefleksjoner angående deres studietid.	12 studenter (17-32 år)	Kvalitativ	Longitudinell kvalitativ undersøkelse. Tre dybdeintervjuer over en periode på 4-15 mnd. Analysert med grounded theory	Konseptet identifisert i studien foreslår at klinikere og lærere må adoptere en omfattende holistisk og fleksibel fremgangsmåte når det gjelder å støtte studenter som kan bli adaptert til å reflektere den individuelle og dynamiske involverte prosessen.
Mealings, Margaret; Douglas, Professor Jacinta; Olver, Professor John.(2021)	<i>The student journey Living and learning following traumatic brain injury.</i>	Australia	Få en større forståelse av elevers erfaringer etter en ervervet hjerneskade med tanke på akademiske og ikke-akademiske faktorer.	12 studenter (17-32 år)	Kvalitativ	Longitudinell, kvalitativ undersøkelse. Tre dybdeintervjuer over en periode på 4-15 mnd. Analysert med grounded theory.	Studentenes erfaringer angående det å returnere til skolen kan bli tolket som en kompleks reise. Fire viktige faser i denne reisen kan hjelpe klinikere og lærere i deres strukturering av støtte med tanke på både akademiske og ikke-akademiske faktorer for å hjelpe elevene i deres studiehverdag.

4.3 Analyse

4.3.1. Konvensjonell innholdsanalyse

For å analysere dataene har jeg brukt en konvensjonell innholdsanalyse. Ifølge Hsieh og Shannon (2005) blir denne type analyse brukt i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå dette fenomenet bedre. I konvensjonell innholdsanalyse fordyper forskeren seg i datamaterialet for å få en ny innsikt gjennom å lese dataene ord for ord (Hsieh & Shannon 2005). Basert på gjentatte gjennomlesninger av dataene blir koder utviklet og revidert gjentatte ganger for å sikre konsistens.

I en konvensjonell innholdsanalyse blir som regel kategorier utviklet induktivt fra den innledende kodingen gjennom at relaterte koder knyttes sammen (Hsieh & Shannon, 2005). Fenomenene jeg ønsket å undersøke i denne oppgaven var elevperspektiver vedrørende faglige utfordringer, sosiale utfordringer og støtte og tilrettelegging. Dette ble gjort i tre faser. I fase 1 ble samtlige av de inkluderte publikasjonene lest gjennom og elevperspektivene i disse ble trukket ut og fargekodet etter hvilket av de tre fenomenene de best kunne knyttes til. I fase to ble det opprettet tre hovedkategorier for de respektive dataene som ble trukket ut i

fase 1. De tre hovedkategoriene ble kalt faglige utfordringer, sosiale utfordringer og støtte og tilrettelegging. I den tredje og siste fasen ble det opprettet underkategorier i de respektive hovedkategoriene. Dette ble gjort for å konkretisere funnene og gjøre det enklere å spore tendenser innenfor de forskjellige hovedkategoriene. I arbeidet med analysen har det blitt gjort gjentakende sammenligninger av relevante funn fra de inkluderte artiklene, kodene fra fase 1, hovedkategoriene fra fase 2, og underkategoriene fra fase 3. Dette for å sikre en indre konsistens i de respektive kategoriene og ytre konsistens mellom kategoriene.

4.3.2 Kategorier og hovedtrekk

Ut fra det systematiske søket, de elevperspektivene som ble funnet og oppgavens forskningsspørsmål, ble det utviklet tre hovedkategorier av funn. Disse tre var: Faglige utfordringer som følge av kognitive og fysiske begrensninger (Hovedkategori 1), sosiale utfordringer (Hovedkategori 2), og støtte og tilrettelegging (Hovedkategori 3). Når det gjelder det totale antallet av elevperspektiver innenfor hver kategori, hadde hovedkategori 1 33 antall perspektiver, hovedkategori 2 hadde 39 perspektiver, mens hovedkategori 3 endte opp med flest antall elevperspektiver med totalt 43. Ut fra de åtte forskjellige artiklene som ble brukt i denne studien kan man kanskje peke mot at det er lettere for elever å beskrive de sosiale utfordringene, samt hvordan støtten og tilretteleggingen har vært etter en skade, enn å beskrive spesifikke kognitive og fysiske vansker etter skade. Det kan også være mulig at de inkluderte publikasjonene som inngår i studien har fokusert mer på temaene innenfor hovedkategori 2 og 3, enn temaer som ville inngått i hovedkategori 1.

4.3.3 Utvikling av underkategorier

Når de forskjellige elevperspektivene var delt inn i hovedkategorier startet arbeidet med å analysere funnene innenfor hver av disse kategoriene. Dette ble gjort ved å lese alle perspektivene på nytt for så å dele de inn i underkategorier. Dette bidro til å systematisere funnene og dermed lettere kunne spore hovedtrekk, tendenser og videre kunne se hvilke, og om det kunne, være sammenhenger i de forskjellige perspektivene.

Som nevnt over ble det gjort funn på 33 antall perspektiver innenfor Hovedkategori 1. Disse 33 perspektivene ble etter analyse og sammenlikninger delt inn i seks forskjellige underkategorier: Utfordringer ved det å returnere til skolen, kognitive utfordringer som følge av skade, fysiske utfordringer, deltakelse i skolen etter skade, justering av mål og andre

kommentarer. I analysen av hovedkategori 2 kom det frem fem underkategorier hvorav det å returnere til skolen og forhold til medelever/klassetilhørighet var de største. Andre kategorier her ble endring i oppførsel, mobbing/utestenging/avvisning samt andre kommentarer. Det totale antallet perspektiver som kom frem i denne hovedkategorien var 39. I analysen av den siste hovedkategorien støtte og tilrettelegging ble det utviklet fire underkategorier: Det å ha assistent, om lærere, tilpasset opplæring/arbeidsmiljø og andre kommentarer. Noen av underkategoriene ble slått sammen i selve oppsummeringen av funn og analysedelen. Dette ble gjort ettersom noen av resultatene gikk litt over i hverandre, mens andre ble forkastet.

Tabell 2:

Hovedkategorier og underkategorier

Hovedkategori	Underkategori	Antall perspektiver	Totalt antall perspektiver
Skoleutfordringer	Utfordringer ved det å returnere til skolen	7	33
	Faglige/kognitive utfordringer	13	
	Fysiske utfordringer	2	
	Deltakelse i skolen etter skade	4	
	Justering av mål	2	
	Andre kommentarer	5	
Sosiale utfordringer	Returnere til skolen	10	39
	Forhold til medelever/klassetilhørighet	16	
	Endring i oppførsel	4	
	Mobbing/utestenging/avvisning	4	
	Andre kommentarer	5	
Støtte og tilrettelegging	Om det å ha assistent	13	47
	Om lærere	10	
	Tilpasset opplæring/Arbeidsmiljø	12	
	Andre kommentarer	12	

4.4. Reliabilitet og validitet

Sentralt for valg av forskning som skal brukes i en litteraturstudie, er om studiene presenteres på en måte som gir troverdig kunnskap (Dalland, 2012). Validitet vil si at forskningsresultatene er valide eller gyldige. Det stiller krav både til kvaliteten av de

resultatene som dataene bygger på, og til de slutningene som trekkes fra dataene. (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Denne studien ville undersøke elever med ervervet hjerneskade sine perspektiver på det å returnere til skolen. Det ble derfor utviklet inklusjons og eksklusjonskriterier. Studier som inkluderte barn med andre underliggende diagnoser ble for eksempel ekskludert fra denne studien. I tillegg ble det satt krav om alder 6-24 år for å sikre kun barn og ungdom i barneskole til videregående alder. Samtlige av studiene som er inkludert i denne oppgaven er fagfellevurdert, noe som vil si at de er kvalitetssikret. Dette bidrar til studiens validitet.

Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet hvis andre forskere anvender de samme metodene vil de komme frem til samme resultat. Reliabilitet har i denne sammenheng en referanse til repliserbarhet og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Reliabilitet i sammenheng med denne studien vil være om man kan bruke nøyaktig den samme søkestrategien med tanke på fremgangsmåte, søkeord og databaser for så å bruke de samme kriteriene for eksklusjon og inklusjon for deretter komme frem til samme resultater. For å styrke studiens reliabilitet har søket derfor blitt detaljert beskrevet. Den subjektive vurderingen som gjøres når litteratur skal inkluderes eller ekskluderes kan svekke reliabiliteten til studien.

4.4.1. Forskningsetiske hensyn

En litteraturstudie stiller ikke de samme kravene til etiske hensyn fordi datamaterialet dreier seg om allerede publisert forskning.. For å utvise god forskningsetikk har jeg tatt utgangspunkt i NESH (2018) sine retningslinjer. Samtlige studier i denne oppgaven er fagfellevurderte, og dermed allerede validerte med hensyn til etikk. Likevel er det viktig å overveie visse betraktninger. Fordi man i en litteraturstudie anvender forskningsbidrag må en unngå plagiering. En skal kreditere de forskerne som står bak litteraturen som anvendes. I tillegg er det forskningsetisk uforvarsilig å gi en feilaktig eller misvisende tolkning av funn, eller unnlate å presentere publikasjoner som har motstridene resultater i henhold til problemstillingen. Det skal redegjøres for alle studier som inngår i oppgaven. Redelighet, sannferdighet og etterlighet er grunnleggende forskningsetiske krav. Dette innebærer et ansvar for å respektere andres resultater og utøve god vitenskapelig praksis. (NESH, 2018). Jeg har prøvd å være så systematisk så mulig og belyst fremgangsmåten i studien slik at arbeidet kan etterprøves. Valg av kriterier for inklusjon og eksklusjon er begrunnet, og

oppgaven strever etter å være tydelig. I tillegg har jeg forsøkt å utvise redelighet ved å gjengi sitater og referanser på en korrekt måte for å forhindre plagiering.

5. RESULTATER

I dette kapitlet skal jeg presentere funn fra analysen av de data som framkom i de inkluderte publikasjonene. Disse presenteres under hovedkategorier og underkategorier slik som beskrevet under analyse i metodekapitlet.

5.1. Hovedkategori 1: Faglige utfordringer som følge av kognitive og fysiske begrensninger

Gjennom elevperspektivene i de forskjellige artiklene kom det frem hvilke utfordringer elevene registrerte i forhold til faglig fungering etter skade. De perspektivene som ble beskrevet hyppigst var kognitive utfordringer, fysiske utfordringer samt hvordan disse utfordringene hadde endret deres akademiske mål og deltakelse i skolen.

5.1.1. Kognitive utfordringer som følge av skade

Denne underkategorien rommer alle perspektiver som elevene hadde på sine faglige og kognitive begrensninger eller opplevelser etter skade.. Hovedtendensen er at elevene peker mot vanskeligheter med minnet/hukommelse, de sliter i tillegg med holde konsentrasjonen oppe og blir lettere kognitivt slitne. I tillegg til dette rapporterer flere elever vansker med å ta imot komplekse instruksjoner, lese og lytte (Mealings, Douglas & Olver, 2012; Sharp et. al. 2006; Killi, 2014). En elev i Rødset (2008) sin studie beskriver hvordan arbeidsminnet ble påvirket etter skade og hvordan dette føltes som om informasjonen gikk inn det ene øret og ut det andre. Videre beskriver elevene i denne studien hvordan de, til tross for stor motivasjon, opplevde vansker med å holde fokus.

Den nye skolehverdagen etter skade med tidligere ukjente kognitive utfordringer for elevene, bidro ikke alene til faglige utfordringer, men det å slite med noe som eleven tidligere har mestret, påvirket også det mentale. Det mentale aspektet blir fremhevet av en elev i Mealings og Douglas (2010) sin studie hvor eleven påpeker den negative følelsen av å ikke mestre det samme som han følte seg trygg på å mestre tidligere. Videre hevder en annen elev i samme studien at man kan føle seg helt normal utvendig, men mentalt føler man at man ikke er tilstede. Mealings, Douglas og Olver (2012) påpeker i tillegg at flere elever har et økt

stressnivå med tanke på prøver og skolearbeid ei forhold til det de kjente på før skaden oppstod.

Elevene beskriver altså flere kognitive utfordringer som gir utslag i det å presentere på samme faglig nivå som tidligere. Det å ikke kunne prestere på samme nivå som man er vant med fra tidligere, samt det å føle seg som før, men samtidig ikke presterer som før, kan i tillegg virke å gi utslag på det mentale planet hos elevene. Studien til Sharp et. al (2006) bidrar også til å gi et innsyn i dette. Her forteller to elever hvordan de har lagt inn enda mer innsats enn tidligere grunnet kognitive utfordringer, men fortsatt fikk lavere karakterer enn det de hadde før skaden oppstod. Noe som bidro til at de følte på en nederlagsfølelse.

5.1.2. Fysiske utfordringer

Elevene rapporterte ikke bare kognitive utfordringer etter en ervervet hjerneskade. Fysiske utfordringer kunne også være en faktor. I artiklene påpeker elever flere fysiske utfordringer. Disse var blant annet vansker med å bruke armer, gjentatte hodepiner og redusert balanse. Det fantes også eksempler på endringer i mobilitet. Andre fysiske vansker inkluderer endringer i kvalitet på språk, redusert koordinering, synlige arr, svimmelhet, spasmer og generell smerte i kropp (Mealings, Douglas & Olver , 2012; Sharp et. al., 2006; Killi, 2014). Slike fysiske endringer vil naturlig nok kunne gi utslag i faglige utfordringer. En elev snakket om hvor glad han hadde vært i sløydfaget før skaden oppstod. Men at han etter hendelsen, ikke fant like mye glede i det når han nå trengte ekstra hjelp av lærer eller assistent. Dette fordi han følte at resultatet ikke ble det samme når han trengte hjelp for å fullføre. Eleven følte også at dette gikk utover hvordan han passet inn i klassen og sin rolle på skolen (Mealings og Douglas, 2010).

5.1.3. Deltakelse i skolen og justering av mål

Både de kognitive og fysiske begrensingene elevene opplevde kunne også påvirke deres deltakelse i skolen. Flere elever rapporterte at grunnet skaden og dens følgevirkninger, ble de tvunget til enten å skifte studieretning, eller justere sine akademiske mål. Dette kunne for eksempel bety spesialundervisning. Noen opplevde også at skaden bidro til at man måtte ha en betydelig redusert arbeidsmengde, for på denne måten å i det hele tatt kunne ha overskudd til å delta i skolehverdagen. Elever ga uttrykk for et ønske om å forlate skolen ettersom de opplevde skaden som meget belastende. I tillegg til denne typen belastninger rapporterte også

elevene at vansker oppstod grunnet tiden de hadde vært borte fra skolen (Mealings, Douglas & Olver, 2012). Noe som gjorde det vanskelig å ta igjen det tapte skolearbeidet de hadde gått glipp av (Sharp et. al. 2006). En elev ga uttrykk for hvordan skaden hadde påvirket hennes syn på fremtiden og endret hennes mål. Hun ga uttrykk for hvordan hun følte at hun måtte gi slipp på sine drømmer på grunn av skaden, og at hun hadde mistet for mye av det hun hadde hatt tidligere (Sharp et. al. (2006).

5.1.4. Oppsummering hovedkategori 1

Flere av elevene slet med kognitive vansker etter skade. Disse vanskene viste seg i form av vanskeligheter med minnet, konsentrasjonsvansker, elevene ble hyppigere utmattet, vansker med komplekse instruksjoner, lesing, lytting og dårligere arbeidsminne. Disse kognitive vanskene kan også hos noen virke å ha påvirket det mentale. Flere elever beskriver god motivasjon for skolearbeid, men rapporterer at det å tidligere måtte gi tapt der man tidligere mestret tæret på det psykiske. Prøvesituasjoner og skolearbeid generelt bidro til et økt stressnivå. I tillegg til kognitive vansker beskriver også elevene fysiske utfordringer. Eksempler på slike utfordringer var hodepine, nedsatt balanse og mobilitet i tillegg til spasmer. Dette følte elevene gikk utover skolearbeid, og at det kunne være generende. Nedsatte kognitive og fysiske evner bidro også til elevenes deltakelse i skolehverdagen. Noen rapporterte at de taklet mindre skolearbeid, tid borte fra skolen, endring av deres tidligere akademiske mål og i enkelte tilfeller avslutning av skolegang.

5.2. Hovedkategori 2: Sosiale utfordringer

Når det gjaldt sosiale utfordringene berørte elevperspektivene flere viktige erfaringer. Disse var relatert til det å returnere til skolen, forhold til medelever og tilhørighet i klassen, endring i oppførsel samt mobbing og utestengelse.

5.2.1. Tilbake til skolen

Når det gjelder det å returnere til skolen kom det frem i flere publikasjoner at elevene ønsket å returnere til skolen for å være med vennene sine igjen. En elev i Mealings og Douglas (2010) sin studie uttrykte ønske om å returnere til skolen for å ta opp tråden med venner.

Informantene i Rødset (2008) sin studie delte også dette perspektivet og ga uttrykk for at hovedgrunnen til å ville tilbake til skolen var for å være sammen med vennene sine igjen. En

elev ville så gjerne tilbake på skolen at eleven valgte å gå imot rådet fra de profesjonelle rundt seg. De ønsket at eleven skulle være på skolen en time om dagen i starten, men eleven ønsket å være der hele skoledagen, eller ikke i det hele tatt (Sharp et. al., 2006). Men dessverre viste det seg at det å komme tilbake til skolen skulle bli annerledes enn det mange av elevene hadde trodd på forhånd (Sharp et. al., 2006).

Flertallet av informantene i Rødset (2008) sin studie ga uttrykk for at etter de første dagene og ukene med positive sosiale opplevelser, ble disse etterfulgt av perioder med å føle seg ulykkelig, kombinert med vansker med å opprettholde vennskap. Selv om de fleste av elevene skulle tilbake til de samme skolene, med samme akademiske og sosiale krav, returnerte de etter lange perioder borte fra skolen og med nye både merkbare og skjulte vansker. Disse bidro til å endre deres akademiske og sosiale evner og betydde at de ikke lenger nødvendigvis følte seg som «seg selv» (Sharp et. al., 2006; Killi, 2014). En av elevene i Rødset (2008) hevdet at han etter skaden ikke lenger var i stand til å takle eller holde tritt med de sosiale kravene på grunn av følgevirkningene av skaden han hadde pådratt seg.

Hvordan elevene ble tatt imot av sine jevnaldrende på skolen virker også å spille inn på det sosiale samspillet barn og unge kan oppleve etter en ervervet hjerneskade. Mealings & Douglas (2010) sine informanter rapporterte at vennene deres tok imot dem på en god måte i en tidlig fase når de kom tilbake til skolen. I Sharp et.al. (2006) sin studie finner man beskrivelser fra elever som sier at når de returnerte til skolen kom det mange spørsmål om hva som hadde skjedd fra klassekamerater og andre elever på skolen. Ungdommene rapporterte også at det hadde vært en rykteflom rundt på skolen om hva som hadde skjedd. Flere av elevene i studien hadde ønsket enten å fortelle klassen selv hva som egentlig hadde skjedd, eller skrive det for hånd så andre elever kunne lese. Samme studie beskriver hvordan de erindrer hvordan de ble behandlet av medelever og venner når de returnerte til skolen. Her rapporterte noen av elevene at de ble behandlet på akkurat samme måte som før, mens andre sier de ble behandlet annerledes. De som følte på sistnevnte, sier de tror dette skjedde fordi vennene deres ville beskytte og verne om vennen sin etter skaden. Men dette kunne virke noe mot sin hensikt og bidro til at elevene følte seg mer utenfor enn inkludert. Elevene rapporterte videre at de ønsket aller mest å bli behandlet som de alltid hadde blitt før skaden.

5.2.2. Forhold til medelever og tilhørighet i klassen

Mealings, Douglas og Olver (2012) skriver at det å bli misforstått eller behandlet annerledes av andre ofte ble beskrevet i studiene de så nærmere på. Disse følelsene gikk ofte hånd i hånd med elevenes beskrivelser av vanskeligheten med å finne nye venner eller passe inn med sine gamle venner. Noen elever beskrev i tillegg vanskeligheter med å opprettholde vennskap siden vennene deres fra før skaden skjedde nå hadde gått videre. En elev beskrev forholdet til medelever eller venner og påpekte at hun noen ganger følte seg utelatt, men samtidig, vennene hennes kommer seg videre i livet, derfor måtte hun gjøre det samme (Mealings, Douglas, Jacinta og Olver, 2020). Mealings & Douglas (2010) sine informanter rapporterte at vennene deres tok imot dem på en god måte i en tidlig fase når de kom tilbake til skolen. Det samme var tilfelle når de senere kom tilbake til temaet om venner så hadde de fortsatt et utelukkende positivt syn på sine vennskap.

I Killi (2014) sin studie er det flere av de intervjuede elevene som snakker om sitt forhold til medelever, tilhørighet i klassen og hvordan skaden har endret dette. Alle de unge pekte på betydningen av tilhørighet, og det å unngå å skille seg for mye ut fra medelevene, både på skolen og i fritiden. En av ungdommene mente at den største overgangen var at han følte seg ensom og ikke hadde kamerater verken på skolen eller i fritiden. Han kunne videre huske tilbake til tiden hvor han var skolefink og populær å være sammen med. Han opplevde at han måtte mase på andre på barn til et punkt hvor de ikke lenger kunne avslå invitasjonene hans. Flere av elevene i Rødset (2008) sin artikkel hadde også lite eller ingen kontakt med klassekamerater etter skoletid og uttrykte at de var ensomme. En elev intervjuet av Killi (2014) pekte på at folk hadde forandret seg etter ulykken og at spesielt en gutt som tidligere hadde vært hans venn, nå plaget han. I studien vektlegger også flere av elevene at de savner det å være en del av et «vi». En av elevene hadde med seg assistent i klassen, og det var assistenten som regulerte samværet og kommunikasjonen med andre elever. Mens eleven selv ønsket en tilhørighet i klassen og fremhevet dette som det viktigste for ham på skolen. Hans ønske var at andre elever kunne si hei til han og generelt vise at de brydde seg. En annen elev ga uttrykk for at han ikke ønsket å bli tatt ut av klasserommet, fordi dette bidro til å skape større avstand til venner. Selv om elevene kunne føle seg utenfor, var det en av de som sa at hvis han ikke hadde gått på skolen ville han ha følt seg enda mer utenfor (Killi, 2014). En av elevene i Sharp et. al.(2006) erindret at hun hadde blitt ekstremt glad da en av vennene hennes hadde uttalt at skaden ikke spilte noen rolle for ham.

5.2.3. Endring i oppførsel

I tillegg til hvordan elevene ble oppfattet og behandlet av de rundt seg, var det flere som registrerte en endring i forhold til sin egen oppførsel. Mealings, Douglas og Olver (2012) beskriver elever som erindrer pågående emosjonelle vansker relatert til en følelse av at noe har gått tapt og problemet med å omstille seg til dette. Redusert eller lav selvtillit blir også rapportert. I tillegg til dette endringer i humør, med humørsvingninger eller det å lettere bli frustrert. Men også elever som beskriver depresjoner eller sinneproblemer.

Dette finner man også tegn til i Rødset (2008) sin studie hvor elevene som beskriver sosiale vansker nevner endringer i sin egne oppførsel. Eksempler på dette er mangel på impuls-kontroll, vansker med å forstå eller ta sosiale koder eller normer samt vansker med å inngå vennskap. Elevene rapportere at dette var endringer de ble bevisst på etter hvert. I Mealings og Douglas (2010) sin artikkel beskriver også en elev endringer i sin egen oppførsel, og påpeker at han nå har en mye mer aggressiv side ved seg selv, enn det han kunne huske å ha tidligere.

5.2.4. Mobbing og utestenging

Noen elever rapporterte at de opplevde mobbing eller utestengelse når de returnerte til skolen eller i perioden etter skade. Sharp et. al. (2006) fant at et mindretall av elevene ble mobbet av jevnaldrende. Mobbingen kunne oppstå grunnet barnets fysiske traumer eller nedsatte mobilitet. Noen av elevene som tidligere hadde utvist gode akademiske ferdigheter fortalte at de fikk negative reaksjoner fra andre barn fordi de fikk ekstra tid på prøver eller annen tilpasning av undervisningen. En av informantene i Rødset (2008) sin studie ble også utsatt for systematisk mobbing de siste årene på ungdomsskolen. Mobbingen ble etter hvert så pågående at eleven valgte å ta et friår på en folkehøyskole for å bedre sin mentale helse og komme litt vekk. Eleven påpekte at dette hadde hjulpet. I Killi (2014) sin studie finner man også elever som påpeker slike uheldige situasjoner. En informant opplevde å bli avvist, at jevnaldrende ikke tok kontakt, eller tok kontakt på en måte som følte som belastende. En annen elev opplevde det som mest belastende at de andre hadde forandret seg etter ulykken, og han knyttet dette i stor grad til den nærmeste vennen han hadde hatt før ulykken, som nå oppførte seg dårlig mot han.

5.2.5. Oppsummering hovedkategori 2

Når det gjelder det sosiale aspektet ved det å returnere til skolen, kan det se ut til at de fleste av elevene ønsket å komme tilbake først og fremst for å være en del av vennegjengen igjen. Den første korte tiden tilbake på skolen ble sett på som en positiv opplevelse, men etterfulgt av perioder med økt ulykkelighet, ensomhet kombinert med vansker med å opprettholde vennskap. Videre rapporterte elevene utfordringer rundt det å leve med en skjult vanske, noe som også var med på å bidra til sosiale utfordringer. Flere beskrev rykteflom og hyppige spørsmål rundt skaden sin, og et ønske om å bli behandlet som alle andre stod sterkt blant elevene. Det å holde på tidligere vennskap eller skape nye ble også sett på som en utfordring. I elevperspektivene kommer det frem viktigheten av å føle tilhørighet i klassen og ikke skille seg ut. Flere elever kunne også beskrive en endring i egen oppførsel, dette kunne for eksempel være humørsvingninger, lettere frustrasjon, vansker med å forstå sosiale koder, sinneproblemer og manglende impuls kontroll. Ikke bare merket elevene en endring i sin egen oppførsel, men også i andres oppførsel mot dem selv. Dette kunne gi seg uttrykk i form av mobbing og utestenging.

5.3. Hovedkategori 3: Støtte og tilrettelegging

I denne kategorien kommer det frem hvilken støtte og tilrettelegging elevene erfarte at de fikk når de returnerte til skolen. Perspektivene er relatert til lærere, assistenter samt den tilpassede opplæringen elevene fikk og deres opplevelse av arbeidsmiljøet.

5.3.1. Om lærere

Gjennom artiklene kom det frem forskjellige perspektiver på lærere, noen av elevene har beskrevet positive sider, mens andre var mer negative i forhold til lærere de har måtte forholde seg til etter skaden. Et av hovedtrekkene som går igjen gjennom flere artikler er det at elevene virker opptatt av å ikke skille seg ut i klasserommet, fordi de har opplevd en skade. En elev i Killi (2014) var for eksempel opptatt av at læreren skulle forklare til hele klassen samlet hva han hadde opplevd og ønsket individuell oppfølging i skoletimene. Det fantes også eksempler hvor elevene hadde reagert mer negativt på lærerens behandling. En elev intervjuet av Mealings og Douglas (2010) opplevde å bli annerledes behandlet enn før skaden av en lærer, noe han med sine egne ord kalte for irriterende. Videre kom det frem synspunkter

hvor flere elever følte lærere kunne gi de en såkalt uønsket spesialbehandling og senkede forventninger angående hva de følte ungdommene kunne oppnå (Sharp et. al., 2006).

Noe av dette kan bunne ut i mangel på kunnskap hos lærerne med tanke på hvilke følger en ervervet hjerneskade kan få for en elev.. I flere av publikasjonene påpeker elevene at det virket som flere av lærerne ikke helt visste hva de drev med og hvordan de skulle takle en slik type problematikk. En av informantene i Rødset (2008) rapporterte at lærerne ikke virket å være forberedt når han kom tilbake til skolen. I et forsøk på å hjelpe eleven hadde skolen tilrettelagt opplæringen for eleven på en måte som ble opplevd som overflødig og lite hensiktsmessig av eleven selv. En annen av elevene i samme studie brukte store deler av sitt intervju på å beskrive vanskene hun hadde møtt på med tanke på lærernes mangel på kunnskap og forståelse sammen med forsinkelser i praktiske tilrettelegginger og lærere som glemte avtaler. Videre beskriver en elev en lærer som gråt foran klassen i sympati og forsøkte å få klassen til å være stille, fordi læreren mente eleven ikke taklet så godt bråk i klasserommet.

Elevene kommer også med flere beskrivelser av hva de mente lærerne gjorde bra. En elev i Rødset (2008) fremhevet en mattelærer som han mente gjorde skoledagene mer positive. Denne læreren viste optimisme på elevens vegne samt roste og oppmuntret eleven i timene. En annen informant sa at hun ønsket en mer positiv holdning rundt seg fra lærerne, som kunne bidra til at hun selv kunne holde motet oppe. Denne eleven ga senere i intervjuet uttrykk for forståelse for lærernes situasjon og mente de gjorde det de kunne. Hun sa videre at hun trodde lærerne hadde behov for mer kunnskap ettersom hennes situasjon var meget unik. Det var også flere som nevnte at på et sosialt plan var det meget viktig å ha et godt forhold til læreren og å snakke om problemene man hadde i skolen. Også en elev i Mealings og Douglas (2010) sin studie påpekte at hvis han hadde problemer på skolen, var lærerne der alltid for å prøve å hjelpe han så godt de kunne. Andre ungdommer i denne studien påpekte at positive personlige forhold med skolens ansatte ble assosiert med gode erfaringer på skolen. Til og med i situasjoner hvor akademiske mål ikke ble nådd, førte fortsatte støttende interaksjoner med lærere til at skoledagen ble sett på som grei. Negative reaksjoner og interaksjoner med lærere ble alltid assosiert med det elevene beskrev som å bli behandlet annerledes enn andre elever (Mealings og Douglas, 2010).

5.3.2. Om det å ha assistent

Når det gjelder det å ha assistent var artikkelen til Mealings og Douglas (2010) mest beskrivende. Alle elevene i denne studien snakket om viktigheten av å ha et godt forhold til assistenten. Dette gjorde det lettere å akseptere deres nærvær og om det var mulig og nødvendig, få muligheten til å bytte assistent for å finne noen man kunne ha et komfortabelt og godt arbeidsforhold til. En av elevene i studien fortalte at han hadde hatt fem forskjellige assistenter, fordi det ikke alltid funket så godt. Elevene aksepterte hjelp lettere når de følte de bidro til utviklingen av en strategi, var involvert i avgjørelser og når assistenten støttet dem i å arbeide på egenhånd, og ikke bare ga svarene. Det å ha en assistent man følte man kunne snakke til ble påpekt som viktig. I tillegg til dette anså elevene en god assistent som en person som visste når man skulle hjelpe eller tilby hjelp, og når man skulle trekke seg litt mer tilbake og gi litt mer rom. Elevene i studien virket generelt godt fornødt med sine nåværende assistenter. Men det var en av ungdommene som også kunne fortelle at han tidligere hadde en han mente var for gammel, en som ikke likte elevens holdning og en som bare var der på deltid. Sharp et. al. (2006) Nevner også noe om det å ha assistent. Det som kom frem av denne studien var at det viktigste for ungdommene var at tiden de brukte med assistenten ble gradvis redusert slik at de kunne oppnå en viss selvstendighet. Mealings, Douglas og Olver (2012) sin kunnskapsoppsummering rapporterte positivitet rundt det å ha en assistent blant elever.

5.3.3. Tilpasset opplæring og arbeidsmiljø

Mealings, Douglas og Olver (2012) rapporterte at elevene i studiene som inngikk i litteraturstudien, hadde opplevd mange forskjellige metoder og tilnærminger for tilpasset opplæring og deltakelse i skolen. Dette kunne være alt fra mindre klassestørrelser, bli plassert i fremre del av klasserommet, ekstra tid til å fullføre arbeid, prøver og eksamener, bruk av assistent som notattaker og jobbe i et miljø fri for distraksjoner. Elevene rapporterte i tillegg at de dro nytte av individuell rådgivning for å forbedre studiemetoder.

Samtlige av de unge i Killi (2014) fremhevet arbeidsro som viktig for å kunne jobbe og huske. Samtidig kom det frem at det var forskjellige synspunkter på det å være i klassen. En elev ønsket å bli like flink på skolen som det hun var før ulykken og ville derfor bli tatt ut av klassen for å kunne ta igjen det tapte så fort som mulig. En annen gutt ønsket derimot å være i klassen hele tiden og begrunnet dette med at det var der vennene hans var. Det å være i

klassen mente han førte til at han ikke ble så mye utenfor. Dette synspunktet ble også delt av en annen elev som syntes det var dumt å ikke ha klassen rundt seg, fordi dette førte til at han følte seg alene.

De fleste av elevene i Rødset (2008) fortalte at de fikk ekstra hjelp på skolen for eksempel i form av individuell assistanse, ekstra lærer eller assistent, kortere skoledager, redusert mengde fag, reduserte forventninger fra lærer og ekstra tid på prøver. De som mottok ekstraundervisning fra lærer, fortsatte med dette over en lengre periode, noen i flere år. Selv om majoriteten av elevene uttalte at de opplevde dette som nyttig, vegret de seg mer over det de følte var et stigma som kom med det å være ute av klassen. De opplevde å få spørsmål fra medelever om hvorfor de ikke var i klasserommet. De rapporterte at på grunn av dette var de redde for å bli oppfattet som dumme av de andre elevene. Noen av informantene opplevde en til en – leksjoner som krevende og for intense, fordi disse øktene krevde stort fokus. Men når alt kom til alt uttalte majoriteten av elevene at de var positive til individuelle timer eller det å ha en ekstra lærer i klasserommet.

I Mealings, Douglas og Olver (2021) beskrev en elev at noen ganger følte hun at hun hadde fått for mye hjelp i noen fag, at den karakteren hun hadde oppnådd ikke følte som hennes egen og derfor ikke følte eierskap til den. En annen elev følte at en lærer, etter å ha lest seg opp på hva som hadde skjedd med gutten, plutselig begynte å behandle han som han skulle ligge på et lavere kognitivt nivå, og opplevde å ikke bli stolt på til å kunne gjøre noen ting på egen hånd.

Dette kan man også se i Mealings, Douglas og Olver (2012) hvor elevene uttrykte bekymring for lærere som hadde urimelige forventninger angående arbeidskapasiteten deres. Enten for høye eller for lave forventninger. En annen barriere som blir påpekt her er elever som rapporterer mangel på tilrettelegging de allerede er blitt lovet i møter med ansatte og skole. Noen følte også at det manglet informasjon fra skolen sin side angående hva de hadde krav på.

5.3.4. Oppsummering Hovedkategori 3

Fra elevperspektivene kom det frem hva elevene anså som en god lærer. Kvalitetene elevene satte pris på var blant annet optimisme, ros og oppmuntring. Samtidig var elevene opptatt av

at læreren ikke skulle vise de noen form for spesialbehandling, eller skille elevene ut i klasserommet. Fra perspektivene kommer det også frem at noen elever mente læreren ikke viste god nok kunnskap om deres skade, noe som kunne gi utslag i dårlig tilrettelegging. Når det gjelder assistentene var det å ha et godt forhold til vedkommende noe som ble satt høyt. Noen av elevene påpekte også at det var lettere å ta imot hjelp når de følte de hadde vært en del av utviklingen av strategien som ble brukt og avgjørelser som ble tatt. Riktig type støtte ble også sett på som viktig. En assistent skulle ikke bare gi svaret, men heller støtte eleven i å arbeide på egenhånd. Det var i tillegg viktig for noen at tiden med assistenten ble gradvis redusert, slik at man kunne oppnå mer selvstendighet. Når det gjelder tilpasset opplæring hadde elevene vært igjennom mange forskjellige typer. Dette var blant annet mindre klassestørrelser, ekstra tid, jobbe i et miljø uten distraksjoner, bli plassert i fremre del av klassen, og arbeidsro ble fremhevet for å kunne jobbe godt. De fleste av elevene oppfattet spesialundervisning som nyttig, men kunne også føle på et stigma rundt dette. Noen informanter opplevde en til en – leksjoner som krevende og for intense. Det fantes også eksempler på elever som følte at de hadde fått for mye hjelp og ikke lenger følte et eierskap til sine egne prestasjoner.

6. DRØFTING

I dette kapittelet vil funnene drøftes nærmere ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv, hovedsakelig i lys av Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og hans teori om Disontogenesis. I tillegg vil elevperspektivene bli forsøkt belyst ut fra et aktørperspektiv. Dette innebærer, som nevnt tidligere i oppgaven, når barn og unge ses på som aktive og handlende individer som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner og ut fra de hensikter de har. Drøftingen vil som funnene, først omhandle faglige utfordringer i et elevperspektiv, deretter sosiale utfordringer og til slutt elevenes syn på støtte og tilrettelegging for å svare på hvilke skoleutfordringer elever med en ervervet hjerneskade opplever og hvilken støtte de ønsker.

Vygotsky og hans teori om disontogenesis rammer inn og underbygger viktigheten av å bygge på elevens styrker og samhandling i den sosiale praksis i skolen som omhandler både sosial og faglig læring. Denne forståelsen underbygger at aktørperspektivet også er viktig for elever med ervervet hjerneskade. Hvis man forstår hjerneskaden i lys av disontogenesis betyr dette at graden av læringsutfordringer og/eller sosioemosjonelle utfordringer i skolen (sekundær nedsettelse) er bestemt av de sosiale og psykologiske konsekvensene som oppstår i møte med omgivelser som ikke understøtter barnets utvikling og læring. Denne forståelsen tilsier at tilretteleggingen i skolen har en avgjørende betydning og forutsetter at barnets rett til å bli hørt blir ivaretatt som i neste omgang betyr at elevens perspektiv og stemme blir lyttet til. Med denne teoretiske forståelsesrammen vil elevens fungering bestemmes av den gjensidige relasjonen mellom hjerneskaden i seg selv, barnets opplevelse av egen handleevne og tilrettelegging i omgivelsene.

6.1. Faglige utfordringer i et elevperspektiv

Flere av elevene slet med kognitive vansker etter skade. Disse vanskene viste seg i form av vanskeligheter med minnet, konsentrasjonsvansker, elevene ble hyppigere utmattet, vansker med komplekse instruksjoner, lesing, lytting og dårligere arbeidsminne. Disse kognitive vanskene kan også hos noen virke å ha påvirket det mentale. Flere elever beskriver god motivasjon for skolearbeid, men rapporterer at det å tidligere måtte gi tapt der man tidligere mestret, tæret på det psykiske. Prøvesituasjoner og skolearbeid generelt bidro til et økt stressnivå. I tillegg til kognitive vansker beskriver også elevene fysiske utfordringer. Eksempler på slike utfordringer var hodepine, nedsatt balanse og mobilitet i tillegg til

spasmer. Dette følte elevene gikk utover skolearbeid, og at det kunne være generende. Nedsatte kognitive og fysiske evner bidro også til elevenes deltakelse i skolehverdagen. Noen rapporterte at de taklet mindre skolearbeid, tid borte fra skolen, endring av deres tidligere akademiske mål og i enkelte tilfeller avslutning av skolegang.

6.1.1. De kognitive vanskene

Kognitive vansker som elevene beskriver, for eksempel konsentrasjonsvansker, dårligere minne, hyppigere utmattelse, vansker med komplekse instruksjoner m. m. vil ha følger for faglige prestasjoner i skolen, men ut fra Vyskotskys forståelse og teori om disontogenese vil hvilke følger de kognitive vanskene får for faglig fungering og læring være avhengig av pedagogisk tilrettelegging. En av elevene i Rødset (2008) beskriver hvordan det å nå ha fått et nedsatt arbeidsminne gjorde det vanskeligere å holde fokus og få med seg beskjeder i timen, noe som gjorde skoletimene til dårlige opplevelser for henne. Det kan tyde på at denne eleven ikke opplevde at det ble tatt hensyn til utfordringer etter hjerneskaden noe som mest sannsynlig førte til at denne eleven satt i timen og fikk med seg lite. Hvorfor elever med ervervet hjerneskade kan oppleve skoletimene vanskelig kan på den ene siden skyldes at elevens perspektiver ikke blir hørt, mens det på den andre siden kan være et uttrykk for at eleven ikke ønsker å benytte «stemmen» sin, fordi de ikke ønsker et økt fokus på at de nå føler seg annerledes enn de andre og vil heller holde vanskene sine skjult enn å stikke seg ut fra mengden. Dette ønsket om å ikke skille seg ut finner man eksempler på både i Killi (2014), og hos Mealings og Douglas (2010) hvor en elev opplevde å bli annerledes behandlet av en lærer, noe han med sine egne ord kalte for irriterende. Dette perspektivet ble også delt av elever i Sharp et. al. (2006) hvor flere følte at lærere kunne gi de en såkalt uønsket spesialbehandling og senkede forventninger angående hva de følte ungdommene kunne oppnå.

Undervisningen i skolen skal åpne for mulighetene og potensialet som finnes i enhver elev. Den bør bygge på de erfaringer og kunnskaper som eleven sitter inne med, og gjennomføres på en slik måte at den stimulerer til engasjement, deltakelse og aktivitet. En slik undervisning handler mer om lærere som er i stand til å presentere lærestoffet slik at det har relevans for elevene, lærere som kan anvende aktiviteter som skaper engasjement og deltakelse (Nordahl, 2014). Nettopp dette med å skape engasjement og optimisme på elevens vegne blir også fremhevet av elevperspektivene. Eleven kom med flere beskrivelser av hva de mente gjorde

en god lærer. Eksempler på dette er å vise optimisme på elevens vegne, rose, oppmuntre og bidra til å holde en positiv holdning. Selv om flere elever ofte opplevde at skoledagens akademiske mål ikke ble oppnådd, kunne de fortsatt se på dagen i helhet som fin fordi de opplevde positive personlige forhold og støttende interaksjoner med skolens ansatte (Rødset, 2008; Mealings & Douglas, 2010). Disse betraktningene fjerner ikke det faktum at elevene sliter med kognitive vansker som bidrar til faglige utfordringer, men ved å skape positivitet og engasjement hos denne elevgruppen påpeker de selv at dette kan bidra til å skape en bedre opplevelse med tanke på det faglige. Som en elev i Mealings og Douglas (2010) påpekte, selv om det var situasjoner hvor akademiske mål ikke ble nådd, førte fortsatte støttende interaksjoner med lærere til at skoledagen ble sett på som grei. Man kan forstå dette på en slik måte at selv om jeg ikke mestret det faglige denne dagen, følte jeg meg sett og ivaretatt noe som bidro til at dette skal jeg klare tilslutt.

6.1.2. Faglige utfordringer kan føre til

Det å slite med faglige utfordringer kan også tære på en elevs motivasjon, kanskje ekstra spesielt hvis dette er noe man har mestret tidligere, noe som kan være tilfellet hos elever med ervervet hjerneskade. Elevene beskriver flere kognitive utfordringer som gir utslag i det å presentere på samme faglig nivå som tidligere. Det å ikke kunne prestere på samme nivå som man er vant med fra tidligere, samt det å føle seg som før, men samtidig ikke presterer som før, kan også virke å gi utslag på det mentale planet hos elevene. I Sharp et. al (2006) forteller to elever om hvordan de har lagt inn enda mer innsats enn tidligere grunnet kognitive utfordringer, men fortsatt fikk lavere karakterer enn det de hadde før skaden oppstod. Noe som bidro til at de følte på en nederlagsfølelse. Dette kan man også se i Mealings og Douglas (2010) sin studie hvor en elev påpeker den negative følelsen av å ikke mestre noe han tidligere følte seg trygg på. Videre hevder en annen elev i samme studie at man kan føle seg helt normal utvendig, men mentalt føler man at man ikke er tilstede. I Mealings, Douglas og Olver (2012) påpeker i tillegg flere elever et økt stressnivå med tanke på prøver og skolearbeid ei forhold til det de kjente på før skaden oppstod.

Motivasjon og arbeidsinnsats er en av de faktorene som i sterkeste grad forklarer elevenes læringsutbytte, sier Nordahl (2014). Videre hevder han at kort fortalt er det slik at elevene som arbeider mest gjennomgående også har det beste læringsutbyttet. Med tanke på elever med ervervet hjerneskade kan man se utfra perspektivene nevnt over at dette ikke

nødvendigvis er tilfellet, i hvertfall for denne gruppen elever. Elevene i Sharp et. al. (2006) nevnt over viser en tydelig indre motivasjon for å gjøre det bra på skolen. Et annet eksempel på en elev som viste motivasjon for skolearbeid er en elev i Killi (2014), denne eleven viste engstelse for ikke å lenger være en av de flinkeste i klassen. Det vil være legitimt å anta at denne eleven også viste motivasjon på bakgrunn av at hun vil prestere godt. Men motivasjon er ikke kun en innvendig egenskap (Nordahl, 2014). Den etableres og opprettholdes gjennom gode læringsmiljøer i skolen og ved engasjerte lærere som klarer å lede og strukturere undervisningen på en god måte (Nordahl, 2014). For å legge til rette for gode læringsmiljø, vil det i tråd med Vygotskys (1978) teori være viktig å forstå elevens behov for å kunne støtte elevens nærmeste utviklingssone: Dette betinger i sin tur at læreren må ha kunnskap om hjerneskaden objektivt sett, men også relativt sett der elevens opplevelse av egne behov er en viktig kunnskap i tilrettelegging av et læringsmiljø for elever med en hjerneskade.

Tar man Vygotsky (1993) sin teori om Disontogenese videre kan de mentale vanskene og det stresset elevene føler på knyttet til skolearbeid, forstås som såkalte sekundære vansker som oppstår. Dette vil si at den primære skaden, altså hjerneskaden, fører til kognitive vansker som går utover elevens faglige prestasjoner, Her er det viktig å legge til at sekundære vansker ikke nødvendigvis kun skyldes kognitive vansker som går utover faglige prestasjoner, det må sees i relasjon til hva som skjer i omgivelsene, altså hvordan læringsmiljøet tilrettelegges eller snarere ikke tilrettelegges. I Rødset (2008) rapporterte en elev at lærerne ikke virket å være forberedt når han kom tilbake til skolen. I et forsøk på å hjelpe hadde skolen tilrettelagt for tilpasset opplæring som ikke virket hensiktsmessig ifølge eleven. En annen elev i samme studie beskrev vansker med tanke på lærers manglende forståelse og kunnskap. I følge elevene kan det å ikke mestre det faglige bli møtt med optimisme, engasjement, ros og oppmuntring fra lærer og omgivelser. Hvis ikke dette skjer, kan man spore en negativ trend i elevenes motivasjon og utvikling av mentale problemer og stress. Det kan derfor være viktig å tenke over når man skal jobbe med denne gruppens faglige utfordringer at man utviser tålmodighet med tanke på utfordringen og opprettholder en positiv relasjon, roser og oppmuntrer selv om eleven nødvendigvis ikke mestrer det han/hun tidligere har klart eller nå skal lære. Men optimisme i seg selv er kanskje ikke nok. Denne optimismen bør også bygge på kunnskap om hvordan tilrettelegge ut fra hva lærer eller skole vet om følgevirkninger etter en ervervet hjerneskade.

6.1.3. Elevenes deltagelse i skolen

Dette kan så igjen gå utover elevenes deltagelse i skolen. I følge elevene kunne både de kognitive og fysiske begrensningene de opplevde etter skade påvirke deres deltakelse i skolen. Flere elever rapporterte at grunnet skaden og dens følger virkninger, ble de tvunget til enten å skifte studieretning, eller justere sine akademiske mål. Dette kunne for eksempel bety spesialundervisning. Noen opplevde også at skaden bidro til en betydelig redusert arbeidsmengde, for på denne måten å i det hele tatt ha overskudd til å delta i skolen. Noen elever vurderte også å droppe ut av skolen (Mealings, Douglas og Olver, 2012). I tillegg til denne typen belastninger rapporterte elevene at vansker oppstod grunnet tiden de hadde vært borte fra skolen. Noe som gjorde det vanskelig å ta igjen det tapte skolearbeidet de hadde gått glipp av (Sharp et. al. 2006). En elev i Sharp et. al. (2006) sin studie ga uttrykk for hvordan skaden hadde påvirket hennes syn på fremtiden og endret hennes mål. Hun ga uttrykk for hvordan hun følte at hun måtte gi slipp på sine drømmer på grunn av skaden, og at hun hadde mistet for mye av det hun hadde hatt tidligere. Eksempler på dette fra elevene kan være en pekepinn på hva som kan skje når eleven med skade ikke blir møtt med tilrettelegging i omgivelsene som understøtter deres læring og utvikling. Dette er elever som etter skade ikke blir forstått på en hensiktsmessig måte for å kunne takle de faglige utfordringene. De faglige utfordringene fører til redusert motivasjon og stress rundt skolearbeidet, noe som igjen kan føre til et ønske eller behov om å justere sine akademiske mål eller forlate på skolen.

6.1.4. Oppsummering

Dette dokumenterer viktigheten av å se eleven med ervervet hjerneskade enn for mer enn de kognitive vanskene som kan gå utover faglige prestasjoner. Ja en slik type skade kan gi som resultatene, elevperspektivene og forskning viser, kognitive utfordringer. Men baserer man seg kun på en forståelse av hjerneskaden ut fra en medisinsk modell som må møtes med en eller annen form for tilrettelegging eller spesialundervisning, kan kanskje følgende for eleven bli uheldige. Ifølge elevene er det viktig å møte og støtte med optimisme, ros og engasjement med tanke på deres faglige utfordringer. Optimisme i seg selv er kanskje ikke nok, en optimisme basert på kunnskap fra lærer om hvordan tilrettelegge for elever med denne typen skade vil kunne være mer hensiktsmessig. Dette kan bidra til en større motivasjon for å være på skolen og gjøre skolearbeid. Konsekvensene av å ikke gjøre dette kan være dårligere motivasjon for skole, økt stress og mentale problemer knyttet til skolearbeid. Dette kan igjen

føre til elever som dropper ut av skolen og må forlate de akademiske målene de kanskje hatt sett for seg i tiden før skade.

6.2 Sosiale utfordringer i et elevperspektiv

Når det gjelder det sosiale aspektet ved det å returnere til skolen, kan det se ut til at de fleste av elevene ønsket å komme tilbake først og fremst for å være en del av vennegjengen igjen. Den første korte tiden tilbake på skolen ble sett på som en positiv opplevelse, men etterfulgt av perioder med økt ulykkelighet, ensomhet kombinert med vansker med å opprettholde vennskap. Videre rapporterte elevene utfordringer rundt det å leve med en skjult vanske, noe som også var med på å bidra til sosiale utfordringer. Flere beskrev rykteflom og hyppige spørsmål rundt skaden sin, og et ønske om å bli behandlet som alle andre stod sterkt blant elevene. Det å holde på tidligere vennskap eller skape nye ble også sett på som en utfordring. I elevperspektivene kommer det frem viktigheten av å føle tilhørighet i klassen og ikke skille seg ut. Flere elever kunne også beskrive en endring i egen oppførsel, dette kunne for eksempel være humørsvingninger, lettere frustrasjon, vansker med å forstå sosiale koder, sinneproblemer og manglende impuls kontroll. Ikke bare merket elevene en endring i sin egen oppførsel, men også i andres oppførsel mot dem selv. Dette kunne gi seg uttrykk i form av mobbing og utestenging.

6.2.1. Viktigheten av det sosiale fellesskapet

Som nevnt tidligere mente Vygotsky at interaksjonen mellom jevnaldrende som noe av det viktigste med tanke på utvikling innenfor det sosio-kulturelle perspektivet. Det kommer frem i flere av studiene at hovedgrunnen til hvorfor elevene ønsket å returnere til skolen, var for å være med vennene sine igjen (Mealings & Douglas, 2010; Rødset, 2008). Skolen er for barn og unge like mye en sosial arena som en lærings og undervisningsarena. Her treffer barn og unge jevnaldrende, og de bruker mye tid på å etablere og opprettholde vennskap. Vennskap og sosial popularitet kan sies å ligge øverst i barn og unges verdihierarki, mens skolen ser ut til å ligge lengre ned i elevenes verdisystem (Nordahl, 2014). Utfra studiene denne oppgaven inkluderer virker det som de fleste av elevene ble tatt godt imot av sine jevnaldrende når de returnerte til skolen. Flertallet av informantene i Rødset (2008) sin studie ga uttrykk for at etter de første dagene og ukene ga gode positive sosiale opplevelser, det samme kan sies om elevene i Mealings og Douglas (2010).

Men selv om man kan se at elevene ble godt tatt imot, tyder det på at de sosiale relasjonene og det å tilhøre et såkalt jevnalderfellesskap, faller ut for flere etter litt tid tilbake på skolen. Flere elever beskriver vanskeligheter med å finne nye venner, eller opprettholde vennskap man allerede har, selv om det i flere studier blir gitt uttrykk for et ønske om å tilhøre et «vi» eller klassen. Det finnes også beskrivelser fra flere elever som nå etter skade, opplever mobbing og utestenging. Disse elevene, og andre, uttrykte nå følelser som ensomhet og lavere selvtillit.

Det sosiale jevnalderfellesskapet i skolen, gir en opplevelse av samhörighet, trygghet og trivsel. Samtidig gir deltakelse i dette fellesskapet viktig sosial læring og nødvendig kjennskap til hva som er sosialt attraktivt blant barn og unge. Men å være utenfor dette fellesskapet innebærer ensomhet, isolasjon og mistriivsel (Nordahl, 2014). De unge i flere av studiene peker på betydningen av tilhörighet, og det å unngå å skille seg ut. Og som vi kan se av Nordahl (2014) sin beskrivelse kan dette sies å være et allment fenomen og ikke noe som er eksklusivt for elever med en ervervet hjerneskade. Men det man kanskje kan si, er at for elever med en slik skade er dette en større utfordring enn for de uten (Prigatano & Gupta, 2006). Selv om det viktigste med tanke på skolegang for mange elever er det å ha venner kan dette være vanskelig å realisere på egenhånd. En av grunnene kan være elevenes egen endring i oppførsel. I Mealings, Douglas og Olver (2012) beskriver elever pågående emosjonelle vansker relatert til en følelse av at noe har gått tapt og problemer med å omstille seg til dette. Det at noe har endret seg, men selv ikke klarer å sette fingeren på hva, kan bidra til en forvirring og vanskeligheter med å omstille seg til å fungere optimalt etter en skade. Man kan si at elevene ønsker og har en tidligere forståelse av hva det vil være en del av et fellesskap eller et «vi». Men kan ende opp med å bli møtt med manglende forståelse både fra andre og over sin egen oppførsel. Det forekommer eksempler på humørsvingninger, sinneproblemer eller lettere frustrasjon, i tillegg til mangel på impuls kontroll og vansker med å forstå eller ta sosiale koder eller normer etter skade. Elever i Rødset (2008) rapporterte at de ble klar over disse endringene etter en stund.

6.2.2. Kognisjon, fatigue og sosiale egenskaper henger sammen

Det finnes flere studier som rapporterer at sosial fungering synes å være det mest sårbare for barn og unge etter en ervervet hjerneskade (bl. a. Rødset, 2008, Ylvisaker et. al. 2005). For å forstå hvorfor det kan være slik, er det også viktig å være klar over at dette også kan henge

sammen med hvordan en ervervet hjerneskade også påvirker kognisjon. Vi har tidligere i oppgaven sett flere eksempler på hvordan skade påvirker kognitive egenskaper og dermed påvirker den faglige delen av skolegang, men disse kognitive egenskapene spiller også inn på våre sosiale egenskaper. Eksempler på slike kognitive egenskaper er språk (kommunikasjon), eksekutive funksjoner og følelsesmessig regulering. Kunnskap om hvordan sosial informasjon bearbeides, hvordan dette blir påvirket og påvirker sosial praksis kan derfor bli et viktig bidrag til å forstå hvorfor de unge med en ervervet hjerneskade trekker seg unna eller sliter med å opprettholde kontakt, noe som igjen fører til deres begrensede sosiale nettverk. Denne måten å forstå skaden på kan være en god forutsetning for å forstå disse elevene.

Flere elever beskriver i tillegg det å bli lettere sliten og utmattet etter skaden oppstod (Mealings, Douglas & Olver, 2012). Det å føle seg mer utmattet og sliten trenger ikke nødvendigvis bare å bety at man sliter med det faglige. Dette kan også gjøre det å opprettholde sosiale relasjoner utmattende. Det kan også tenkes at flere elever bruker opp det meste av sin mentale utholdenhet på å fokusere på skolearbeidet, muligens fordi det er dette skolen anser som det viktige, og derfor ikke har overskudd til å opprettholde sine sosiale relasjoner. Dette kan være med på å forklare hvorfor flere av elevene opplever at de sosiale relasjonene fungerer godt kort tid etter returneringen til skolen, men faller vekk etter en viss periode etter tilbakevendingen.

6.2.3. Sosiale egenskaper i lys av Vygotsky og aktørperspektiv

Med disse funnene kan man drøfte i lys av Vygotsky sin teori om Disontogenesis. Den primære nedsettelsen eller «defekten», altså hjerneskaden fører til det som Vygotsky omtaler som sekundære defekter som sosiale eller sosioemosjonelle vansker hos eleven. Dette kunne kanskje vært unngått hvis skolen hadde hatt mer kunnskap om hvordan hjerneskaden kan påvirke eleven over tid. Flere av elevene beskriver at de ble godt tatt imot når de kom tilbake til skolen, men hva med perioden etter? Med en god forståelse av hjerneskaden kunne lærer og skole fokusert på å inkludere eleven i samspill med andre både i skolens sosiale settinger, men også i de faglige. Det kan være en mulighet at eleven har kommet tilbake til skolen, og sett utenifra har alt virket greit. Flere av elevene i Rødset (2008) sin artikkel hadde lite eller ingen kontakt med klassekamerater etter skolen og uttrykte at de var ensomme. En elev intervjuet av Killi (2014) pekte på at folk hadde forandret seg etter ulykken og at spesielt en gutt som tidligere hadde vært hans venn, nå plaget han. I artikkelen vektlegger også flere av

elevene det å være en del av et «vi». Man kan fra elevperspektivene nevnt over se et ønske om å ikke bli tatt bort fra fellesskapet og i tillegg et ønske om å bli sett av sine medelever og omgivelser. Dette kan være en vanskelig oppgave å takle alene for elever med ervervet hjerneskade grunnet redusert kognitiv fungering som påvirker samspill. Derfor kan det være viktig å følge opp deres sosiale samvær med de andre elevene. En av elevene i Killi (2014) hadde med seg assistent i klassen, og det var assistenten som regulerte samværet og kommunikasjonen med andre elever i klassen. I en Vygotsky tenkning kan man få assistenten til å støtte eleven gjennom å tilrettelegge slik at eleven selv får tilstrekkelig støtte til å initiere og opprettholde kontakt som eleven senere kan klare på egenhånd. Dette går under den nærmeste utviklingszone. Dette vil, som nevnt tidligere i oppgaven, si hva en elev klarer ved hjelp og støtte fra andre. Hvis man har en slik forståelse av hjerneskaden kan dette kanskje være med på å bidra til en mer suksessfylt tilbakevending og integrering på det sosiale planet hos eleven med en ervervet hjerneskade. Men at denne tiden med assistent forhåpentligvis kan bli redusert over tid, som elever i Sharp et. al. (2006) pekte på.

De sosiale utfordringene som elevene viser til kan altså ha ulike opprinnelser. De kan komme ut av påvirkning av kognitive funksjoner som igjen påvirker sosial fungering. En annen forklaring kan ligge i elevenes egne erindringer om endring i oppførsel. Andre elever beskriver pågående emosjonelle vansker relatert til en følelse av at noe har gått tapt og problemer med å omstille seg til dette. I tillegg viser funn at elever opplever humørsvingninger, sinneproblemer eller lettere frustrasjon, samt mangel på impuls kontroll og vansker med å forstå eller ta sosiale koder eller normer etter skade. Noen av disse utfordringene og vanskene er en direkte konsekvens av selve skaden, mens andre kan være uttrykk for en mismatch mellom elevens behov og tilrettelegging i omgivelsene. Det som funnene viser er at disse utfordringene kan føre til at elever opplever ensomhet, utestenging og mobbing sammen med generelle sosioemosjonelle problemer hvis de ikke blir møtt på en adekvat måte. Her vil det ut fra både et aktørperspektiv og Vygotsky være viktig at læreren har kunnskap om hvordan hjerneskaden kan påvirke faglig og sosial læring, samtidig som det blir viktig å skaffe elevens egne opplevde erfaringer om hva som er vanskelig i de enkelte situasjoner. Ut fra elevenes perspektiver ser man et stort ønske om å tilhøre fellesskapet blant jevnaldrende og et «vi». Det kommer i tillegg frem i elevenes stemmer at dette er deres ønske med tanke på returnering til skolen, nemlig det å være blant venner igjen. Det kommer videre frem at de fleste elevene synes de ble tatt godt imot ved tilbakevendingen til skolen. Men at de etter kortere perioder ikke klarte å opprettholde sine sosiale relasjoner. Deres meninger om

hvordan man kunne gjøre noe med dette var for noen at andre elever og de rundt generelt kunne vise at de brydde seg. På grunn av hjerneskadens skjulte vansker, kan det være enkelt for andre å tenke at ting går bedre enn det de faktisk gjør. Dette vil være elever som kan trenge mye støtte av andre for å ta eller ivareta sosiale bånd. Det vil kanskje heller ikke være tilstrekkelig å føre eleven inn i en sosial situasjon, men også være påpasselig med tanke på å støtte også i selve situasjonen ettersom skaden kan ha påvirket eksekutive funksjoner som for eksempel evnen til å forstå sosiale signaler, regulering og tilpassing av egen atferd.

6.3. Behov for støtte og tilrettelegging i et elevperspektiv

Fra elevperspektivene kom det frem hva elevene anså som en god lærer. Kvalitetene elevene satte pris på var blant annet optimisme, ros og oppmuntring. Samtidig var elevene opptatt av at læreren ikke skulle vise de noen form for spesialbehandling, eller skille elevene ut i klasserommet. Funn forteller også at noen elever mente læreren ikke viste god nok kunnskap om deres skade, noe som kunne gi utslag i dårlig tilrettelegging. Når det gjelder assistentene var det å ha et godt forhold til vedkommende noe som ble satt høyt. Noen av elevene påpekte også at det var lettere å ta imot hjelp når de følte de hadde vært en del av utviklingen av strategien som ble brukt og avgjørelser som ble tatt. Riktig type støtte ble også sett på som viktig. En assistent skulle ikke bare gi svaret, men heller støtte eleven i å arbeide på egenhånd. Det var i tillegg viktig for noen at tiden med assistenten ble gradvis redusert, slik at man kunne oppnå mer selvstendighet. Når det gjelder tilpasset opplæring hadde elevene vært igjennom mange forskjellige typer. Dette var blant annet mindre klassestørrelser, ekstra tid, jobbe i et miljø uten distraksjoner, bli plassert i fremre del av klassen, og arbeidsro ble fremhevet for å kunne jobbe godt. De fleste av elevene oppfattet spesialundervisning som nyttig, men kunne også føle på et stigma rundt dette. Noen informanter opplevde en til en – leksjoner som krevende og for intense. Det fantes også eksempler på elever som følte at de hadde fått for mye hjelp og ikke lenger følte et eierskap til sine egne prestasjoner.

6.3.1. Tilpasset opplæring og arbeidsmiljø i et elevperspektiv

Elevene rapporterte altså flere forskjellige metoder for tilpasset opplæring skolen hadde prøvd. I tillegg kom det frem i Killi (2014) at samtlige av elevene fremhevet arbeidsro som viktig for å kunne jobbe og huske. En av elevene i denne studien ønsket å bli like flink på skolen som tidligere og ønsket derfor å bli tatt ut, mens andre ikke ønsket dette for å være nær vennene sine så mye som mulig. De fleste av elevene i Rødset (2008) fikk ekstra hjelp på

skolen for eksempel i form av individuell assistanse, ekstra lærer eller assistent, kortere skoledager, redusert mengde fag, reduserte forventninger fra lærer og ekstra tid på prøver. De som mottok ekstraundervisning fra lærer, fortsatte med dette over en lengre periode, noen i flere år. Selv om majoriteten av elevene oppfattet dette som nyttig, vegret de seg mer over det de følte var et stigma som kom med det å være ute av klassen. De opplevde å få spørsmål fra medelever om hvorfor de ikke var i klasserommet. De var på grunn av dette redde for å bli oppfattet som dum av de andre elevene. Noen av informantene opplevde en til en – leksjoner som krevende og for intense, fordi disse øktene krevde stort fokus. Men når alt kom til alt var majoriteten positive til individuelle timer eller det å ha en ekstra lærer i klasserommet.

Når det gjelder hva slags type tilpasset opplæring vil det ikke nødvendigvis være riktig å si hva som er rett og galt, ettersom dette vil variere fra elev til elev og deres behov. Hvis en elev ønsker å bli tatt ut for å oppnå samme resultater som tidligere virker dette som en elev som er motivert for dette og ønsker dette spesifikt.. Nordahl (2014) sier at fellesskapet er viktig som en betingelse for elevens læring. I dette ligger det at den enkelte elev, subjektet må forstås, anerkjennes, respekteres og verdsettes. Da ligger forholdene til rette for læring. Dette innebærer at man bør være mer opptatt av elevenes sterke sider, interesser, motiver og behov enn deres svakheter, vansker og begrensninger. Med dette i tankene vil en elev som ønsker å være i klassen ha bedre forutsetninger for læring hvis han får være i klassen når han ønsker dette, ettersom dette kan anses som hans interesse, motiv og behov. Dette er med på å styrke viktigheten av elevens stemme. Hvis elevene ønsker å bli tatt ut av klasserommet vil dette være viktig å ta i betraktning, hvis elevene ønsker å bli tatt ut av klasserommet som en av elevene her ønsket bør dette tas med i betraktning. Med tanke på beskrivelsen gjengitt over fra Nordahl (2014) om at den enkelte elev må forstås, vil disse perspektivene fra elever bidra til at forholdene ligger til rette for læring. Videre hvis eleven ønsker heller å være sammen med de andre elevene i klassen bør dette respekteres, snarere enn å fokusere på begrensningene og tenke at denne eleven bør få undervisningen tilrettelagt som spesialundervisning utenfor klasserommet.

Selv om flere av elevene ønsket å være inne i klassen oppfattet flere av de en verdi i det å ha spesialundervisning, men vegret seg over stigmaet de følte dette medførte. I tillegg oppfattet de en-til-en leksjoner som intense og krevende (Rødset, 2008). Med bakgrunn i disse funnene, tyder det på at det er viktig å være i klassefellesskapet når det kommer tilbake til skolen etter skade. Dette fordrer at det tilrettelegges for inkluderende læringsfellesskap som forutsetter at

læreren har tilstrekkelig tid til å følge opp den enkelte. Funnene framhever viktigheten av at læreren tar seg tid til å følge opp eleven i timen (Rødset, 2008; Mealings og Douglas, 2010;) og en god lærer forklarer lærestoff til klassen samlet, for så å følge opp elevene individuelt etterpå (Killi, 2014). En-til-en undervisning kan være nødvendig i særlige tilfeller, men funnene viser at for de fleste elever er det å være i klassen det som er av størst betydning. Eleven med ervervet hjerneskade er som alle andre, forskjellige, men samtidig med noen kjennetegn som de selv løfter frem. Flere av elevene beskriver at de selv ønsker å bli behandlet som alle andre elever og ikke bli skilt ut av læreren (Mealings & Douglas, 2010; Sharp et. al., 2006). Dette gjelder nok de aller fleste elever, men det er kanskje ekstra viktig for denne gruppen elever som selv ønsker å bli en del av fellesskapet igjen.

Spesialundervisningen ble sett på som nyttig i seg selv, men elevene følte i tillegg på et stigma rundt det å bli tatt ut av timen (Rødset, 2008). I tillegg beskriver flere av elevene undervisning en-til-en som krevende og intense (Rødset, 2008). Det vil således være uheldig å slite ut elevene med tunge og intense leksjoner utenfor klasserommet, når de fleste av elevene ytret et ønske om å være inne i klasserommet. For en gruppe elever som blir lettere utslitt enn andre kan dette ikke bare bidra til mindre faglig progresjon, men også et mindre overskudd til å ta del i det sosiale aspektet ved skolen. Dette bidrar til å dokumentere viktigheten av å lytte til elevens stemme.

6.3.2. Lærerens betydning i et elevperspektiv

Gjennom artiklene kom det frem forskjellige perspektiver på lærere, noen av elevene har beskrevet positive sider, mens andre var mer negative i forhold til lærere de har måtte forholde seg til etter skaden. Et av hovedtrekkene som går igjen gjennom flere artikler er det at elevene virker opptatt av å ikke skille seg ut i klasserommet, fordi de har opplevd en skade. En elev intervjuet av Mealings og Douglas (2010) opplevde å bli annerledes behandlet av en lærer, noe han med sine egne ord kalte for irriterende. Et synspunkt som også ble delt av elever i Sharp et. al. (2006) hvor flere følte lærere kunne gi de en såkalt uønsket spesialbehandling og senkede forventninger angående hva de følte ungdommene kunne oppnå. Mangel på kunnskap blant lærere ble også fremhevet som et tema blant elever, dette kunne gå utover hvordan eleven følte seg forstått. En elev hadde i tillegg hatt en lærer som gråt foran klassen i sympati (Rødset, 2008; Mealing & Douglas, 2010). En god lærer var for elevene en som viste optimisme, roste og oppmuntret, dette kunne bidra til en bedre skolehverdag (Rødset, 2008; Mealing & Douglas, 2010).

Bruner (1997, sitert i Nordahl, 2014 s. 42) påpeker at vi må anerkjenne at lærerens oppfatning av eleven bevisst og ubevisst former undervisningen. Det hevdes videre at når vi vedkjenner oss dette, blir det av største betydning å forsyne læreren med den best mulige teorien om barnets bevissthet. Aktørperspektivet er et forsøk på dette. Lærerens forståelse av elevene vil, enten læreren mener det eller ikke, påvirke hans eller hennes handlinger og reaksjonsmønstre overfor eleven. Den betydningen lærerens oppfatning av eleven har for elevens utvikling, finner man et godt eksempel på i den såkalte Rosenthal-effekten (Deaux et al, 1993, sitert i Nordahl 2014 s. 43). Etter en intelligens-test av en tilfeldig utvalgt gruppe elever fikk lærerne beskjed om at disse elevene lå godt over gjennomsnittet i intelligens. Etter en periode med undervisning viste en test at disse elevene hadde utviklet seg faglig langt bedre enn sine medelever. Lærerne trodde her at de hadde med særskilt begavede barn å gjøre. Det førte til at barna lærte mer gjennom den støtten de fikk og de forventningene som ble stilt til dem. Dette kan være overførbart til tilfellene beskrevet over av elever med ervervet hjerneskade når de sier at lærerne begynte å behandle de annerledes og hadde senkede forventninger. Det kan være at lærernes forståelse av ervervet hjerneskade som vanske bidrar til bevisst eller ubevisst å forme lærerens handlinger og reaksjonsmønstre overfor eleven. Her kan det utgjøre en forskjell hvilken forståelse læreren har av en hjerneskade. Har læreren en såkalt medisinsk forståelse vil kanskje forventningene bevisst eller ubevisst senkes. Men med en sosiokulturell forståelse som Vygotskys disontogenesis vil kanskje læreren ha en dypere forståelse av hvordan denne skaden kan utarte seg hvis den ikke blir møtt på en god måte i elevens miljø. Forholdet mellom elev og lærer er i tillegg preget av at læreren skal være en profesjonell yrkesutøver hvis oppgave er å stimulere til læring og utvikling. Elevens rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger indikerer indirekte at læreren har en plikt til å skaffe seg kjennskap til eleven.

Mangelfull forståelse for eleven kan føre til lite hensiktsmessige handlinger over vedkommende sier Nordahl (2014). Dette kan være i forhold til elevens læringsresultater og ikke minst i forhold til elevens personlige og sosiale utvikling. Motsatt vil det være slik at sannsynligheten for å møte eleven på en pedagogisk sett hensiktsmessige måte er større dersom læreren har full forståelse og kunnskap om eleven. Når de fysiske tegnene på skaden er fraværende, som de ofte kan være ved en ervervet hjerneskade, kan barn og unge ofte bli forstått som at de kan nyttiggjøre seg de betingelsene det blir lagt til rette for, på lik linje med jevnaldrende, bare de selv vil. Her kan det skje en egenskapsforklaring, og det blir elevens eget ansvar å endre atferd. I Stalder, Kottorp, Steinlin og Hemmingson (2017) følte lærerne,

mer enn elevene, at det trengtes tilpasning i hvordan elevene interagerer med lærerne. Dette kan peke mot et generelt behov blant lærere om mer kunnskap rundt det å ha en ervervet hjerneskade og hvordan denne gir utslag. Ettersom det kan være mulig at disse elevene prøver å kommunisere mer, men mangler de riktige forutsetningene eller muligheter de føler seg komfortable med. I tillegg til dette kan det virke som elevene setter pris på å bli behandlet som en del av fellesskapet i klassen, men samtidig sette stor pris på oppmerksomhet fra læreren bare den ikke tiltrekker seg andre elevers oppmerksomhet på en måte som kan føre til en form for differensiering i klasserommet eller generelt i skolesituasjonen.

Det kan også være viktig å ta i betraktning at lærerens oppfattelse av eleven med ervervet hjerneskade ikke bare formes ut fra deres egne oppfatninger, men også andre profesjonelle aktørers meninger. Spesialundervisning formes ofte ut fra sakkyndige vurderinger gjort av for eksempel PPT, eller nevropsykologiske undersøkelser. Disse vurderingene eller rapportene er med på å danne grunnlaget for konkret spesialpedagogisk praksis. De nevropsykologiske rapportene gir ofte oversikt over utførte tester, redegjørelse av resultater og konklusjoner. PPT bistår så skolen i å bruke informasjonen fra disse rapportene (Killi, 2013). Hvis disse rapportene er bygget på betraktninger og fagtermer om at eleven sliter med spesifikke kognitive funksjoner og har problemer i det sosiale som et grunnlag for spesialundervisningen elevene får i skolen kan dette være uheldig. Dette kan kanskje bidra til at læreren fokuserer mer på og ser eleven kun for de følgevanskene som klinikere observerer hos barnet etter skade. Uten å få reflektert mer over selve relasjonen mellom skaden, dens følgevansker, miljø og atferd. Konklusjonene som blir gjort i en slik type rapport er også med på å danne grunnlaget for den individuelle opplæringsplanen og de målene disse elevene så skal strekke seg etter. Kunnskapen lærere og PPT tilegner seg i rapportene spiller en rolle for hvordan den individuelle opplæringsplanen skal se ut. Det vil også være viktig at disse klarer å se elevene som egne handlende vesener og ikke kun som en person med skade og visse vansker som må formes gjennom lærerens intervensjoner.

Eleven med en ervervet hjerneskade er like forskjellig som alle andre elever. I den norske skole er tilpasset opplæring for alle et ideal, men dette kan bidra til at tilretteleggingen blir en allmenn utfordring som tar utgangspunkt i elevenes forskjellighet. Det vil være viktig for skolen å forstå eleven med ervervet hjerneskade og deres handlegrunner ut fra hjerneskaden i seg selv, men også som en reaksjon på deres erfaringer og opplevelser etter skaden. Det at elevens perspektiver kanskje ikke blir vektlagt så mye trenger ikke nødvendigvis å skyldes

mangel på tilrettelegging eller en dårlig relasjon mellom elev og lærer, men kanskje heller grunnet manglende forståelse, kunnskap eller oppmerksomhet på hvordan hjerneskadene fungerer i praksis.

6.3.3. Assistentens rolle i et elevperspektiv

En god måte for læreren å få innblikk i hvordan disse elevene opplever sin skolehverdag er gjennom assistenten. Dette forholdet kan ofte være vel så nære som det en elev og lærer kan ha, og kan bidra til unik kjennskap til eleven samt være en trygg og god måte for elev å uttrykke sine tanker og meninger. Flere av elevene i de forskjellige studiene virket å ha eller på et tidspunkt ha hatt en assistent. Fra elevperspektivene kommer det viktigheten av å ha et godt forhold til assistenten frem. Noen elever hadde fått mulighet til å bytte assistent når de følte forholdet ikke var komfortabelt. Samtidig påpekte flere hvordan det var lettere å akseptere denne hjelpen når de fikk bidra i utviklingen av en strategi, var involvert i avgjørelser og når de følte assistenten støttet på en slik måte at de ikke ga elevene svaret, men heller støttet dem i å arbeide på egenhånd. Elevene viser med dette et klart og tydelig ønske om å bidra til egen læring og skolegang ved å bidra til hvordan de ønsker assistenten skal jobbe med dem. Det kommer frem at de lettere aksepterer det å ha assistent hvis de selv kan få være med i planleggelsen av arbeidet. Elevene viser videre et ønske om oppnåelse av selvstendighet ved å beskrive at en god assistent er en person som hjelper til på en måte som fremmer selvstendig arbeid, og på denne måten ikke tar gleden bort av det å mestre, men heller finner teknikker som hjelper eleven på veien mot mestring. Det kan også virke som at for flere av elevene er det viktig at det å ha en assistent ikke er en permanent løsning. Men heller et hjelpemiddel mot det å kunne fungere på en så god og selvstendig måte som mulig. Dette kommer frem i Sharp et. al. (2006) hvor det viktigste for ungdommene var at tiden som ble brukt med assistenten etterhvert kunne bli gradvis redusert.

Det vil være viktig å huske på at de aller fleste av disse elevene ikke er vant med fra tidligere å ha assistent. Dette kan for disse elevene føles både unødvendig og stigmatiserende og på en måte bidra til at elevene føler seg annerledes og skyver de vekk fra jevnalderfellesskapet de gjerne vil være en del av. Det å la eleven selv få være med på å regulere og styre hvilke situasjoner assistenten skal få ta del i, kan være en god måte å få eleven til å føle seg mer selvstendig og som en aktør i sitt eget liv og læring. Selv om det kanskje ikke fra lærerens eller skolens synspunkt virker så lurt med tanke på hvor mye eleven lærer, vil det kunne være

kritisk for eleven selv når det gjelder det å hjelpe han eller henne tilbake til en mer selvstendig skolehverdag og det å føle at man tilhører klasserommet på samme måte som alle andre elever.

Det kan også være viktig å påpeke at den trygghet som assistenten representerer kan være noe som hindrer tilrettelegging og oppfølging. Læring og spesialundervisning skal hovedsakelig være lærerens ansvar også når det gjelder barn og unge med særskilte behov, ikke bare på papiret, men også i praksis. I en travel hverdag kan fort mye ansvar bli gitt til en ufaglært assistent heller enn skolens pedagogiske fakultet. Dette kan føre til at det er assistenten som kjenner eleven best, både sosialt og faglig, mens læreren ikke vet hvordan eleven fungerer. Når det da er læreren sitt ansvar å legge opp spesialundervisningen kan dette føre til at eleven med ervervet hjerneskade blir glemt bort og ansvaret fallet på assistenten, noe som vil være uheldig for faglig utvikling og elevens integrering tilbake til skolen.

6.4. Konklusjon

Funnene viser at flere av elevene slet med kognitive vansker etter skaden, De kognitive vanskene bidro til at mange av elevene beskrev vansker med den akademiske delen av skolehverdagen. Det å ikke mestre noe man tidligere har vært vant med kan også påvirke det mentale. Noe som bidrar til å gjøre skoledagen mer psykisk utmattende og stressende med tanke på skolearbeid. I tillegg vil det å ikke prestere på samme måte som man tidligere er vant med eller vet man kunne, gå ut over motivasjonen. Videre viser perspektivene elever som først og fremst ønsker å komme tilbake til skolen for å være sammen med vennene sine. Den første korte tiden tilbake ble sett på som positiv, men ble etterfulgt av økt ulykkelighet og ensomhet kombinert med vansker i å opprettholde vennskap eller skape nye. Flere av elevene opplevde i tillegg endringer i sitt eget humør og oppførsel. De sosiale forklaringene kan komme av påvirkning av kognitive funksjoner, pågående emosjonelle vansker eller følelse av at noe har gått tapt. Når det gjelder hva slags type tilpasset opplæring denne gruppen elever ønsker vil det ikke nødvendigvis være et rett eller galt svar. Men det som vil være viktig vil være å lytte til elevens stemme. Noen av elevene ønsket å bli tatt ut av timen for å oppnå samme resultater som tidligere, men de aller fleste ønsket å være inne i timen sammen med klassekamerater. Flere av elevene følte på et stigma ved å bli tatt ut av klassen, mens noen ønsket å bli tatt ut for å jobbe seg tilbake til der de var før skaden. Man kan si at elevens stemme speiler deres interesse og motiver.

Funnene i studien viser videre en gruppe elever med klare og tydelige meninger om hvordan de opplevde sin egen skolehverdag etter en ervervet hjerneskade. Men funnene peker på flere tilfeller hvor man kan spore at elevens stemme ikke nødvendigvis har blitt tilstrekkelig vektlagt og skolen sitt hovedfokus kanskje har vært på skaden i seg selv, og videre manglende forståelse for hvordan hjerneskaden kan utarte seg hvis den ikke blir møtt med riktig tilrettelegging i omgivelsene. Det vil være viktig for læreren både å ha mer kunnskap om hvordan hjerneskaden kan påvirke faglig og sosial læring, i kombinasjon med kunnskap om elevenes opplevde erfaringer og hva som er vanskelig i de enkelte situasjoner, samt hva som kan bidra til å støtte eleven. Det å lytte til elevens stemme kan bidra til denne tilretteleggingen. Har man en forståelse for hjerneskaden i lys av disontogenese om at skaden i seg selv kan føre til sekundære vansker dersom det ikke blir tilrettelagt på en tilstrekkelig måte i omgivelsene, kan dette føre til andre følgeskader enn for eksempel blant annet kognitive vansker. Funnene i denne studien viser for eksempel mentale og psykiske problemer, frafall fra skolen og ensomhet. Fra elevperspektivene kommer det frem at elevene mener lærere og skolen besitter for lite kunnskap om hvordan en ervervet hjerneskade kan utarte seg. I tillegg er følgevirkningene av en slik type skade ofte skjult, dette understreker viktigheten av kunnskap ikke kun nødvendigvis fra et medisinsk ståsted. Det vil være viktig at det ikke skjer en såkalt egenskapsforklaring rundt denne gruppen elever og det blir elevens egen oppgave å endre på tingenes tilstand. Disse elevene ønsker å bli sett og forstått, ikke på grunn av egenskaper andre måtte tilegne de, men som egne aktører og bidragsyttere i sitt eget liv. Elevens stemme vil være en viktig del for at disse elevene skal få en så god som mulig skolehverdag etter skade. En kunnskap som ikke kun bygger på hjerneskade gjennom en medisinsk forståelse, men også hvordan skaden kan gi utslag dersom den ikke blir møtt av de riktige tilpasningene i omgivelsene. Det å forstå hjerneskaden i lys av disontogenese sammen med å lytte til elevens perspektiv, kan bidra til at denne gruppen elever får en enklere og bedre overgang tilbake til skolen. Elevene med denne typen skade er de som har best kunnskap om sin situasjon og til syvende og sist burde få muligheten til å leve sitt eget liv.

Avsluttende refleksjoner

Noe av det mest påfallende ved denne litteraturstudien var hvor vrient det skulle vise seg å være å finne studier som tok for seg elevens perspektiver med tanke på det å leve med en ervervet hjerneskade. Under søket kom det opp flere studier hvor forskere, lærere og foreldre hadde kommet med sine betraktninger, men studier hvor elevenes perspektiver ble tatt høyde for var i mindretall. Dette kan tolkes som et tydelig signal på at det trengs mer forskning på ervervet hjerneskade med denne vinklingen. Selv om man kan se sammenhenger i elevenes perspektiver i denne studien, vil ikke dette nødvendigvis bety at andre elever opplever skolen på samme måte. Dette er med på å tale for nødvendigheten av mer forskning på dette feltet. I tillegg prøver denne studien å se perspektivene i lys av Vygotsky sin sosiokulturelle teori og disontogenese. Hvis man bruker andre teorier med de samme perspektivene kan man kanskje komme frem til andre konklusjoner enn hva denne studien gjør. Selv om denne studien fokuserer utelukkende på elevens perspektiver, er også studier hvor lærere og foreldre sine perspektiver blir satt fokus på meget viktige, ettersom dette også kan bidra til å gi god og en annen type innsikt i hvordan denne gruppen elever opplever skolehverdagen. Mer forskning på dette feltet kan bidra til økt kunnskap og forståelse for en elevgruppe viss stemme og perspektiver er meget viktig. Videre forskning på elevens perspektiver innenfor ervervet hjerneskade vil i tillegg være viktig ettersom dette er en gruppe elever som kan oppleve følgevirkninger av hjerneskaden på ulike måter, derfor kan man si at jo flere perspektiver som blir hørt jo mer kunnskap vil man besitte. Denne oppgaven etterlyser flere ganger økt kunnskap blant lærere. Det vil være viktig å merke seg at dette ikke burde være lærernes oppgave alene. Lærere står hver dag i krevende, ansvarsfulle og stressende situasjoner. De bidrar til at elever danner seg erfaringer som vil få konsekvenser for elevenes nåtid og fremtid. De har et sterkt mandat til å påvirke barn og unge. Dette er en ansvarsfull og viktig oppgave. Dette krever tid, engasjement og kunnskap. Men som nevnt over kan ikke dette være deres ansvar alene. Dette er en oppgave som burde ligge hos skolen som en helhet. Skal man øke kompetansen, må det også legges til rette for dette slik at lærerne får tid og mulighet.

Litteraturliste

- Andersson, B.-E. (2002). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Anderson, V. & Catroppa, C. (2005). *Recovery of executive skills following paediatric traumatic brain injury (TBI): A 2 year follow-up*, *Brain Injury*, 19:6, 459-470, DOI: 10.1080/02699050400004823
- Anderson, V., Catroppa, C., Morse, S., Haritou, F. & Rosenfeld, J. (2005). *Attentional and processing skills following traumatic brain injury in early childhood*. *Brain injury*, 19(9), 699–710. <https://doi.org/10.1080/02699050400025281>
- Belmont, A., Agar, N., Hugeron, C., Gallais, B. & Azouvi, P. (2006). *Fatigue and traumatic brain injury*. *Annales de readaptation et de medecine physique : revue scientifique de la Societe francaise de reeducation fonctionnelle de readaptation et de medecine physique*, 49(6), 283–374. <https://doi.org/10.1016/j.annrmp.2006.04.017>
- Bryhn, G. & Hetland, S. (2002). "Hodeskader". I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Bente Gjørum & Bjørn Ellertsen (red). Oslo: Gyldendal akademisk
- Børresen, A. S., Hasli, E. & Mølmen, E. (2016). *Veiledning til pedagoger til pedagoger om ervervet hjerneskade (EHS)*. Gjøvik: Statped
- Canto, A. I., Chesire, D. J., Buckley, V. A., Andrews, T. W. & Roehrig, A.D. (2014) *Barriers to meeting the needs of students with traumatic brain injury*, *Educational Psychology in Practice*, 30:1, 88-103, DOI: [10.1080/02667363.2014.883498](https://doi.org/10.1080/02667363.2014.883498)
- Carter, B. B. & Spencer, V. G. (2007). *Another beautiful mind: A case study of the recovery of an adolescent male from a TBI*. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 25(2), 33–58
- Catroppa, C., Anderson, V., Beauchamp, M. & Yeates, K. (2016). *New frontiers in pediatric traumatic brain injury : an evidence base for clinical practice*. 2016, New York, NY: Routledge.
- Crowe, L. M., Catroppa, C. & Anderson, V. (2015). *Sequelae in children: developmental consequences*. *Handbook of clinical neurology*, 128, 661–677. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63521-1.00041-8>
- Cullen, N. K., Park, Y. G., & Bayley, M. T. (2008). *Functional recovery following traumatic vs non-traumatic brain injury: a case-controlled study*. *Brain injury*, 22(13-14), 1013–1020. <https://doi.org/10.1080/02699050802530581>

- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dikmen S. S., Corrigan, J. D., Lewin, H.S., Machamer J., Stiers, W. & Weisskopf, M. G. (2009). *Cognitive Outcome Following Traumatic Brain Injury. Journal of Head Trauma Rehabilitation*. 24(6). 430-438. <https://doi.org/10.1097/htr.0b013e3181c133e>
- Ettel, PhD, NCSP, D., Glang, A. E., Todis, B. & Davies, S. C. (2016) *Traumatic Brain Injury: Persistent Misconceptions and Knowledge Gaps Among Educators*. *Exceptionality Education International*, 26, 1-18.
- Finset, A., Dyrnes, S., Krogstad, J. M. & Berstad, J. (1995). *Self-reported social networks and interpersonal support 2 years after severe traumatic brain injury. Brain Injury*, 9(2), 141–150. <https://doi.org/10.3109/02699059509008187>
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier : värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (3. utg. utg.). Stockholm: Natur & kultur.
- Forsyth R. J. (2010). *Back to the future: rehabilitation of children after brain injury. Archives of disease in childhood*, 95(7), 554–559. <https://doi.org/10.1136/adc.2009.161083>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2018). Forskningsetikk. Hentet 4. februar 2021 fra, <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teolog-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Barne og likestillingsdepartementet (Red.) Artikkelsamling: *Samtaler med små barn i saker etter barneloven*. (s. 34-47) Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bld/bro/2006/0009/ddd/pdfv/284737-samtaler_med_sma_barn.pdf
- Gioia, G. A., Kenworthy, L. & Isquith, P. K. (2010). *Executive Function in the Real World : BRIEF lessons from Mark Ylvisaker. The Journal of head trauma rehabilitation*, 25(6), 433–439. <https://doi.org/10.1097/HTR.0b013e3181fbc272>

- Gracey, F. & Ownsworth, T. (2008). *"Feeling part of things": Personal constructions of self after brain injury*. *Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5-6), 627- 650.
- Haarbauer-Krupa, J., Ciccia, A., Dodd, J., Ettel, D., Kurowski, B., Lumba-Brown, A. & Suskauer, S. (2017). *Service Delivery in the Healthcare and Educational Systems for Children Following Traumatic Brain Injury: Gaps in Care*. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 32(6), 367–377.
<https://doi.org/10.1097/HTR.0000000000000287>
- Horneman, G. & Emanuelson, I. (2009). *Cognitive outcome in children and young adults who sustained severe and moderate traumatic brain injury 10 years earlier*. *Brain injury*, 23(11), 907–914. <https://doi.org/10.1080/02699050903283239>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ingvaldsen, M. (2004): "En gang i 5. klasse, da var jeg glad... ". *Noen erfaringer fra pedagogisk oppfølging av elever med ervervet hjerneskade og tanker om utfordringer for skolen*". I: Tidsskriftet Skolepsykologi. Nr 1, årgang 39. Astri Müller (red) Gjøvik: Fagpressen.
- Johannesen, A. Tufte. & P.A. Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Johansson, B., Berglund, P. & Rönnbäck, L. (2009). *Mental fatigue and impaired information processing after mild and moderate traumatic brain injury*. *Brain injury*, 23(13-14), 1027–1040. <https://doi.org/10.3109/02699050903421099>
- Jumisko, E., Lexell, J. & Söderberg, S. (2007). *Living with moderate or severe traumatic brain injury: the meaning of family members' experiences*. *Journal of family nursing*, 13(3), 353–369. <https://doi.org/10.1177/1074840707303842>
- Killi, E.M. (2014). *Elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade*. *Psykologi i kommunen*, nr. 3, s. 5-19.
- Killi, E. M.(2013). *Mening og sammenheng i læringsforløpet etter en ervervet hjerneskade En eksplorativ undersøkelse av elev-, foreldre- og lærerperspektiver etter en ervervet hjerneskade*(Doktoravhandling). Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring I Pedagogisk Forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

- Kocher Stalder, C., Kottorp, A., Steinlin, M. & Hemmingsson, H. (2018). *Children's and teachers' perspectives on adjustments needed in school settings after acquired brain injury. Scandinavian journal of occupational therapy*, 25(4), 233–242.
<https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1325932>
- Komiteen for barnets rettigheter. (2009). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Generell kommentar nr. 12. Barnets rett til å bli hørt*. Hentet 8 juni, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Krogstad, J. M. (1998). *Hva er ervervet hjerneskade?* Nesoddtangen: Kognitiv Rehabiliteringsenhet, Sunnaas sykehus.
- Langballe, Å., Gamst, K. T., Raundalen, M. & Øvreeide, H. (2006). *En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn. I Samtaler med små barn etter Barneloven* (s. 34-37). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Levack, W. M., Kayes, N. M. & Fadyl, J. K. (2010). *Experience of recovery and outcome following traumatic brain injury: a metasynthesis of qualitative research. Disability and rehabilitation*, 32(12), 986–999. <https://doi.org/10.3109/09638281003775394>
- Linden, M. A., Braiden, H. J. & Miller, S. (2013). *Educational professionals' understanding of childhood traumatic brain injury. Brain injury*, 27(1), 92–102.
<https://doi.org/10.3109/02699052.2012.722262>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal
- Mathias, J. L. & Wheaton, P. (2007). *Changes in attention and information-processing speed following severe traumatic brain injury: A meta-analytic review. Neuropsychology*, 21(2), 212–223.
- Mealings, M., & Douglas, J. (2010). "School's a big part of your life... " *Adolescent Perspectives of Their School Participation Following traumatic Brain Injury. Brain Impairment*, 11(1), 1-16.
- Mealings, M., Douglas, J. & Olver, J. (2012). *Considering the student perspective in returning to school after TBI: a literature review. Brain injury*, 26(10), 1165–1176.
<https://doi.org/10.3109/02699052.2012.672785>
- Mealings, M., Douglas, J. & Olver, J. (2020). *Is it me or the injury: Students' perspectives on adjusting to life after traumatic brain injury through participation in*

- study. Neuropsychological rehabilitation, 30(7), 1255–1276.*
<https://doi.org/10.1080/09602011.2019.1574231>
- Mealings, M., Douglas, P. J. & Olver, P. J. (2021). *The student journey: Living and learning following traumatic brain injury. Brain injury, 35(3), 315–334.*
<https://doi.org/10.1080/02699052.2020.1863466>
- Mira, M. P., Tucker, B. F. & Tyler J. S. (1992). *Traumatic Brain Injury in Children and Adolescents. A sourcebook for teachers and other school personel.* Austin Texas: Pro-Ed
- McKinlay, A. & Buck, K. (2019). *Misconceptions about traumatic brain injury among educators: has anything changed over the last 20 years?. Disability and rehabilitation, 41(12), 1419–1426.* <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1429500>
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Paterson, J. & Stewart, J. (2002). *Adults with Acquired Brain Injury: Perceptions of Their Social World.* *Rehabilitation Nursing, 27:* 13-18. <https://doi.org/10.1002/j.2048-7940.2002.tb01973.x>
- Prigatano, G. P. & Gupta, S. (2006). *Friends After Traumatic Brain Injury in Children. The Journal of Head Trauma Rehabilitation, 21(6), 505–513.* <https://doi.org/10.1097/00001199-200611000-00005>
- Rosema, S., Crowe, L. & Anderson, V. (2012). *Social function in children and adolescents after traumatic brain injury: a systematic review 1989-2011. Journal of neurotrauma, 29(7), 1277–1291.* <https://doi.org/10.1089/neu.2011.2144>
- Rødset, M., (2008). *Adolescents with Traumatic Brain Injury and their School Situation: A Qualitative Study. Scandinavian Journal of Disability Research, 10(2), pp.90–103.* DOI: <http://doi.org/10.1080/15017410801927807>
- Semrud-Clikeman, M. (2001). *Traumatic Brain Injury in Children and Adolescents. Assessment and Intervention.* New York: The Guilford Press
- Sharp, N. L., Bye, R. A., Llewellyn, G. M. & Cusick, A. (2006). *Fitting back in: adolescents returning to school after severe acquired brain injury. Disability and rehabilitation, 28(12), 767–778.* <https://doi.org/10.1080/09638280500386668>

- Stahl, J. M. & Shaw, E. (2008). *The Changed Brain: Teacher Awareness of Traumatic Brain Injury and Classroom Instruction Methods to Enhance Cognitive Processing in Mathematics*: Marygrove College
- Sumowski, J., Wood, H., Chiaravalloti, N., Wylie, G., Lengenfelder, J. & Deluca, J. (2010). *Retrieval practice: A simple strategy for improving memory after traumatic brain injury*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(6), 1147-1150. doi:10.1017/S1355617710001128
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Todis, B. & Glang, A. (2008). *Redefining success: results of a qualitative study of postsecondary transition outcomes for youth with traumatic brain injury*. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 23(4), 252–263. <https://doi.org/10.1097/01.HTR.0000327257.84622.bc>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The Fundamentals of Defectology*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. (Vol. 2). New York: Plenum Press.
- Walker, S., Wicks, B. (2005): *Educating Children with Acquired Brain Injury*. London: David Fulton Publisher
- Ylvisaker, M., Adelson, P. D., Braga, L. W., Burnett, S. M., Glang, A., Feeney, T., Moore, W., Rumney, P. & Todis, B. (2005). *Rehabilitation and ongoing support after pediatric TBI: twenty years of progress*. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 20(1), 95–109. <https://doi.org/10.1097/00001199-200501000-00009>
- Ziino, C. & Ponsford, J. (2006). *Vigilance and fatigue following traumatic brain injury*. *Journal of the International Neuropsychological Society : JINS*, 12(1), 100–110. <https://doi.org/10.1017/S1355617706060139>

Lover og forskrifter

Barnekonvensjonen. FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. November 1989.

Barnelova. Lov 8. April 1981 nr. 7 om barn og foreldre.

Forvaltningsloven. Lov 10. Februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker.

Grunnloven. Lov 17. Mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov.

Vedlegg

Vedlegg 1

Søkeord og søke kategorier

Tema	Norsk	Engelsk
1. Ervervet hjerneskade:	«Ervervet hjerneskade»	“Traumatic brain injury” “Acquired brain injury”
2. Elever/Barn og Unge	Elev*er* Barn* Ungdom*er*	Pupil*s* Child*ren* Student*s* Adolescent*s* Youth*
3. Elevperspektiv	«Elevperspektiv*», «elevens perspektiv*» «Elevens erfaring*er*» «Elevens stemme*» «Elevens opplevelse*r*» «Elevstandpunkt*» «Elevens standpunkt*er*» «Elevens synspunkt*er*»	“Student*s* perspective*s*” “Student*s* experience*s*” Student*s* view*s* Student*s* expression*s* “Student*s* participation*” “Student*s* engagement*” Student*s* perception*s*” Student*s* attitude*” “Adolescent*s* perspective*s*” “Adolescent*s* experience*s*” “Adolescent*s* view*s” “Adolescent*s* expressions*s*” “Adolescent*s* participation*s*” “Adolescent*s engagement*” “Adolescent*s* perception*s*” “Adolescent*s* attitude*” “Pupil*s* perspective*s*” “Pupil*s* experience*s*” “Pupil*s* view*s*” “Pupil*s* expression*s*” “Pupil*s* participation*” “Pupils*s* engagement*” “Pupil*s* perception*s*” “Pupil*s* attitude*”
4. Tilbake til skolen	Skole*n* Utdanning* Returnering*	School* Education* “School re-entry*” “Return to study*”

