



Eli Marie Killi

Elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade

Artikkelen undersøker elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade. Traumatisk hjerneskade (TBI) forårsaket av vold mot hodet i trafikkulykker, fallulykker, sportsulykker eller voldshandlinger, er en av de hyppigste årsakene til ervervede funksjonsnedsettelse hos barn og unge. Det teoretiske rammeverket bygger på perspektiver fra både nevropsykologi og kritisk psykologi, der førstnevnte representerer et tredjeperson standpunkt og sistnevnte et subjekt standpunkt. Studien viser at elever med TBI er forskjellige fra hverandre akkurat som alle andre elever. Deres handlegrunner må forstås både som et resultat av TBI per se, men også som en respons på de individuelle erfaringer de har hatt etter TBI. Elevenes perspektiver ble verken tilstrekkelig vektlagt eller forstått, noe som synes hovedsakelig å være en følge av læreres manglende oppmerksomhet, kunnskap og forståelse for "hjerneskaden i praksis". Artikkelen understreker at det ikke er læreres individuelle ansvar å sikre at de har tilstrekkelig kunnskap i en skole som har som målsetting å være inkluderende, det er skolemyndighetenes ansvar.

Eli Marie Killi er ansatt i Statped sør-øst ved avdeling for ervervede hjerneskader som seniorrådgiver. Arbeidsted er Gjøvik.

Hun disputerte nylig til dr. grad med avhandlingen "Mening og sammenheng i læringsforløpet etter en ervervet hjerneskade. En eksplorativ undersøkelse av elev- foreldre- og lærerperspektiver".

Denne artikkelen undersøker elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade. Studier har vist at den enkelte elevs opplevelse av eget læringsmiljø er det som har størst betydning for elevens faglige og sosiale utvikling (Utdanningsspeilet 2011). En gjennomgang av doktorgradsarbeidene ved Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo) for perioden 1990-2009 avdekker at bare et fåtall av doktorgradsarbeidene fokuserer på barns og unges egne erfaringer, perspektiver og hvordan de gir mening til det som skjer (Tangen 2011). Det samme viser internasjonale studier når det gjelder gruppen barn og unge med traumatisk hjerneskade (bl. a. Hux, Bush, Zickefoose, Holmber, Henderson mfl. 2010, Mealings & Douglas 2010), som denne artikkelen omhandler.

I studier som undersøker elevers personlige perspektiver og erfaringer etter en traumatisk hjerneskade (Kennedy, Kraus & Turkstra 2008, Stewart-Scott & Douglas 1998, Todis & Glang 2008, Mealings & Douglas 2010) rapporterer elevene om økt anstrengelse for å oppnå samme skoleresultater som før skaden, generelt dårligere karakterer, økende bruk av strategier for å kompensere for vansker, mindre sosialt aktive og mindre samvær med jevnaldrende, samt endrede fremtidsmål. En av svært få norske studier som undersøker unges opplevelse etter TBI, konkluderer med at de unge synes å oppleve det enklere å leve med akademiske vansker enn med sosiale vansker (Rødset 2008).

Denne artikkelen, som inngår i en phd-avhandling som undersøker mening og sammenheng i læringsforløpet etter en traumatisk hjerneskade, har elevperspektiver hos 8 unge med TBI som omdreiningspunkt. Artikkelens ambisjon er å belyse betydningen av elevperspektivet etter TBI for å komme til en forståelse av elevens grunner for å handle som hun/han gjør.

TBI i barnealder

TBI er en ervervet hjerneskade forårsaket av ytre vold mot hodet, f.eks. ved trafikkulykker, fallulykker, sportsulykker, vold o.l. Det anslås at det hvert år er ca. 1400 barn og unge i Norge

i aldersgruppen 0-19 år som får en traumatisk hjerneskade (Nestvold mfl. 1988, Johansen mfl. 1991 ref. i Bryhn & Hetland 2002, Ingebrigtsen, Mortensen & Rømner 1998).

En traumatisk hjerneskade representerer en særlig barriere når det gjelder kognitiv, sosial og emosjonell utvikling hos barn og unge (bl.a. Prigatano og Gupta 2006, Yeats, Taylor, Stancin, Minch & Drotar 2002, Ponsford 1995) som påvirker læring og samspill med omgivelsene (bl.a. Böttcher 2004, 2008, 2010, Fleischer 2004, 2009a, Gracey & Ownsworth 2008, Lezak 1995, Lezak & O'Brian 1988, Ylvisaker & Feeney 1998). Å forstå relasjonen mellom den traumatiske hjerneskaden og barnets utvikling og fungering, blir derfor viktig både for foreldre og lærere. Etter den akutte fasen kan hjerneskaden bli "usynlig" for familie, venner, lærere o.a., fordi det ikke finnes noen ytre tegn på de underliggende kognitive vanskene. Dette bidrar ofte til at elevens problemer ikke blir forstått i lys av den påførte hjerneskaden (Laatsch, Harrington, Hotz m.fl. 2007). I denne undersøkelsen var det bare en av de unge som hadde åpenbare fysiske følger av hjerneskaden.

De funksjonene som er mest utsatt etter en traumatisk hjerneskade, er eksekutive funksjoner. Disse omfatter oppmerksomhetskontroll (selektiv kontroll og hemming), kognitiv fleksibilitet (arbeidsminne, begrepsbruk og feed-back), sette mål (planlegging/organisering, problemløsning og begrepsresonnering) og informasjonsprosessering (prosesseringstempo og flyt/effektivitet) (Anderson 2008). Eksekutive funksjoner danner grunnlaget for barnets kognitive/akademiske fungering, emosjonelle og sosiale fungering og atferdsmessige selv-regulering (Ylvisaker og Feeney 2008). En traumatisk hjerneskade påvirker modningen av disse funksjonene helt opp til ung voksen alder (Anderson 1998, Levin, Culhane, Hartmann mfl. 1991, Luciana, Conklin, Hooper & Yarger 2005).

Teoretisk analyseramme

Böttcher (2010) hevder at et barns funksjon-

snedsettelse eller funksjonshemming endrer barnets utvikling, ikke bare på det biologiske nivå, men også på det psykologiske nivå og i den sosiale praksis. Hun beskriver en hjerneskade både som en biologisk realitet og som vansker slik de kommer til uttrykk i ulike sosiale praksiser og det dialektiske forholdet mellom dem. Hun skriver at ” (...) neurobiological constraints such as learning impairments are movable in and through activity in the social practice” (Böttcher 2010, s 17).

Derfor bygger den teoretiske analyseramme på perspektiver fra både nevrovitenskap og subjektivitetsvitenskap, representert ved henholdsvis nevropsykologi og kritisk psykologi.

Nevropsykologi har en sterk stilling når det gjelder å identifisere kognitive vansker etter en ervervet hjerneskade. Den nevropsykologiske undersøkelsen skal være en veiviser for spesial /-pedagogisk praksis, som også kan benevnes som nevropedagogisk praksis eller pedagogisk nevrovitenskap. Nevropsykologien som fag har vært sterkt influert av ideen om at hjernen bestemmer atferden og av kognitiv psykologi (Andrewes 2001) som har bidratt til å ha oppmerksomheten rettet mot de indre prosesser i mennesket. Dette kritiseres ikke bare av forskere innen sosio-kulturelle læringsteorier (bl. a. Holzkamp 1985/2005, Stetsenko 2008, Lave & Packer 2008), men også av miljøer innen det nevropsykologiske fagmiljøet (bl.a. Bowen, Yeats & Palmer 2010). Særlig nevropsykologer i rehabiliteringsfeltet erfarer at de standardiserte testene er begrenset fordi de ikke fanger opp sosiale og kontekstuelle faktorer som påvirker testresultatene, og av den grunn heller ikke fanger opp den funksjonelle bedringen etter hjerneskaden. Gracey & Ownsworth (2008) påpeker den endring som har skjedd innen nevropsykologien de siste to tiår:

This social-constructionist turn emphasizes subjectivity, language, social processes and the importance of understanding individuals as actively constructing meaning in the context of interaction with others (s. 522)

I følge kritisk psykologi, innebærer testing og kartlegging å gjøre elever til objekter og behandle dem ut fra et ”tredjeperson standpunkt”, noe som står i motsetning til subjektivitetsvitenskapens ”førstepersons standpunkt” (Holzkamp 1983 ref. i Mørck & Huniche 2006). Men det utelukker likevel ikke en erkjennelse av at viten på et biologisk- nevrologisk nivå også har betydning for utvikling av elevens handleevne (Böttcher 2004). Kritisk psykologi gir rom for bruk av «statistiske avbildninger» (Holzkamp 1985/2005) når det foregår et eller annet i en person, betingelser som han/hun ikke kjenner til, som etter en traumatisk hjerneskade (Jacobs 1993). Når disse betingelser blir objektivert gjennom standardiserte tester, er det et skritt på veien til å overvinne det i praksis i størst mulig grad, gjennom at det blir håndterbart og kjent (Holzkamp 1985/2005). Dette betyr at nevropsykologiske undersøkelser ideelt skal bidra til å avmystifisere følgene av hjerneskaden slik at skolen gjennom tilrettelegging av muligheter som eleven har de nødvendige forutsetninger for å nyttiggjøre seg, bidrar til å begrense de betingelsene som hindrer utvidelse av elevens *handleevne etter TBI*.

Å forstå eleven som subjekt vil si å utforske fra et første persons standpunkt. Dette betyr å komme nærmere en forståelse av elevens livssituasjon og grunner for å handle, i tett samarbeid med eleven. Dette innebærer å være i en kontinuerlig prosess med å forstå elevens grunner for å handle, det vil si handlegrunner. Analysen av elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade, skjer altså i møtet mellom en betingelses diskurs (Holzkamp 2013) som kjennetegnes ved en “årsak- effekt” relasjon mellom hjerneskade og atferd, og en begrunnelses diskurs (Holzkamp 2013) som kjennetegnes ved “betydning-begrunnelses relasjoner”. Dette innebærer at en traumatisk hjerneskade er en betingelse som påvirker betydninger og begrunner handlinger og dermed er medbestemmende for elevens handleevne.

Framgangsmåte

Undersøkelsen er et multi-case studie inspirert

Utvalg	Type ulykke	Alder ved skade	Hjerneskadens alvorlighetsgrad	Læringsbarrierer relatert til eksekutiv fungering
Peter	Trafikkulykke	7 år	Moderat	Abstraksjon Problemløsning Kognitiv fleksibilitet Egenledelse Trettbarhet
Simon	Trafikkulykke	8 år	Moderat	
Erik	Trafikkulykke	9 år	Moderat	
Mari	Fallulykke	11 år	Mild	
Marius	Sportsulykke	9 år	Moderat/alvorlig	
Mikkel	Trafikkulykke	8 år	Moderat/alvorlig	
Anne	Trafikkulykke	12 år	Moderat	
Kim	Fallulykke	9 år	Moderat	

Tabell 1: Oversikt over de unge som deltok i undersøkelsen. Navnene er fiktive og opplysningene er avgrenset for å ivareta de unges anonymitet

av etnografisk feltarbeid (bl.a. Spradely 1979, Wadel 1991). De 8 unge med traumatisk hjerneskade var i alderen 13-17 år ved innlemming i prosjektet. Alle ble rekruttert ved eget arbeidssted, som er et spesialpedagogisk kompetansesenter (Statped) for utredning og rådgivning.

Utvalget ble foretatt av inntaksleder på bakgrunn av utvalgte kriterier: milde og moderate hjerneskader, ingen kjente psykiatriske diagnoser i før hjerneskaden, kunne huske tiden før skade og kommunisere verbalt. Utvalget besto utenom de unge, også av deres foreldre/foresatte (13) og 2 betydningsfulle lærere/assistenter (13 lærere og 3 assistenter). Ingen av disse var kjent for undertegnede før prosjektstart. Det var foreldrene som samtykket i de unges deltagelse i prosjektet. Kravet om informert samtykke fra de unge ble ivaretatt i personlig brev og gjennom kommunikasjon med foreldre før prosjektstart.

Studien er triangulert med deltagende observasjon, intervju og analyse av dokumenter. Dokumentene som har inngått i analysen er nevropsykologiske og spesialpedagogiske rapporter, individuelle opplæringsplaner (IOP), halvårsrapporter og karakterutskrifter. Observasjon og intervju, i alt 47 intervjuer av 1,5 – 2 timers varighet, er foretatt i to runder, der andre runde inkluderte 4 av de unge som ble valgt ut etter analyse av empirisk materiale fra første runde.

Det ble utarbeidet tre intervjuguides (elev, forensatte, lærere/assistenter) og en observasjonsguide. Intervjuguidene fokuserte på erfaringer og perspektiver relatert til muligheter og begrensninger i skolen etter hjerneskaden. Kvale (2001) hevder at validitet når det gjelder intervju, handler om en ”på stedet-kontroll” i betydning av en kontinuerlig kontroll av den informasjon som gis (s.165). Min kunnskap om kognitive, språklige, sosiale og emosjonelle følger av en TBI, etter å ha arbeidet med denne gruppen barn og unge i mange år, mener jeg har bidratt til å skjerpe mine observasjoner og kvalitetssikre kommunikasjonen. Samtidig som observasjonene av ca. 2 dagers varighet i forkant av hvert elevintervju ga et grunnlag for å konkretisere spørsmålene i intervjuguiden noe som bidro til å øke relevansen i intervjuene.

Observasjonsguiden var rettet mot hva de unge deltok i, hvordan de deltok, hvem de var sammen med, hvilke muligheter det var for deltagelse, hva som preget fellesskapet og hvordan lærere/assistenter orienterte seg mot de unge. Bestemmende for min måte å observere og delta på, var den tilgang som ble gitt meg av den enkelte de unge selv.

Analysen baserer seg på en triangulering av metoder (observasjon, intervju og dokumenter) og perspektiver (elev, foreldre, lærere/assistenter). Den er strukturert av de tre begrepene,

betingelser, betydninger og begrunnelser, som gjort rede for under teoriavsnittet. Observasjonsmaterialet og tekstmaterialet (intervjuene, dokumenter) er analysert innad i hvert av de åtte casene og på tvers av casene.

Den innforståthet som enhver utvikler etter lang tid i praksis, kan utgjøre en svakhet i undersøkelsen. Det dilemmaet, som dette innebærer har jeg forsøkt å legge åpent for andres vurderinger i ulike sammenhenger sammen med prosjektdeltagere og i forskerfellesskap, for å skjerpe mitt «utenfra blikk». Når det gjelder spørsmålet om generalisering av analyseresultater, kan disse sees som en allmenngjøring gjennom at analysen peker på praktiske muligheter som gjør disse praktiske mulighetene også tenkelig for andre (Mørck 2006), både når det gjelder elever med ervervet hjerneskade og andre elever både med og uten særlige behov.

ELEVPERSPEKTIVER OG LÆRERREFLEKSJONER
Det empiriske materialet som framtrer som viktig for å belyse elevperspektiver etter TBI, presenteres her som opplevde endringer etter hjerneskaden, hvordan de unge opplever å være i klassen, hva de tenker om å være sammen med klassekamerater og venner, sammen med lærerrefleksjoner ut fra et tredjeperson perspektiv som kan bidra til å belyse elevens opplevelser og tanker.

Før og etter

Endringene som de unge hadde opplevd som de mest merkbare relateres til faglig, sosial og fysisk fungering. Det mest belastende for Anne var å gå fra å være en av de «tre flinkeste jentene i klassen», til at hun etter ulykken opplevde vansker med å huske beskjeder og det hun hadde lest, noe som hadde stor innvirkning på å lære nytt i skolefagene. Anne var opptatt av å bli like flink på skolen som hun hadde vært før ulykken, og ønsket derfor å bli tatt ut av klassen for å kunne ta igjen det tapte så fort som mulig. Erik hadde også fokus på å være flink faglig, og den forandringen Erik framhevet var: «(...) jeg tror jeg har begynt å jobbe saktere etter ulykka fordi

jeg bruker litt lengre tid på å tenke, kanskje litt lengre tid på å lese».

Fire av de unge opplevde sosiale følger som den største forandringen. Peter mente den største overgangen var at han var ensom og ikke hadde kamerater verken på skolen eller i fritiden. Han husket tiden som skoleflink og populær å være sammen med og hvordan dette endret seg etter ulykken:

Jeg husker rett etter ulykka, da.. en av naboene som var utenfor, sant, vi var jo venner før. Og så... ville jeg være venner med de etterpå og da, og da var det omtrent sånn at jeg tvang de til å komme bort til meg etterpå. Jeg ringte de etterpå skolen, og så tvang jeg de til å... ikke tvang de akkurat, men jeg ringte så ofte så at de klarte ikke å si nei hver gang og finne på en god grunn.(...) for jeg hadde jo ingen ting å gjøre da.

Kim pekte på at «(...) folk hadde forandret seg» etter ulykken. Det kom fram i samtaler og intervju at han var særlig opptatt av én spesiell gutt i klassen, som han hadde vært nær venn med før ulykken, men som han etter ulykken opplevde plaget han, og som han derfor hadde blitt engstelig for. Mikkel hadde en opplevelse av at før skaden da han kom til skolen om morgenen, så var det «(...) fler som tok imot meg liksom». Marius var den eneste som svarte «jeg vet ikke» på spørsmålet om noe hadde forandret seg etter ulykken. Han virket å være i opposisjon til spørsmålet. I klassen observerte jeg at han gjerne ville være «en av gutta» og reagerte blant annet høylytt med et «jippi» og en hånd i været da han fikk anmerkninger for dårlig orden.

To av de unge vektla fysiske endringer som de mest merkbare etter skaden. Mari vektla hodepinen hun hadde hver dag i lang tid etter fallet, som den største forandringen, og at det fortsatt hendte at hun hadde vondt i hodet og var trøtt. Det framkom i samtale med lærere og foreldre at Mari hadde opplevd mye fravær fra skolen og lite samvær med jevnaldrende på grunn av hodepine og liten utholdenhet i tiden

etter ulykken. Simon opplevde at de fysiske hindringene med spasmer i ene armen og epilepsien, representerte den største forandringen. Han trakk fram opplevelser han hadde på ungdomsskolen der de andre i klassen moret seg med at han hadde spasmer. Dette opplevde han hindret han fra å være sammen med klassekameratene på den måten han ønsket.

Selv om det var flere år siden hjerneskaden, hadde alle klare oppfatninger om hva som hadde endret seg, med unntak av Marius, som sannsynligvis vegret seg for å snakke om det. Endringene som framheves synes å være relatert til det som oppleves som barrierer i forhold til det som har særlig betydning for den enkelte.

Å være i klassen

De unge var det meste av skoletiden i klassen sin, selv om de fleste også hadde timer med gruppeundervisning. Peter og Mikkel var unntakene, hver på sin måte. Peter var alle timer i klassen sin, mens Mikkel var de fleste timene utenom klassen sin, i avdelingen for særskilt opplæring.

Det jeg observerte som en typisk undervisningssekvens i klassene, besto for en stor del av tavleundervisning og individuell oppgaveløsning. Læreren gikk igjennom nytt stoff, forklarte nye begrep, knyttet det til lærestoff som var gjennomgått før, stilte spørsmål, elever svarte, avløst av oppgaveløsning i læreboka og eventuelt ekstraoppgaver på ark. Som Kim uttrykte det: *“Det blir for mye for meg noen ganger, sånn som... ting å gjøre”*.

Alle de unge framhevet arbeidsro som viktig for å kunne «jobbe» og «huske», som de uttrykte det. Det å unngå å bli sliten, var også noe som opptok de fleste. Observasjon i klassene bekreftet at klasseledelse som innebar ro og forutsigbarhet, var av betydning for de unges utholdenhet og arbeidsinnsats. Som Simon uttalte etter en time med mye bråk og støy i klassen: *“(…) Jeg greier jo å beholde roen inne i meg, selv om det er bråk rundt meg, men da sier det seg jo selv at jeg får med meg mindre av det jeg [skulle]”*.

Å skille seg ut fra klassekameratene, var et

tema for flere av de unge. Anne fortalte i første intervju at hun følte at hun skilte seg ut i klassen: *«Når jeg ikke greier det de andre greier, så føler jeg det»*. I en av observasjonene i Annes klasse, kom dette tydelig til uttrykk. Det ble gitt fem oppgaver der elevene skulle rope «Bingo» etter hvert som de ble ferdige med oppgavene. En etter en ropte Bingo, deretter fikk de arbeidssoppgaver i læreboka med påfølgende ekstra oppgaver på ark for de som arbeidet ekstra raskt. Anne ble ferdig som en av de to siste og kunne rope «Bingo» i det samme det ringte ut til friminutt. Hun var synlig ubekvem med denne situasjonen som gjorde forandringen fra før ble skadet ekstra tydelig for henne, den gangen hun var av de som fikk ekstraoppgaver fordi hun var «flink». Mari var også opptatt av ikke å skille seg ut, i følge foreldre og lærere. Dette bekreftet hun indirekte da hun beskrev hva en god lærer var for henne. Det var en lærer som forklarte til hele klassen samlet: *« (...) hun går rundt i klassen og ser på når vi jobber og sånn. Og da kommer hun til alle da og spør hvordan det går og sånn»*.

Tilhørighet i klassen, det å være en del av et “vi” vektlegges av flere. Mikkel var sjelden sammen med klassen sin, og da han var i klassen hadde han med seg assistent som satt ved siden av han. Hun var den som la til rette og regulerte samværet og kommunikasjonen med medelever i timene. Men Mikkel selv ønsket en tilhørighet i klassen og framhevet som det viktigste for han på skolen: *“At klassen bryr seg om meg kanskje (...)”*. Da jeg spurte hva de måtte gjøre for å vise at de brydde seg, svarte han: *“Nei, sier da hallo til meg da. Sier dem i hvert fall”* i betydningen; det er det minste de må gjøre for å vise at de bryr seg.

Marius på sin side ønsket å være i klassen hele tiden og begrunnet det med: *“Jeg vet ikke jeg, men det er jo der kompisene mine er og... Der føler jeg meg liksom ikke så mye utenfor”*. Peter hadde samme begrunnelsen: *“Det er jo litt dumt og ikke å ha klassen der rundt meg, sant. Så blir jeg jo alene. Og det synes jeg er trasig”*. Erik på sin side uttrykte at han opplevde tilhørighet i klassen sin. Han framhevet at i hans klasse var

de trygge på hverandre, noe han trodde skyldtes at de hadde gjort en del sammen også utenom skolen, de hadde vært på bl.a. leirskole og konfirmasjonsleir.

Betydningen av klassen som et sted å lære og et sted å være sammen med klassekameratene er tydelig, og de peker på både begrensinger og muligheter.

Klassekamerater og venner

Selv med en følelse av trygghet i klassen eller i gruppen, bød friminuttene på særlige utfordringer for flere av de unge. I friminuttene var Mikkel helst inne i avdelingen for særskilt opplæring, som hadde sine egne lokaler i en del av skolebygget. Når han var utendørs i friminuttene, holdt han seg i ytterkant av skolegården og i nærheten av inngangsdøren. Mikkels mor bekreftet den begrensede kontakt han hadde med klassen:

“Men da, hvis han ser han Per, da, da er det liksom... da er liksom det friminuttet reddet. (...) Men er ikke han der en dag så.. ja”.

Peter var alltid alene i friminuttene. Han var i så stor grad avsondret fra klassekameratene, både i friminuttene og inne i klassen, at foreldrene hadde pålagt hver lærer og ta kontakt med Peter minst én gang hver skoletime, for at han kunne ha en følelse av å bli sett i løpet av skoledagen. Peter fortalte at han ikke likte skolen, og at han ønsket seg fortest mulig hjem når skoledagen var slutt. Likevel kom han på skolen hver dag, noe han begrunnet med at: *“Sånn som det er nå, at jeg (...) slipper å være for meg selv. Det er jeg så mye utenom skolen, så det er greit å ha noen rundt meg i hvert fall, selv om jeg ikke er med dem, egentlig”.*

Simon på sin side gikk ikke i skolens kantine sammen med de andre. Dette begrunnet han med at det var for få voksne tilstede der. I friminuttene observerte jeg han ute i gangen rett utenfor døra til klasserommet. Han opplevde ofte å komme i klammeri med andre medelever. Kontaktlæreren var klar over at Simon ikke følte seg trygg i friminuttene. Hun kalte friminuttene “den utrygge sonen” for han uten at det ble gjort noe for å endre dette fra skolens side.

Selv om Erik uttalte at han trivdes i klassen

sin, så observerte jeg Erik gående for seg selv i friminuttene, eller han satt sammen med en eller to på en benk inne uten at de snakket sammen. Eriks lærer fortalte at han trodde Erik syntes det var ok å være perifer og observere de andre, fordi han var så filosofisk. Da Erik selv reflekterte over sin perifere posisjon blant jevnaldrende og hvordan det kunne bli annerledes, uttalte han: *“Men det kan jeg jo ikke gjøre noe med selv”.*

Marius observerte jeg ofte i skolens kantine der han “hang” rundt med de andre, satt i sofaen, observerte, og en enkelt gang kunne han være med å spille biljard. Mari observerte jeg i jente-grupper på tre og fire, arm i arm i friminuttene, og hun uttrykte at hun trivdes i friminuttene. Med unntak av Peter, hadde alle i ulik grad kontakt og samvær med medelever i løpet av skoledagen.

Anne var den som uttrykte en sammenheng mellom det å ha venner og betydningen for skolearbeidet og trivselen i klassen. I det andre intervjuet med henne, ett år etter det første, fortalte hun: *“(...) I 8. hadde jeg ikke så mange venner, og det gikk ut over arbeidet mitt i fagene. (...) Og nå har jeg også fått flere venner, og jeg tør å snakke mer. Så det hjelper meg også ganske mye med arbeidet”.* Denne endringen ble bekreftet også gjennom observasjon i klassen.

For alle elever er skolen en viktig arena for å være sammen med jevnaldrende, nesten uansett posisjon, slik Peter gir uttrykk for. Utenfor skolen derimot syntes det som også Mari som var sosialt aktiv i friminuttene, hadde en mer perifer posisjon blant jevnaldrende. De de unge omtalte som venner i fritiden var i overveiende grad litt yngre nabobarn eller de var slektninger eller barn av foreldrenes venner. Som Simon fortalte: *“(...) jeg bryr meg ikke så veldig om hvilken aldersforskjell og sånn”.* Eriks fortalte om kamerater som ikke bodde i nærheten og som han derfor sjelden møtte. Han fortalte imidlertid at han besøkte besteforeldrene sine hver dag. Alle fortalte både direkte og mer indirekte om en mer perifer posisjon i jevnalder-gruppa enn de egentlig ønsket. Fire av de unge hadde støttekontakt på fritiden, en ville ikke ha

støttekontakt selv om foreldrene ønsket det. Det framkom i det lærerne fortalte at de hadde forholdsvis liten kunnskap om hvem de unge var sammen med i friminuttene, og hvordan de hadde det, med unntak av de gangene noe spesielt skjedde som læreren måtte ordne opp i. Samvær med klassekamerater og venner, var ikke på samme måte som faglig fungering gjenstand for lærernes refleksjoner i intervjuene.

Lærerrefleksjoner

Lærerne fortalte at de hadde liten kunnskap om elevens fungering før skade fordi de ikke kjente eleven på skadetidspunktet. Alle var imidlertid på det rene med at eleven hadde vært utsatt for en ulykke som hadde påført de en hjerneskade. De formidlet at de visste lite om hvilke følger hjerneskaden hadde for elevens læring. De var orientert om at det fantes nevropsykologiske og spesialpedagogiske utredninger knyttet til følger av hjerneskaden, men disse var det bare et fåtall av lærerne som hadde lest. De som hadde lest rapportene, fortalte om vansker med å forstå begreper og vansker med å oversette rapportene til konkret pedagogisk praksis.

Maris lærer i norsk og samfunnsfag, uttrykte følgende:

Men altså, jeg vet ikke hva som gjør at hun sliter litt med å lære seg.. ja, for eksempel lære seg nye emner i fag da. Om det er vanskeligheter for å konsentrere seg, eller om at hun faktisk kanskje gjør sitt beste og så glemmer hun det, eller hva det er, det har jeg aldri fått pratet godt nok med henne om.

Hun undret seg også over Maris manglende evne til refleksjon: *“Og der klarer hun ikke å dra logiske sammenhenger rundt det, klarer ikke å reflektere rundt det. (...) Så jeg synes hun viser litt manglende evne til å reflektere”.*

Peters norsklærer uttrykte undring over at Peter ikke forsto det som hun mente var normalt å forstå for hans alder.

Så han er svak i norsk skriftlig og han... det er mange begreper han ikke forstår som det er normalt for syttenåringer å forstå. Det er ofte han spør meg om ting ved en oppgave som jeg ikke har tenkt på var noe... ja, issue, for å si det på godt norsk, i det hele tatt.

En av Eriks lærere uttalte *“(...) det er den følelsen i hvert fall vi som... eller jeg som lærer har da, at det.. han brenner ofte inne med mye. Han får ikke ut alt potensialet sitt på en prøve for eksempel”.* Læreren mente at det var viktig for Eriks selvbilde at han ikke fikk noen spesialbehandling, annet enn at han kunne få lov til å bruke andre «metoder», som for eksempel skrivehjelp ved prøver. Læreren understreket: *“Altså, det har jo ikke noe med hans kapasitet oppe i hodet å gjøre, annet enn at det er det rent tekniske”.* Erik selv uttrykte bekymring over det han følte som egen utilstrekkelighet.

Assistenten til Marius var med i klassen i nesten alle timer. Marius satt for det meste avventende, mens assistenten la til rette for det han skulle gjøre. Assistenten målbar det dilemmaet som hun og spesialpedagogen opplevde:

Jeg har jo ikke visst liksom hvor jeg skal legge Marius, på hvilket nivå. For i begynnelsen så var det jo.. han skulle jo levere inn alt som alle andre, for det var det ledelsen sa. (...). Og så prøvde vi å få inn de her innleveringene. Så kunne det ta.. for å levere inn da en A4 side så kunne vi sitte ti norsktimer.(...) Og det er jo liksom ikke det som er.. man må jo legge ham på det nivået han er.

Spesialpedagogen som Anne hadde i gruppetimer beskrev Anne slik:

“Og det som er med Anne er at hun... så plutselig så svikter det på en måte sånn at hun krysser og kobler og er på utsiden av... helt på utsiden av det som egentlig spørres etter eller jobbes med”

I de eksemplene som er valgt her, understrekes særlig læreres og assistenters undring når det gjelder faglig fungering, og viser hvordan de

unges traumatiske hjerneskade utfordrer lærere/assistenter. Dette forteller også noe om de betingelsene som møter de unge i skolehverdagen og som igjen påvirker elevperspektivene.

Diskusjon

En hjerneskade kan oppleves som uoverstigelige begrensninger og gi en følelse av å bli overgitt til forholdene og signalisere at “dette kan en ikke gjøre noen ting med” (Holzkamp 2013, s. 302), slik Erik uttrykte det da han snakket om at han selv ikke kunne gjøre noe med den posisjonen han hadde sammen med jevnaldrende. Elever med TBI opplever at dette får de ikke gjort noe med på egen hånd. De unge opplevde å bli avvist, at jevnaldrende ikke tok kontakt, eller tok kontakt på en måte som opplevdes som belastende, som i tilfellet med Simon.

Hjerneskaden hadde påvirket de unges samvær og samhandling med jevnaldrende i og utenfor skolen. Det syntes for flere av dem som at de hadde vokst seg inn i problem sosialt sett etter som tiden har gått, som det kan være vanskelig å reversere (Yeates & Anderson 2008). Hjerneskaden hadde forandret hvordan de unge ble forstått, og det hadde påvirket hvordan de forsto seg selv som sosialt situerte (Mørck 2006), både i klassen og utenfor.

Skolen dreier seg om utvikling av forutsetninger for deltagelse, og det som læres avhenger av hvilken fordeling av posisjoner og spillerom for handling det er i de ulike handlesammenhengene (Dreier 1999). TBI er derfor en av betingelsene som må inngå i vurderingen av hvilke muligheter og begrensninger skolen representerer for den enkelte elev. Det er viktig å ha i mente, som Böttcher (2010) skriver, som vist til tidligere, at læreviser som følger av TBI er “(...) *movable in and through activity in the social practice*” (s. 179). Derfor kan opplevelsen av både “ability” og “dis-ability” være et spørsmål knyttet til sosial praksis (Breckenridge & Vogler 2001 ref. i Dreier 2008, s.33) i skolen.

Alle de unge hadde opplevd forandringer som de knyttet til hjerneskaden. Denne sammenhengen ble bekreftet av foreldrene, og de

kognitive følgene var stadfestet i nevropsykologiske rapporter. Forandringer som de unge framhevet, som de de opplevde som de mest merkbare, kan synes å være relatert til hva som var av betydning for den enkelte. Kim opplevde det som mest belastende at de andre hadde forandret seg, og han knyttet dette i stor grad til den nærmeste vennen fra før ulykken som nå oppførte seg dårlig mot han. For Anne som ikke var i stand til å oppnå de samme skolerultatene som før, opplevde det å huske dårlig som det mest belastende. Den subjektive betydningen av hjerneskaden synes å være relatert til betydninger og ikke nødvendigvis objektive endringer, som for eksempel alvorligheten av hjerneskaden. Marius hadde for eksempel en alvorligere hjerneskade enn Simon, medisinsk og nevropsykologisk vurdert, men i samme situasjon, som det å være i kantinen sammen med medelever ble opplevd som en uoverstigelig barriere for Simon, mens det for Marius representerte en handlesammenheng som ga mulighet til uforpliktende samvær sammen med andre. Mens i andre situasjoner var det omvendt, at Simon kunne nyttiggjøre seg muligheter der Marius ikke hadde de nødvendige forutsetninger for å delta slik det ble lagt til rette, som i f.eks. det å være aktiv i klassesamtaler. Hvordan TBI som betingelse spiller inn, kan derfor ikke avgjøres isolert fra sosial praksis og elevens egne handlegrunner.

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. Dette representerer noe allment, men for elever med TBI er sosialt samspill med jevnaldrende en ekstra stor utfordring (bl.a. Prigatano og Gupta 2006) som empirien viser. Selv om det viktigste på skolen var det å ha venner (Bohnert, Parker & Warschawsky 1997, Prigatano & Gupta 2006), var det vanskelig å realisere på egen hånd.

De fortalte om erfaringer og forandringer i tilknytning til hjerneskaden, der de ga uttrykk for å ha liten kontroll og innflytelse. Selv om de ønsker å være mindre perifere i forhold til jevnaldrende, både på skolen og i fritiden, førte ikke dette nødvendigvis til endret deltagelse. Peter for sin del, trivdes ikke på skolen, men

skolen representerte den eneste felles arenaen med jevnaldrende. Han var orientert mot å bli en del av et "vi", men undersøkelsen viser at det har vært en manglende forståelse av hans orienteringer mot venner og den frustrasjon han opplevde over å komme tilbake til skolen og bli atskilt fra klassen etter hjerneskaden, vekk fra klassekamerater og venner (Killi 2012). Sosial fungering synes å være det mest sårbare (Ylvisaker m. fl. 2005, Rødseth 2008) og det mest utfordrende for de 8 unge. For å forstå hvorfor det er slik, er det en forutsetning å være klar over at dette henger sammen hvordan TBI påvirker både kognisjon og emosjon, som er kritiske bestanddeler for sosial kompetanse, herunder pragmatisk språk (kommunikasjon), eksekutive funksjoner og følelsesmessig regulering (Anderson mfl. 2008, Yeats og Anderson 2008). Kunnskap om hvordan sosial informasjon bearbeides og hvordan dette blir påvirket og påvirker den sosiale praksis, blir derfor et viktig bidrag til å forstå de unges mer eller mindre perifere deltagelse i friminuttene og deres begrensede sosiale nettverk, både i og utenfor skolen, noe som vil være en forutsetning for å skape mulighetsrom for eleven med TBI. Klassen som handlesammenheng og ramme for undervisning gir ulike muligheter for og for å nå faglige mål. er ingen entydig sammenheng, men vurdert som ramme for undervisning for å nå faglige mål så er det en del generelle betraktninger når det gjelder i hvilken grad de unge hadde tilstrekkelige forutsetninger for å nyttiggjøre seg undervisningen. En typisk undervisningssekvens i klassen forutsatte et tempo og en egenledelse som de unge i min undersøkelse i ulik grad hadde begrensede muligheter til å innfri. Dette gjaldt uansett klasseledelse. Selv om god klasseledelse med struktur og ro bidro positivt, syntes det ikke å være tilstrekkelig for de unge som deltok i undersøkelsen. Dette tydeliggjorde de unges utilstrekkelighet i forhold til det som var satt som mål for timen, som i eksemplet med Anne og Bingo oppgavene. Dette peker på det som ofte er problemet for elever med særskilte behov, fordi de må handle i ulike sammenhenger og fellesskap i en skole som primært er lagt til

rette for barn og unge med en typisk utvikling (Vygotsky 1993).

Det ble også tydelig i gjennomgang av nytt lærestoff som ble forklart gjennom tidligere gjennomgått lærestoff, som heller ofte ikke var forstått. Nye begreper ble definert verbalt, mens det elever med TBI har behov for er at nye begreper defineres på ulike måter som innbefatter ulike måter å forklare det på både muntlig, skriftlig og helst med en demonstrasjon som konkretiserer betydningen (Rees & Skidmore 2008). Denne type gjennomgang var sjelden i ordinær undervisning, men mer vanlig i timene med gruppeundervisning der det ble benyttet flere innfallsvinkler for å forklare nytt lærestoff, selv om det også her var stor variasjon. For Peter og de andre unge med TBI representerte den ensidige verbale undervisningsformen en barriere, som bare synes så bli større ettersom de kommer i høyere klassetrinn. Som Peters lærer uttalte *"(...) det er mange begreper han ikke forstår som det er normalt for syttenåringer å forstå"*.

Tilrettelegging må vurderes ut fra elevens behov og opplæringsformål. Mikkel og Marius hadde begge assistenter. Assistentene inntok en aktiv holdning både i forhold til læringsoppgaver og i regulering av kontakten mellom guttene og de andre i klassene. For Marius sin del, ble det tydelig at han følte seg kontrollert. Det kan bidra til å forstå hvorfor han markerte så tydelig for de andre i klassen at han brøt ordensreglene. For Mikkel sin del, begrenset det mulighetene for mer spontan kontakt med klassekameratene de gangene han var i klassen. Derfor kan både for mye og for lite tilrettelegging redusere elevens mulighetsrom og begge kan være tegn på at elevens behov og hva som har betydning for eleven ikke blir undersøkt eller forstått. De unges reduserte fungering i forhold til abstraksjon, problemløsning, kognitiv fleksibilitet, egenledelse og utholdenhet (jfr. Tabell 1), utfordret lærernes kunnskap og praksis. En av de faktorene som best predikerer barn og unges akademiske ferdigheter etter en hjerneskade, er nettopp lærernes kunnskap om hjerneskaden (Good 2012). Det framkommer imidlertid

gjennom lærernes uttalelser, og slik de gjennomførte undervisningen at de ikke i tilstrekkelig grad utnyttet verken elevperspektivet og/eller den nevropsykologiske informasjonen som var tilgjengelig. Derfor er lærerens tredjeperson perspektiv på eleven fungering en av de mest avgjørende byggesteiner i elevens læring som både kan fremme, men også hindre en utvidelse av elevens handleevne.

Selv om kontaktlæreren til Simon var klar over at friminuttene var “den utrygge” sonen, ble det likevel Simons ansvar at han hadde en marginalisert posisjon i friminuttene. Dette syntes å bygge på en forståelse av at Simon handlet viljestyrt, heller enn at Simon hadde en hjerneskade som hadde påvirket hans kognitive og språklig/kommunikative fungering som det måtte kompenseres for gjennom tilrettelegging av muligheter som han hadde forutsetninger for å gjøre seg nytte av. Eriks lærer på sin side, mente at spesialbehandling ikke var bra for Eriks selvbylde, selv om den beskrivelsen læreren ga av Eriks vansker tilsa at tilrettelegging utover det å kunne benytte skrive hjelp var nødvendig særlig når Erik selv uttrykte en følelse av og ikke strekke til overfor faglige krav. Språkvansker relatert til redusert eksekutiv fungering, som er de mest vanlige etter en hjerneskade (Ylvisaker & Gioia, 1998), hadde betydning for de unges problemløsningsevne og sosiale kommunikasjon.

Da lærere og assistenter reflekterte over at de hadde vansker med å forstå de unges fungering, snakket om “å legge han på det nivået han er”, om “manglende evne til å reflektere” og “kapasitet oppe i hodet”. Altså individuelle og iboende størrelser, noe eleven er eller har. Dette er et læringssyn som ikke nødvendigvis alltid er så bevisst, men som framkom i talemåter og i undervisningssituasjonen. Lærere og assistenter reflekterte i mindre grad over betingelser i omgivelsene, og hvordan disse samspilte med de vanskene de opplevde at de unge hadde. Betydningen av elevperspektivet framkom heller ikke tydelig i intervjuene med lærerne. Erkjennelsen som Maris lærer hadde av at hun ikke hadde snakket nok med Mari om hva Mari

tenkte og opplevde som vedrørte det læreren undret seg over, syntes å kjennetegne lærernes manglende inkludering av elevperspektivet i undervisningen. Dette gjør seg også gjeldende i forhold til andre elevgrupper, men får antatt større konsekvenser for elever med TBI, fordi TBI er vanskelig å forstå uten innsikt i hvordan subjektet selv opplever og gir mening til det som skjer (Gracey & Ownsworth 2008). Det å inkludere elevens perspektiver i den daglige undervisningen, er ikke nødvendigvis et spørsmål om ressurser, men like mye et spørsmål om hvilken vekt og rolle elevens handlegrunner tillegges når elevens ressurser og barrierer skal forstås. Læring knyttet til utvikling av handleevne, er ikke bare et spørsmål om elevens forutsetninger / potensiale, men innebærer også hvorvidt de gjennom aktivitet i felleskap med andre, er i stand til å kunne påvirke og utøve en bestemmelse over sine egne læringsbetingelser (Dreier 2008).

Konklusjon

Undersøkelsen viser at elever med TBI er forskjellige som alle andre elever. Deres handlegrunner må forstås både som følge av hjerneskaden per se, men også som reaksjon på erfaringer og opplevelser etter hjerneskaden. De unges perspektiver på egen skolehverdag ble ikke i tilstrekkelig grad vektlagt eller forstått. Dette skyldtes ikke nødvendigvis mangel på tilrettelegging eller dårlig elev-lærer relasjon, men syntes i stor grad å være et resultat av manglende oppmerksomhet, kunnskap og forståelse av «hjerneskaden i praksis». Dette innebærer at det ikke bare er de nevropsykologiske undersøkelsene ut fra et tredjeperson standpunkt som har betydning, men også lærerens tredjeperson perspektiv når det gjelder elevens fungering.

Elever med ervervet hjerneskade er aktive medskapere av sitt eget liv innen for de cerebrale, psykiske og sosiale premisser som eksisterer og berører deres handleevne og forutsetninger for handling. I en skole som har tilrettelagt opplæring for alle som ideal, er tilrettelegging er en allmenn utfordring som tar utgangspunkt

i elevenes forskjellighet. Elever med TBI er forskjellig som alle andre og har ulike grunner for å handle som de gjør. Derfor er det ikke forskjelligheten og det særlig og spesielle som bør ha hovedfokus i skolen, men hvordan skolen forstår og møter denne forskjelligheten. Slik forstått er ikke eleven med TBI, mer spesielle enn andre elever, det spesielle og særlige er derimot den kunnskap som det kreves av læreren å tilrettelegge for elevens læring etter hjerne-skaden. Det er ikke læreres individuelle ansvar alene, å sikre at de har denne kunnskapen som skal til for å identifisere elevers behov i en skole som har som målsetning å være en inkluderende skole, det er skolemyndighetenes ansvar.

Litteraturliste

- Anderson, V. (1998).
Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. Neuropsychological Rehabilitation, 8, 319-349.
- Anderson, P. (2008).
Towards a developmental model of executive function. I V.A. Anderson, R. Jacobs & P. J. Anderson (Eds.), Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective (pp. 4-21). Hove, England: Psychology Press.
- Anderson, V., & Catroppa, C. (2005).
Recovery of executive skills following paediatric traumatic brain injury (TBI): A 2 year follow-up. Brain Injury, 19, 459-470.
- Andrewes, D. (2001).
Neuropsychology from theory to practice. Hove: Psychology Press.
- Bohnert, A.M., Parker, J.G. & Warschawsky, S.A. (1997).
Friendship and social adjustment of children following a traumatic brain injury: an exploratory investigation. Dev. Neuropsychology, 13(4), 477-486.
- Bowen, B., Yeates, G., & Palmer, S. (2010).
A Relational Approach to Rehabilitation: Thinking about Relationships after Brain Injury. London: Karnac Books Ltd.
- Bryhn, G. & Hetland, S. (2002).
Hodeskader. I B. Gjørum og B. Ellertsen (red). Hjerne og atferd. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Böttcher, L. (2004).
Børn med anderledes hjerner har også intentioner. Nordiske Udkast (2) 45-60.
- Böttcher, L. (2008).
Neurobiological Constraints. A Role for Neuropsychology in the Cultural-Historical Activity Approach to Understanding the Cognitive Development and Learning of Children with Cerebral Palsy. (Ph.D.), University of Copenhagen, Copenhagen.
- Böttcher, L. (2010).
An Eye for Possibilities in the Development of Children with Cerebral Palsy: Neurobiology and Neuropsychology in a Cultural-Historical Dynamic Understanding. Outlines-Critical Practice Studies. 1, 3-23.
- Cole, M. (1996).
Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge: Harvard University Press.
- Dreier, O. (1999).
Læring som endring av personlig deltagelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen og S. Kvale (red.), Mesterlære læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dreier, O. (2008).
Psychotherapy in Everyday Life. New York: Cambridge University Press.
- Fleischer, A. V. (2004).
Executive funksjoner hos børn. Blå serie 25. Forlaget Skolepsykologi.
- Fleischer, A. V. (2009 a).
Om hjerne, miljø og atferd. I K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (red.), Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Forsyth, R.J. (2010).
Back to the future: rehabilitation of children after brain injury. Arch Dis Child 95, 554–559.
- Gracey, F. & Ownsworth, T. (2008).
The Self and Identity in Rehabilitation.

- Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5-6), 627-650.
- Good, D., Rumney, P., McDougall, J., Bennet, S., DeMatteo, C., Martinussen, R., & DeCourville, N. (2012). *School-based Factors Contribute to Successful School Reintegration of Children and Youth with Acquired Brain Injury*. Paper presented at the the 9th World Congress on Brain Injury Edinburgh, Scotland.
- Holzkamp, K. (1985/2005). *Mennesket som subjekt for vitenskapelig metodikk*. I Nordiske Udkast 2, 5-33, Holzkamp, K. (2013). *Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life*
- In E. Scraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject* Hampshire Palgrave Macmillan
- Hux, K., Bush, E., Zickefoose, S., Holmber, M., Henderson, A., & Simanek, G. (2010). *Exploring the study skills and accommodations used by college student survivors of traumatic brain injury*. *Brain Injury*, 24(1), 13-26.
- Ingebrigtsen T., Mortensen K., Romner B.: *Epidemiology of hospital referred head injury in Northern Norway*, *Neuroepidemiology*, 17, s.139-146
- Jacobs, M. P. (1993). *Limited Understanding of Deficit in Children with Brain Dysfunction*. *Neuropsychological Rehabilitation*, 3(4), 341-365
- Kennedy, R. T., Krause, M. O., & Turkstra, L. S. (2008). *An electronic survey about college experiences after traumatic brain injury*. *NeuroRehabilitation*, 23(3), 511-520.
- Killi, E. M. (2012). *Selvforståelse og handleevne hos unge etter en ervervet hjerneskade*. Nordiske Udkast (1), 19-37 .
- Laatsch, L., Harrington, D., Hotz, G., Marcantuo, J., Walsh, V., & Hersey, K. P. (2007). *An evidence-based review of cognitive and behavioral rehabilitation treatment studies in children with acquired brain injury*. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 22(4), 248-256.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Packer, M. (2008). *An Ontology of Learning*.
- I K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (red.). *A Qualitative Stance*, Århus: Aarhus University Press.
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K. A., Mattson, A. J., & Harward, H., et al. (1991). *Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning*. *Developmental Neuropsychology*, 7, 377-395.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment. Third Edition*. New York: Oxford University Press.
- Lezak, M.D. & O'Brian, K.P. (1988). *Longitudinal Study of Emotional, Social, and Physical Changes after Traumatic Brain Injury*. *Journal of Learning Disabilities*. 21(8), 456-463.
- Luciana, M., Conklin, H., Hooper, C., & Yarger, R. (2005). *The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents*. *Child Development* (76), 697-712.
- Masel, B. E., & DeWitt, D. S. (2010). *Traumatic Brain Injury: A disease Process, Not an Event*. *Journal of Neurotrauma*, 27, 1529-1540.
- 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.
- Mørck L., L. (2006). *Grænsefelleskaber. Læring og overskridelse af marginalisering* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Mørck L., L., & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 192-211.
- Ponsford, J. (1995). *Traumatic Brain Injury. Rehabilitation for Everyday Adaptive Living*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Prigatano, G. & Gupta, S. (2006). Friends After Traumatic Brain Injury in Children. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 21(6).
- Rees, S., & Skidmore, D. (2008). The classical classroom: enhancing learning for pupils with Acquired Brain Injury (ABI). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 88-95.
- Rødset, M. (2008). Adolescents with Traumatic Brain Injury and their School Situation: A Qualitative Study. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(2), 1-14.
- Spradely, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rhinehart and Winston
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 48(4), 471-491.
- Stewart-Scott, A. M., & Douglas, J. M. (1998). Educational outcome for secondary and postsecondary students following traumatic brain injury. *Brain Injury*, 12(4), 317-331.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning - en kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 8, 38-54.
- Todis, B., & Glang, A. (2008). Redefining Success: Results of a Qualitative Study of Postsecondary Transition Outcomes for Youth With Traumatic Brain Injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 23(4), 252-263.
- Vygotsky, L. (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.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK. Lastet ned fra Nasjonalbiblioteket 21.2.13:<http://www.nb.no/nbsok/nb/3099986ec250ca35f7e47f8f14085c26?index=0#0>
- Yeates, K. O., & Anderson, V. (2008). Childhood Traumatic Brain Injury, Executive Functions, and social Outcomes: Toward an Integrative model for Research and Clinical Practice. In V. Anderson, R. Jacobs & P. J. Anderson (Eds.), *Executive Functions and the Frontal Lobes. A Lifespan Perspective*. New York London: Taylor & Francis
- Yeats, K.O, Taylor, H.G, Stancin, T., Drotar, T., & Minch, N. (2002). A prospective study of short and longterm neuropsychological outcomes after traumatic brain injury in children. *Neuropsychology*, 16 (4), 514-523.

- Ylvisaker, M., & Feeney, T. J. (1998).
Collaborative Brain Injury Intervention.
London: Singular Publishing Group, Inc.
- Ylvisaker, M., & Gioia, G. A. (1998).
Cognitive Assessment. In M. Ylvisaker
(red.),
Traumatic Brain Injury Rehabilitation (Second Ed.). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Ylvisaker, M. & Feeney, T.J. (2008).
Helping children without Making them
Helpless. Facilitating Development of
Executive Self Regulation in Children and
Adolescent. In: V. A. Anderson, R. Jacobs &
P. J. Anderson (Eds.).
*Executive functions and the frontal lobes: A
lifespan perspective (pp. 409-438)*. Taylor
and Francis Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2011).
*Utdanningsspeilet. Tall og analyse
av grunnopplæringen i Norge*. Oslo:
Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012).
Læringsmiljø. Hentet 2.6.2012, fra www.udir.no/Laringsmiljo

Abstract

This article explores pupils' perspectives after traumatic brain injury. Traumatic brain injury (TBI) caused by trauma to the head, which can result from traffic accidents, falls, sporting accidents or violence, is one of the most frequent causes of acquired disability in children and adolescents. The theoretical framework relies on perspectives from both neuropsychology, from the external standpoint, and critical psychology, from the standpoint of the subject.

This present study shows that pupils with TBI differ from each other like other pupils do. Their action reasons should be understood both as a result of their TBI per se, but also in response to their experiences after TBI. The pupils' perspectives were neither sufficiently emphasized nor understood, and this seemed largely to be the result of the teachers' lack of awareness, knowledge and understanding of "brain injury in practice."

Eli Marie Killi

Seniorrådgiver/PhD
Statped Sørøst, Norge
Tlf: 02196

E-post. eli.marie.killi@statped.no