

Rapport nr. 3-2019

Å lære å svømme er mer enn å svømme

Marit Soleng



NASJONAL KOMPETANSETJENESTE
for barn og unge med funksjonsnedsettelse

Å lære å svømme er mer enn å svømme

Av Marit Soleng

Utgitt av

Nasjonal kompetansetjeneste
for barn og unge med funksjonsnedsettelse

Utgivelsesår: 2019

ISBN: 978-82-93657-07-1

Omslagsdesign ved utgiver

Omslagsbilde: Unsplash.com

Illustrasjoner: Inger M. Sjöberg

Spørsmål om denne boken kan rettes til: Nasjonal
kompetansetjeneste
for barn og unge med funksjonsnedsettelse

Østerkløftveien 249

8215 Valnesfjord

Tlf.: 75 60 21 00

E-post: aktivung@vhss.no

www.aktivung.no

Det kan fritt kopieres fra denne rapporten hvis kilden oppgis. Brukeren oppfordres til å oppgi rapportens navn, nummer, samt at den er utgitt av Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse og at rapporten i sin helhet er tilgjengelig på www.aktivung.no
© Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse

Innhold

Om forfatteren	7
Svømmehallen	9
Om Valnesfjord Helsesportsenter	11
Å trives i vann og oppleve mestring	12
Relasjon mellom instruktør og elev	16
Filosofi – våre tre prinsipper.....	18
Unger elsker vann.....	19
Unger utfordrer seg selv når de ser mening i det	22
Autentiske mestringsopplevelser	23
Vikarierende erfaringer (modell læring, imitasjonslæring og observasjonslæring)	24
Verbal overtalelse.....	24
Fysiologiske reaksjoner.....	25
Press øker motstand.....	26
Metodiske tiltak.....	30
Korte arbeidsøker-klare og positive tilbakemeldinger.....	30
Én arbeidsoppgave – tilbakemelding på kun det	31
Lystbetont – vi stopper mens leken er god	31

Forklare progresjon	31
Lek-felles og individuelt.....	32
Tid – overlæring – går tilbake ved behov	33
Ringvirkninger.....	35
Fysiske ringvirkninger	35
Sosiale ringvirkninger	36
Individuelle (psykiske) ringvirkninger	39
Oppsummering.....	41
Forkortelser	42
Referanser	43

Om forfatteren

Marit Soleng

Spesialpedagog

Ansatt på Mellomåsen skolesenter avd. Valnesfjord Helseportssenter (VHSS), siden 2007.

Tidligere aktiv svømmer og instruktør i Barnas Svømmeskoler i regi av Norges svømmeforbund. Hun er svømmeinstruktør på habiliteringsteamet på VHSS.

Svømmehallen

En svømmehall er et sted med mye lyd. Det støyes og plaskes, og er sjelden et sted uten latter. Her møter vi de drevne, som har svømt i mange år, og vi møter de nye, som er i hallen for første gang. Vi møter de som synes det er kjedelig dersom de ikke får stupe fra 3-meteren, og vi møter de som er engstelige for å slippe taket i mor eller far. Mange typer mennesker går i bassenget, unge som gamle.

Til svømmehallen kommer foreldre med spebarn på knapt 4 uker, og dit kommer eldre, som med hjelp av rullatoren kommer seg bort til kanten for å gå ut i vannet. Funksjonsfriske og personer med funksjonsnedsettelse er på likefot og kan svømme side om side. I denne artikkelen vil jeg sette søkelyset på hvordan vi bruker vannaktiviteter på en systematisk måte i habiliteringsarbeidet.

Mange svømmehaller i Norge lider en trist skjebne. Flere preges av forfall, og mange tømmes for vann. Mens politikere fant penger i de knabre etterkrigsårene og bevilget midler til å bygge svømmehaller på «hvert et lite nes» i vårt langstrakte land, velger politikere i dag å sentralisere og heller legge ned de små bassengene. Dette er en politisk diskusjon som jeg ikke skal gå nærmere inn på her, men jeg vil påpeke at stadig flere barn går ut av norsk grunnskole uten å være svømmedyktige.

Min erfaring er at mange barn lærer seg å svømme og oppfyller kompetansemålene slik læreplanen i kroppsøving legger opp til lenge før de blir 10 år, men mange barn lærer det ikke, verken i skolen eller i fritiden. Tall fra NSF viser at så mye som annenhver 5. klassing ikke kan svømme. (Guttormsen 2009).

I de siste årene har det pågått en diskusjon om kompetansemålene i grunnskolen bør endres, og blant annet har Norges svømmeforbund engasjert seg i denne diskusjonen.

Fra 1.august 2015 ble kompetansemålene endret, og progresjonen i svømme- og livredning er tydeliggjort. Fra 1.august 2017 ble det iverksatt obligatoriske ferdighetsprøver i svømming for 4., 7. og 10.trinn (Utdanningsdirektoratet 2012).

Blant barna som kommer til et habiliteringsopphold på Valnesfjord helsesportssenter (VHSS, se infoboks på neste side), møter vi mange med manglende svømmeferdigheter. Vi møter de som ikke kan svømme og de som ikke trives så godt i vann.

Om Valnesfjord Helsesportsenter

Valnesfjord Helsesportsenter er en institusjon innenfor spesialisthelsetjenesten. Hit kommer rundt 250 barn og unge per år. De som kommer hit på habiliteringsopphold, med 2 til 2,5 ukes varighet, har ulike diagnoser. De deltar i grupper på inntil 8 på omtrent samme alder. Barn og unge som har rett til helsehjelp kan få plass hos oss, og vi setter gjerne sammen gruppene på bakgrunn av funksjon og sjelden på bakgrunn av deres diagnoser. I løpet av de siste årene har vi hatt barn og unge som til sammen innehar et hundretalls av diagnoser som både er kroppslige, nevropsykologiske eller psykososiale. Ofte er bildet sammensatt. Elevene kan komme inn med en kroppslig hoveddiagnose, men vi erfarer ofte at bidiagnoser som angst og atferdsvansker vanskeliggjør barnets utvikling. VHSS har to basseng, et 25-meters basseng, som holder 28 grader og et på 12,5 m, som holder 34 grader. Av utstyr finnes blant annet flytematter, kajakk, flytepølse, dykkegjenstander og ringer som barna kan dykke gjennom. Bassengaktiviteter er en prioritert aktivitet og de fleste barna får tilbud om 3-4 bassengøkter i uka. I tillegg brukes ofte svømmehallen på ettermiddager og i helger sammen med de foresatte. Elevene får tett oppfølging og hver instruktør har ansvaret for 1-3 elever.

Å trives i vann og oppleve mestring

I 1989 startet jeg min første lærergjerning på en barne- og ungdomsskole som var så heldig å ha svømmehall i bygget. Elevene hadde svømming en gang pr. uke. De som ikke var svømmedyktige fikk et «intensivt kurs», over et par uker slik at de ble det. Jeg har opplevd at barn og unge med noen svært få unntak trives i vann og motiveres til aktivitet enten i form av lek eller svømming. I løpet av mine år som svømmelærer og instruktør har jeg kun opplevd ett barn som ikke ble svømmedyktig på tross av alle anstrengelser og tilrettelegginger som ble gjort over flere år. I ettertid har jeg ofte lurt på hvorfor vi ikke lyktes og har ikke kommet til noe klart svar. Forskerne Melvik og Trymbo (2002) hevder i denne sammenhengen:

«Vi vet, gjennom forskning og erfaring, at alle barn i stor grad lærer sine handlingsstrategier og mangel på sådanne, hos sine nærmeste omsorgspersoner.»

I det ene tilfellet som jeg har kommet bort i gjennom av min mangeårige karriere som svømmelærer, var det påfallende hvor negativ familien var til svømming.

Foreldrenes identitet og overbevisning var at hele familien var «født med vannskrek», og jeg velger å tro at manglende motivasjon og støtte fra nærpersoner bidro til at eleven ikke lyktes.

Når det gjelder svømmetilbudet innenfor habiliteringsarbeidet ved VHSS, bygger vi på våre erfaringer på at barn og unge i utgangspunktet trives i vann.

I første rekke er målet med svømmeundervisningen at elevene skal øke sine svømmeferdigheter, enten det gjelder vanntilvenning eller svømmeteknikk. I et habiliteringsopphold vektlegges allsidig og tilpasset fysisk aktivitet, og for mange kan bassenget være en viktig treningsarena.



Vi ønsker å legge til rette for gode mestringsopplevelser, individuelt og i fellesskap. Å gjøre noe sammen med andre, skaper et samhold gjennom aktiviteten og over i andre aktiviteter eller sammenhenger.

Når elever opplever at de øver og «får lønn for strevet», gir dette god mestringsopplevelse. Opplevelsen av å lykkes, gjør at aktivitet i vann blir selve drivkraften uten at en voksen sier at du skal gjøre det.

Psykologiprofessor Edvard Deci, som er en av verdens fremste motivasjonsforskere forteller:

«Folk har behov for å føle at de er kompetente. Hvis du konsekvent blir fortalt at du er inkompetent, går det ikke lenge før det går utover både trivselen og selvtilliten. Hvis du føler deg kompetent, har du det bedre med deg selv og har lettere for å bli interessert og involvert i oppgavene du skal løse.

I tillegg har vi behov for valgfrihet og tilhørighet. Vi mennesker trenger å føle at vi hører til i grupper. Vi trenger noen nære, meningsfulle, mellommenneskelige relasjoner.

Vi mener at du er optimalt motivert når du får tilfredsstilt dine grunnleggende, psykologiske behov. Det vil si kompetanse, autonomi og relasjoner til andre.»

(Myklemyr 2012)

Vi ser at mange av barna som kommer hit har et lavt selvbilde. Dette kommer til syne i ulike former for følelsesuttrykk som nedstemthet, vegring og sinne. Følelsen av ikke å være bra nok, tenke at andre er flinkere og alle de andre får det til, gjør det vanskelig for disse å få en positiv innstilling til egen person. Vi ser at noen foreldre presser barna for hardt, mens andre forventer ingenting av barna sine. Samtidig som vi underviser barna/ungdommen i ulike aktiviteter, får foreldene undervisning i hvordan de på best mulig måte kan være støttespillere for sine barn.

Konkrete positive tilbakemeldinger, anerkjenning og bekræftelser, er verktøy som brukes aktivt på VHSS. Vi er mulighetsorienterte og søker å se ressursene hos den enkelte elev. Ros er en positiv konsekvens av en positiv handling. Flere av elevene er vant til å høre hva de ikke kan og de blir overrasket over at vi fokuserer på hva de kan.

Gjennom å bli kjent med eleven finner vi ut hvilke tilnæringsmåter som er mest effektive. Vi voksne kan ha all verdens gode forklaringer på hvorfor vi ber elever om å gjøre ulike øvelser, men dersom disse ikke gir mening for elevene, oppleves de meningsløse og vi risikerer at elevene ikke gjør det vi ber dem om. Derfor velger vi å gå veien om relasjon og bruker mye tid på å etablere gode relasjoner.

«Mestringserfaringer øker tiltroen på egne ferdigheter, som igjen leder til styrket innsats. Høy innsats øker sannsynligheten for å mestre. Slik står disse i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og danner en sirkel av positive fortolkninger og intens atferd».

(Kvelling 2011:164)

Relasjon mellom instruktør og elev

Vi opplever gang på gang at god kontakt mellom instruktør og elev øker sannsynligheten for at motivasjon fører til læring. Ved å være systematisk i forhold til konkret ros, opplever vi å motivere eleven til å gjøre noe som han ikke har gjort før. Vi ser at det barn får



tilbakemeldinger på, har de en

tendens til å gjenta. Det er derfor spesielt gledelig å se at når barn får positive tilbakemeldinger på det de gjør, fortsetter de å gjøre de samme positive tingene.

Det kan være passende å nevne at motivasjon til en aktivitet fortøner seg på samme måte hos voksne som hos barn. Vi opplever voksne som kommer til VHSS uten å ha de nødvendige svømmeerfaringer til å

bruke svømmehallen som en mosjonsarena. Flere av disse har et sterkt ønske og dermed høy motivasjon for vanntilvenning, slik at de på sikt kan lære seg å svømme. De blir som barn igjen når de kjenner gleden ved å mestre, og vi ser tydelig at aktiviteten i seg selv blir drivkraften også hos dem. En kvinne uten tidligere svømmeerfaring deltok på et rehabiliteringsopphold for voksne, og uttrykte:

Jeg har aldri i mitt 64-årige liv dykket under vann.»

Denne kvinnen kom til VHSS uten erfaring med å være under vann, og i løpet av rehabiliteringsperioden kunne hun dykke, flyte på mage og rygg, og hun fikk svømmeopplæring i bryst med riktig pusteteknikk. Grunnen til at dette eksemplet nevnes i denne sammenhengen, er at kvinnen fortalte at manglende svømmeferdigheter hadde vært et savn i hele hennes liv. Hun kunne ikke delta på samme måte som hennes jevnaldrende hverken da hun var barn, ungdom eller som småbarnsmor. Nå hadde hun muligheten til å få opplæring, og hun gjorde det hun hadde savnet i alle år.

Det samme inderlige ønsket hadde også en gutt på 13 år, som skulle på skolesvømming. Han var redd vann og hadde tidligere vegret seg for svømmeaktiviteter. Jeg var hans nye svømmelærer og på tur bort til svømmehallen spurte jeg hvordan han så på det å skulle dra i svømmehallen.

Han sa følgende setning som sier alt om hvor sterkt ønsket var:

I natt drømte jeg at jeg dykket – og det opplevdes helt fantastisk.

Det hører med til historien at denne gutten hadde så sterk motivasjon at han overvant sin redsel for vannet. I løpet av 4 svømmetimer kunne han både dykke og flyte.

Filosofi – våre tre prinsipper

Vannets egenskaper bidrar til at funksjonsfriske og personer med funksjonsnedsettelse kan oppleve gleden med å være i vann. I vann kan de bevege seg på en annen måte enn på land og være likestilt.

I vårt arbeid forholder vi oss til prinsippene til NSF (Madsen & Irgens 2005; Halvorsen & Kahrs 2007).

Kjerneøvelsene å dykke, flyte, framdrift/gli og hoppe/stupe i nevnte rekkefølge, er noe vi alltid har i bakhodet når vi underviser. Likevel er vår filosofi at eleven bestemmer om han skal i bassenget, hvordan han skal komme seg i bassenget, og hvor lang tid han trenger på å motiveres til å prøve det våte elementet.

I dette arbeidet har vi utviklet en filosofi som bygger på tre prinsipper:

- Unger elsker vann
- De utfordrer seg når de ser mening i en aktivitet
- Press øker motstand

Derfor satser vi aldri på tvang, men støtter elevens egen motivasjon.

Jeg vil i det følgende presentere noen fortellinger fra praksis for å illustrere hvordan vi omsetter de tre prinsippene som ligger til grunn for vår filosofi i det daglige arbeidet.

Unger elsker vann

En gutt på 14 år hadde lavt selvbilde grunnet mobbing. Han ville ikke gå i bassenget da han kom til VHSS. Han forklarte at han kunne svømme og likte egentlig å være i bassenget. Han var blitt ertet for sin overvekt på skolen og var redd for å bli ertet også her. Instruktøren tok gutten på alvor og han fikk selv bestemme om han ville være med i bassenget. Men instruktøren tok utgangspunkt i vårt arbeidsprinsipp om at barn og unge liker å være i vannet. Derfor forsikret instruktøren gutten om at han trengte ikke gå i vannet, men dersom han vurderte å prøve, er dette plassen å øve seg på. Instruktøren garanterte at ingen ville plage ham. Han foreslo ulike måter gutten kunne delta på. Han kunne gå tidligere enn de andre i garderoben, eller få egen garderobe og han kunne bruke t-skjorte når han gikk i vannet. Etter en liten tenkestund valgte gutten å gå i bassenget og han valgte å gå i garderoben sammen med de andre. I bassenget svømte han og fikk individuell oppfølging og forbedret sine svømmeferdigheter. *(fortsetter på neste side)*

Etter en tid blir han introdusert for kajakk og begynte snart å øve på eskimorulle. Aktiviteten var så morsom at han ikke brydde seg om at alle kunne se kroppen hans da han satt i kajakken. I denne perioden filmet vi barn i aktivitet og noen av filmene skulle brukes til et foredrag om barn og aktivitetsglede. Mot slutten av oppholdet kommer gutten og sier: "Marit, hvis du vil, så kan du filme meg når jeg tar eskimorulle og så kan du vise filmen i Tromsø når dere skal ha foredrag."

Ingen blir sure dersom eleven av ulike grunner ikke vil gå i bassenget. I det daglige arbeidet opplever vi stadig at barn og unge ønsker å være med i bassenget, men at de trenger ulike forsikringer, tilrettelegginger eller lovnader for å være med. Vi har en tro på at alle elever elsker vann, og det er sjelden vi opplever det motsatte. Vi søker å vekke elevens indre motivasjon ved å la dem være med på å bestemme selv. Når en aktivitet gir mening og kan gjøres i trygge omgivelser, ser vi at barn utfordrer seg selv til å bryte egne barrierer.

Brophy (1999) bruker formuleringen "den motivasjonelle sonen for den nærmeste utviklingen" for å beskrive at arbeidsaktiviteter må tilpasses intellektuelt og motivasjonelt slik at den oppfattes som meningsfull. Det å gjøre noe meningsfullt er som regel det som driver interessen videre.

Motivasjon deles gjerne inn
i ytre og indre motivasjon.

Det kan være glidende
overganger mellom hva som
er hva. Når en person blir
drevet av ytre motivasjon,
er det gjerne

anerkjennelse eller en eller
annen form for belønning

som er drivkraften. De som blir drevet av indre motivasjon, finner
gjerne aktiviteten så givende at det å utføre aktiviteten er en
belønning i seg selv. Noen ganger kan en se at elever trenger ytre
belønning for å starte en aktivitet, men en tenker at eleven på sikt skal
utføre aktiviteten på tross av belønningen. Elevens behov for
anerkjennelse kan i noen tilfeller være drivkraften til å utføre en
aktivitet. Vi har gode erfaringer med å gi elevene positive og konkrete
tilbakemeldinger på utført arbeid, og vi ser at dette ofte motiverer til
videre innsats.



Unger utfordrer seg selv når de ser mening i det

En gutt med Asperger syndrom kom til et habiliteringsopphold i 11-års alderen. Han var engstelig da han kom i bassenget og holdt seg ved kanten. De andre barna opplevdes uforutsigbare og han holdt seg unna. Likevel var han nysgjerrig og så på hva de andre gjorde. Etter en stund la vi ut matter slik at de dannet en bru utover i bassengets grunne del. De andre barna utfordret seg med å krype, åle, rulle, gå eller springe utover brua og hoppe uti vannet ved enden. Gutten fikk etter hvert lyst til å prøve, og han fikk en støttende hånd i starten. Fra å holde seg alene og tilbaketrasket langs kanten, opplevde vi en raskt og positiv utvikling. Etter som dagene gikk ble gutten stadig modigere og mot slutten våget han å springe over brua. Familien samlet på "suksesshistorier" og vi ble enige med gutten om vi skulle filme. Filmen startet med at han han ropte til fotografen: "Er du klar"? Dette gjør han to ganger for å forsikre seg om at det blir opptak. Han sprang over matta, hoppet i vannet, snudde seg mot en av de andre elevene, hevet armen og de tok en "High Five".

Aktiviteten i seg selv inviterer unger inn i ny aktivitet på en annen måte enn det talte ord. Eleven med Asperger syndrom fikk tid og ble støttet opp om muligheten til å utfordre seg selv. Det er vår oppgave som instruktører å finne ut hva elevene synes er viktig å utfordre seg

selv på, og så støtte dem i å prøve på aktivitetene som de ser på som meningsfulle. I følge Bandura (Manger, mf 2009) bygges barn og unges forventning om mestring opp gjennom tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. Jeg skal kort beskrive hva disse hovedkildene innebærer.

Autentiske mestringsopplevelser

Bandura finner at en positiv forventning om mestring innenfor et område først og fremst bygges opp gjennom å gi en person ekte, reelle eller autentiske mestringsopplevelser fra dette området. Med det mener han mestringsopplevelser som direkte er knyttet til det faget eller den aktiviteten som en ønsker å styrke, for eksempel matematikk eller gitarspill. (Ibid).

Å lære seg å svømme må skje i vannet. Det blir instruktørens viktigste oppgave å få eleven til å oppleve mestring og glede. Dette skjer gjennom å knytte relasjoner mellom elev og instruktør, der eleven får positive og konkrete tilbakemeldinger på det den gjør, og at instruktøren gir arbeidsoppgaver til eleven som virker motiverende og lystbetonte.

Vikarierende erfaringer
(modellæring, imitasjonslæring og observasjonslæring)

*“Det skjer når barn eller unge lærer seg en ny adferd som ikke fantes i deres repertoar før de observerte andre”
(Ibid).*

Mange elever, som i dette tilfellet eleven med Asperger syndrom, trenger å ha observatørrollen før de eventuelt velger å forsøke selv. De ser at andre får det til, og de kan bruke den tiden de trenger for å observere hvordan de gjør det. Vekkes motivasjonen og lysten til å prøve, gjør de det dersom læringsmiljøet oppleves trygt.

Verbal overtalelse

“Elevs forventning om mestring kan også påvirkes gjennom verbale meldinger og sosial overtalelse fra andre, for eksempel foreldre, lærere eller kamerater. Positiv overtalelse (“Du kan klare dette”) kan øke forventningen om mestring, mens negative meldinger (“Dette er nok ikke du i stand til å gjennomføre”) kan redusere den”. (Ibid).

Når elever opplever at de mestrer, får de ofte lyst til å gjenta aktiviteten. Når dette blir forsterket med konkrete og positive tilbakemeldinger på en måte som er nyttig for akkurat denne eleven,

er øker det sjansen for gjentakelse. Dette stiller faglige krav til instruktøren/den voksen om å dele aktiviteten i delmål, som virker overkommelig for barnet, og være sensitiv for på hvilken måte tilbakemeldinger bør gis på best mulig måte til det enkelte barn.

Vygotsky (Imsen 2005:258) snakker om den proksimale/nærmeste utviklingssone. Det er avstanden mellom det eleven klarer på egen hånd og det eleven kan få til med hjelp fra en kvalifisert person, i vårt tilfelle svømmeinstruktøren.

Fysiologiske reaksjoner

“Vi får hele tiden fysiologiske signaler fra kroppen, slik som skjelving, svetting, muskelspenninger og avslappethet. Signalene fungerer som informasjon om den følelsesmessige tilstanden vi er i”. (Manger, mf 2009).

Dersom en oppgave oppleves vanskelig, føler vi ubehag i større eller mindre grad. Noen har tidligere opplevelser med svømmeundervisning som gir dem så sterke kroppslige signaler at de virker lammende og gjør at de ikke har lyst til å delta på svømming. Andre har minner som er lystbetonte og det gjør at de gleder seg til hver gang de skal i svømmehallen.

Press øker motstand

Ei jente med CP og en angstlidelse har vært på opphold på VHSS flere ganger før. Forrige gang lærte hun å dykke og flyte. Denne gangen er det nye deltakere, og jenta er usikker. Når hun føler seg usikker og nervøs glemmer hun det hun har lært tidligere og husker bare hvordan det var da hun hadde vannskrekk. Når hun opplever press får hun panikk og det kan utløse panikkanfall. Vi har derfor bestemt oss for å gi henne tid og mulighet til å foreslå veien selv. Hun får vite at vi skal i bassenget å slappe av, og hun får bestemme hva hun vil gjøre. Personalet spør hva hun vil gjøre og viser henne etterpå utstyret vi har og hvilke muligheter det gir. Det kan være ulike hjelpemidler, samt muligheten til å gå i det varme terapibassenget. Det kan være "trygge deler" av bassenget, som kan være på den grunne delen eller nær bassengkanten.

Fire grunnleggende kriterier må være oppfylt for å fremme motivasjon og læring. Arbeidsoppgaven som skal utføres må være **utfordrende**, men ikke så utfordrende at den knapt lar seg løse. Vygotskys proksimale utviklingszone kan være passende å nevne i en slik sammenheng. Mennesker skal ha noe å strekke seg etter innenfor sin nåværende kapasitetszone slik at de opplever mestring og dermed lysten til å lære mer. **Organisering** er også viktig for å få mennesker til å yte maksimalt i en arbeidssituasjon. Det må ligge en struktur hvor

det i tillegg er muligheter for kreativitet innenfor disse strukturelle rammene. Lederen av en arbeidsoperasjon, om det er elever eller ansatte, må utvise en viss grad av **tålmodighet** og vise forståelse for at læring er en prosess og ikke bare handler om resultat. Til sist er **autentisitet** viktig for å befinne seg i positiv motivasjonsmodus, i og med at mennesker ønske å utrette noe som er virkelig eller som kan ha en parallell i det virkelige liv (Åsland 2011).

For jenta med CP var det avgjørende at hun møtte en tålmodig og støttende instruktør. Tålmodighet har en positiv virkning på kriteriet organisering, og bidrar til at eleven på sikt forsøker å prøve noe hun i utgangspunktet ikke trodde hun skulle tørre.

På VHSS opplever vi at det er i interaksjonen mellom eleven og instruktør det avgjørende skjer. Når eleven opplever at instruktøren «vil en vel» ser vi at brukeren slapper av og velger å utfordre seg.

Det er fint å leke sammen med andre barn og vi kan oppfordre eleven til og delta på felleslek. Dersom hun ikke vil, er det hennes suverene rett til å velge og ikke delta.

Vi opplever mange elever som har gjort seg avhengig av hjelpemidler for å tørre å gå i bassenget. De har på armringer, neseklype, dykkemaske eller svømmebriller. Vi tenker at det å fjerne hjelpemidler for tidlig, kan begrense aktiviteten. Eleven kan lære flere grunnleggende ferdigheter selv om den bruker hjelpemidler.



I første omgang er det viktig å få elevene ut i vannet med det formålet at de på sikt klarer være der uten noen av disse hjelpemidlene. Dette krever en god relasjon mellom instruktør og elev. Å få en god relasjon er ofte ikke gjort i en håndvending. Tid og meningsfylte aktiviteter er nøkkelordet.

Å undersøke bassenget over og under vann er spennende. Elevene oppdager raskt at de ikke kan hente interessante gjenstander på bunnen når de har flyteringer på. De kan bevege seg rundt kanten av hele bassenget. Flytende gjenstander som ligger i vannet kan fungere som invitasjon til å bevege seg ut fra kanten. En ball fungerer ofte godt som distraksjon. Instruktørens rolle er å følge elevens initiativ og være interessert i det eleven gjør og forteller. Etterhvert kan instruktøren komme med forslag til aktiviteter ut fra elevens interessefelt.

Det blir ofte en vurderingssak om det er neseklypa eller armringene eleven skal frigjøres fra først. Instruktøren må vurdere hva eleven er mest avhengig av. Er det neseklypa, forsøker vi å fjerne armringene. Dette kan gjøres på flere måter, men det er viktig at det gjøres i samarbeid med eleven.

Jeg vil illustrere dette med nok et eksempel.

En engstelig gutt med ADHD var svært knyttet til dykkemaska. Han turte å dykke og flyte, men syntes det var ekkelt å få vann i nesen. Etter hvert gikk han med på å øve på dykk uten dykkemaske. Han skulle bruke briller og neseklippe istedenfor maske. Målet var å gjøre det samme med svømmebriller og som gjorde med maske. Neseklipa var ekkel og han valgte å dykke uten. Gutten profiterte på forutsigbarhet og timene hadde en stram struktur som han fikk være med å bestemme innholdet i. Det kunne være at han skulle dykke en gang med dykkemaska for å hente en ring og deretter skulle han gjøre det samme med svømmebriller. Han lot seg motivere av positive tilbakemeldinger og likte å vise hva han kunne. Mot slutten av oppholdet økte de antallet dykk, og han begynte etter hvert å flyte med svømmebriller.

Her opplevde gutten forståelse hos instruktøren. Hans frykt ble ikke bagatellisert.

Vi opplever det som avgjørende at eleven selv ønsker å lykkes. Da skapes viljen til å utfordre seg. Vi ser at det kreves stor tålmodighet av instruktøren i slike tilfeller. En må se på utviklingen eleven har over tid. Tilbakefall skjer ved eleven ikke tør å gjenta det han gjorde sist. Ved ikke å presse, men heller normalisere det ved å signalisere at slikt skjer av og til, er barnet klar til dyst neste time.

Metodiske tiltak

For å omsette de tre prinsippene som ligger til grunn for svømmeopplæringen ved VHSS, bruker vi følgende metodiske tiltak i vårt arbeid.

Korte arbeidsøker-klare og positive tilbakemeldinger

Vi erfarer at korte arbeidsøker med konkrete og positive tilbakemeldinger er effektivt. Når eleven begynner å bli sliten svekkes konsentrasjonen. Et eksempel kan være at eleven øver på momentet crawl. Da kan det i innlæringsfasen være effektivt at eleven svømmer tre tak, stopper opp og får tilbakemelding og forsetter med tre tak til. Når arbeidsøktene er så korte som for eksempel tre tak, opplever vi at konsentrasjonen til eleven opprettholdes. Et annet eksempel er eleven som trener på å dykke. Når det er skummelt å dykke, er det ikke greit å dykke i 20 minutter sammenhengende. Da kan det være greit å jobbe med dykking i korte øker og ha morsomme «pauseaktiviteter» i mellom.

Én arbeidsoppgave – tilbakemelding på kun det

Når eleven får en arbeidsoppgave og får tilbakemelding på nettopp det, opplever vi at eleven lettere klarer å holde fokus. For eksempel når Per skal øve på linjeholdning i crawl, får han tilbakemelding på hodestillingen og ikke at armtaket eventuelt utføres galt.

Vi opplever at svømmeren blir stresset og ufokusert dersom han får tilbakemelding på flere ting samtidig.

Lystbetont – vi stopper mens leken er god

Det er lettere å konsentrere seg når en er uthvilt. Vi opplever at eleven motiveres til innsats ved få arbeidsoppgaver og konkrete tilbakemeldinger. Vi ser at det ofte er lurt å avslutte eller ta pause i øvingen før de blir slitne. Når en elev har som målsetting å lære seg for eksempel brystsvømming, er vi nøye med å følge med når vedkommende viser tegn til slitenhet og/eller konsentrasjonsvansker. Da avslutter vi opplæringen. Det gjør vi også i de tilfellene der eleven selv ikke ser at han eller hun nærmer seg grensen for hva vedkommende klarer.

Ved å avslutte treningen når de får det best til, gir det eleven en følelse av å lykkes og være klar til videre øving neste gang.

Forklare progresjon

Vi opplever at mange elever blir motivert av å få forklart progresjonen i en svømmeart. De får vite hvorfor en må kunne delelementer før en

går videre. Å øve linjeholdning på mage og rygg er viktig fordi denne kompetansen kreves i alle svømmeartene. Vi opplever stadig at barn og unge kommer til oss uten denne ferdigheten. De svømmer gjerne bryst med «svanehals», crawl der de puster framover eller med godt løftet hode eller de svømmer ryggcrawl med holdet bøyd bakover. Vi ser utallige måter å svømme på, og mange er belastende og energikrevende. For å illustrere dette, velger vi for noen elever å bruke film. Da filmer vi eleven når han svømmer og ser på filmen i etterkant. Andre ganger velger vi vise noen av de 69 filmsnittene som NSF tilbyr om denne tematikken (NSF 2010).

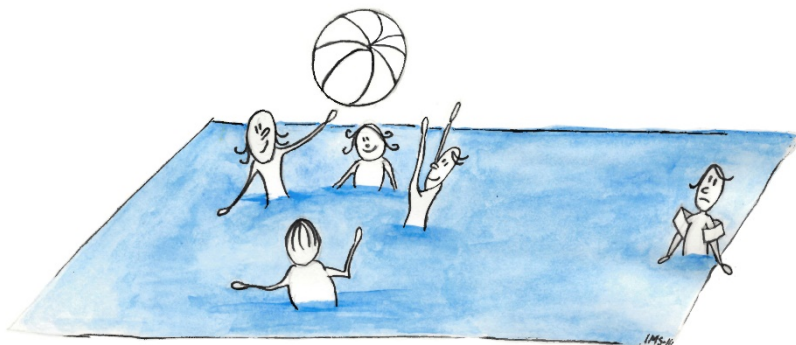
Vi erfarer ofte at når utøveren får vite hvordan han når målet, øker motivasjonen til å konsentrere seg og til å øve.

Lek-felles og individuelt

Vi setter av mye tid til lek, både individuell og felles. Timene har ofte en fast struktur der vi øver først og deretter leker.

Vi starter sjelden med felles lek fordi deltakerne har ulike behov. Noen er raskt på plass i svømmehallen, mens andre trenger mer tid. Vi vektlegger forskjellighet og ingen barn blir behandlet likt. Derfor er jobbeøktene av ulike lengde fra barn til barn.

Noen har konsentrasjon og vilje til å øve i 15 minutter i ett strekk, mens andre makter knapt et minutt av gangen. Et vanlig syn i svømmehallen på VHSS er at noen svømmer distansesvømming mens andre trener på en spesiell ferdighet.



Den førstnevnte gruppen kan ha en avtale om for eksempel 500 m intervall der de svømmer 25 m hurtig og 25 m sakte. Den andre gruppen kan være de som øver med små lekepauser eller det kan være de som for det meste leker, men har små øvepauser. Det er mye god læring i lek, og det er sjelden vi ser elever som står i ro. De finner på noe enten over eller under vann. På slutten av timene har vi ofte en felleslek. Det bidrar til å skape samhold i gruppa når de opplever at de kan gjøre noe i lag på tross av at de er på ulikt nivå når det gjelder svømmeferdigheter

Tid – overlæring – går tilbake ved behov

Ofte møter vi elever som svømmer, men er utrygge under vann. En konsekvens av dette kan være at eleven ikke puster ut under vann når

han svømmer. Dette vanskeliggjør riktig teknikk i både crawl og bryst. I slike tilfeller må eleven bli trygg under vann og lære seg til å beherske vannet også under vannflaten. Det tar tid å lære ulike ferdigheter og noen bruker mer tid enn andre. Det normalt at barn trenger mellom 40-50 timer for å lære seg å svømme. (Guttormsen 2009). Noen trenger lengre tid. Selv om de ofte er i bassenget på fritiden under et habiliteringsopphold på VHSS, er det sjelden de kommer opp i et så høyt antall timer. Noen barn deltar på flere habiliteringsopphold, mens andre får en start hos oss som kan fortsettes når de kommer på hjemlassen.

På VHSS trenger ikke barna å skynde seg for å lære. De får ta det i sitt tempo.

Likevel ser vi noen ganger at vi går for raskt fram, og da går vi tilbake. Et eksempel på det kan være å avslutte crawlarmtaket ved låret for å få en god arbeidsvei. Er ikke denne bevegelsen automatisert ser vi ofte at armtaket kortes inn når pusteteknikken skal læres inn. Et annet eksempel kan være at dersom glifasen i bryst ikke er automatisert, vil eleven ta en pause ved innpust. Alle elever kan ikke lære å svømme etter «boka», men med tilpassede svømmearter på grunn av sin funksjonsnedsettelse. Et tredje eksempel kan være dersom linjeholdning på rygg ikke er automatisert, svømmer eleven med bøyd nakke. Det gir kroppen en uheldig vinkel og eleven bruker mer energi på å holde seg i vannflata enn å komme seg fram.

Vi får tilbakemeldinger fra elever og deres ledsagere som viser at det å lære å svømme bidrar mer i habiliteringen enn en først skulle tro.

Jeg vil heretter utdype de ulike ringvirkninger det å bli trygg i vannet kan gi, basert på de ulike observasjoner og tilbakemeldinger vi har fått over tid.

Ringvirkninger

Fysisk aktivitet setter den fysiske delen i sentrum og blir det primære formålet med aktiviteten. Tilpasset fysisk aktivitet vektlegger i tillegg den psykiske og sosiale dimensjonen i aktiviteten. Vi ser at elevene har ulike behov. For noen er det det fysiske som er det primære, i dette tilfellet å lære seg å svømme. For andre er det det sosiale som er viktigst. Det å forholde seg til andre, være en del av en gruppe og kunne delta i et sosialt felleskap for å knytte vennskap. Vi møter ofte elever der den psykiske dimensjonen er viktigste med habiliteringsoppholdet. De trenger å overvinne frykten for noe.

Fysiske ringvirkninger

De fysiske ringvirkningene av å lære å svømme er opplagte. Eleven får bedre kroppskontroll og kroppsbevissthet. De lærer seg å beherske vannet. Etter hvert erfarer de hvordan de kan være under vann uten å ta inn vann og hvordan de kan bevege seg slik at de kommer dit de vil. De får bevegelseserfaring ved å dykke, flyte og hoppe fra kanten og ut i vannet på ulike måter. De får trening i koordinasjon og mange blir

overrasket over å oppdage hvor mye hodets stilling har å si. Vi bruker mye tid på å lære eleven god linjeholdning, da dette er viktig kompetanse å inneha når eleven skal flyte, svømme på mage eller rygg og i stup. Aktivitet i vann, enten det er i form av lek eller svømming, gir barnet erfaring i å øke pulsen og bli sliten. For mange er svømming en god treningsarena til å trene kondisjon og styrke, som ikke er aldersbestemt, men som er en treningsform som de kan ha - ung som gammel.

Sosiale ringvirkninger

En persons evner og identitet utvikles i samspelet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem. Det er et sosialt aspekt ved å lære seg å svømme. Ved å bli trygg i vannet og stole på at en behersker vannet, kan en delta sammen med andre. En gjentakende tilbakemelding fra flere elever er at de gruer seg til svømmetimen på skolen.

Ei jente beskrev svømmetimen som et «mareritt». Hun hadde svømming en gang i uka og allerede dagen før begynte hun å grue seg til svømmetimen. Hun syntes det var vanskelig å konsentrere seg i tiden før svømmetimen. Spenningen tiltok hver uke og gjorde at hun ikke hadde lyst til å være sammen med vennene sine. Hun avlyste avtaler hun hadde gjort og sov dårlig nettene før svømmetimen. *(fortsetter på neste side)*

Hun fortalte om ulike strategier for å kunne unngå å gå til skolen og for å måtte delta på skolesvømmingen, blant annet om å si til mor at hun var syk.

Her ser vi at elevens angst for selve svømmetimen, påvirker livssituasjonen flere dager i forveien og at den på denne måten har negative ringvirkninger på elevens sosiale liv på ulike områder. Flere forteller om liknende historier og beskriver angsten for svømmetimen som lammende, og gjør at det blir vanskelig å konsentrere seg. Vi hører flere forklaringer for hvorfor de vegrer seg. Noen er overhodet ikke vanntilvent og all form for aktivitet i vannet skremmer dem. Trygge barn er ivrige i vann, de hopper, de spruter, de dykker og de roper. Disse barna gjør utrygge barn mer engstelige fordi de virker uforutsigbare og sjansen for å bli sprutet på er stor. Andre elever forteller at deres svømmeferdigheter er for lave. De synes for eksempel det er ubehagelig å dykke, og de svømmer sakte i forhold til andre.

En tredje gruppe forteller at de har svømmeferdigheter, men de ønsker ikke vise fram kroppen sin. Det kan skyldes overvekt, merker eller arr etter behandling eller en synlig funksjonsnedsettelse. En fjerde gruppe er elever med smerteproblematikk der manglende svømmeferdigheter eller feil teknikk gjør belastningen stor når de

svømmer og medfører økte smerter. Redselen for svømmetimedene viser seg imidlertid i flere variasjoner.

Mange forteller om høyt fravær i de dagene de har skolesvømming. Noen forteller at de lyver for å slippe svømming. De opplever det flaut å si det som det er og skylder på mageonde, eksem eller hodepine for å slippe å delta. Noen velger å lyve seg syke slik at de slipper å gå på skolen den dagen de har svømming, med det resultatet at de går glipp av de andre fagene som er på timeplanen samme dag. Redselen for å bli avslørt, er for mange tung å bære på. Elever kan være nådeløse, og mange er redde for hva som skjer dersom de blir avslørt. Samtidig vet elever at det er galt å lyve og mange sliter med dårlig samvittighet.

Når barn kan delta på skolesvømming på likefot med medelever, gis de mulighet til å utvikle gode relasjoner til medelever på en ny arena. Vi blir fortalt historier om elever at når de lærer å svømme, åpner ulike arenaer seg. De kan delta på skolesvømming sammen med klassen og de kan dra i bassenget, på stranda eller i badeland på fritiden sammen med kamerater. De opplever at de har et reelt valg om å delta, og at ikke frykten bestemmer over hva de kan være med på. Vi erfarer at mange etterhvert opplever en frihet ved å beherske vannet. De er på likefot med andre med og uten funksjonsnedsettelse. Vi har eksempler på elever som øker sine skoleprestasjoner når de har lært å svømme. De forklarer det med at konsentrasjonen øker og de klarer å fokusere på skolefag.

Individuelle (psykiske) ringvirkninger

Å frigjøre seg fra voksne er et naturlig ledd i utviklingen. Vi ser ulike grunner til at elever trenger å bli mer selvstendige. Vi opplever at dersom de får nødvendig tid så blir de mer selvhjulpne. Vi møter elever som på grunn av sin funksjonsnedsettelse har gjort seg mer avhengig av hjelp enn de behøver.

De har fått hjelp til påkledning, forflytning og personlige gjøremål. For å spare tid har nærpå personer hjulpet dem, med det resultatet at elevene ikke har lært seg grunnleggende ADL-funksjoner. I ytterste konsekvens hemmer dette elevens utfoldelse på fritiden. Det er ikke morsomt å dra i badeland eller svømmehallen sammen med kompiser og få dem til å hjelpe seg med av- og påkledning, tørk og hjelp i dusj. Vi ser ofte at VHSS kan være en nyttig treningsarena i denne sammenhengen.

Eleven får god tid til å trene selv på ADL-funksjoner under et habiliteringsopphold. Når dette er en del av målsettingen, setter vi inn ressurser i form av instruktør og tid i forkant og etterkant av svømmetimen, slik at eleven selv får veiledning og trening i å gjøre det han makter. Vi treffer elever som på grunn av angst blir uselvstendig. Benedicte Skirbekk har i sin doktoravhandling (2012) sett at barn med nedsatt motorikk og språkvansker oftere har angstproblematikk i tillegg. Hun har funn som viser at konsekvensene av motoriske vansker og/ eller språkvansker kan medføre angstlidelse.

Når eleven er redd for å delta i skolesvømmingen blir han/hun hindret i sin frigjøring. Redsel for undervisning eller deler av undervisningstilbudet går utover læringsevne, selvstendighet, evne til å samarbeide med voksne og medelever eller evne til å være kreativ, spontan og til å eksponere seg selv. I et oppslagsverk for helsepersonell påpekes det i denne sammenhengen:

Angstlidelser vil ha innvirkninger på det daglige liv ved at engstelige barn ofte blir avhengige og forlangende og til dels styrende overfor sine omgivelser. Lidelsen kan også skape mye stress i familien, og det er ikke uvanlig at foreldre reagerer med skyld, angst, sorg, hjelpeløshet, sinne eller oppgitthet (Norsk helseinformatikk)

Vi ser at mange overvektige elever har på seg store og vide klær for å skjule kroppen sin. Det samme ser vi ofte hos elever som har merker etter behandlinger. Det kreves et enormt mot å vise fram en overvektig kropp, en kropp full av arr eller en utviklet skoliose.

Gjennom lek over og under vann og økte svømmeferdigheter ser vi økt bevegelsesglede hos våre elever. Vi opplever at miljøet er av avgjørende betydning. Selv om aktiviteten virker attraktiv, må miljøet være aksepterende og oppmuntrende.

Når aktiviteten i seg selv er drivkraften, ser vi mange elever kaster alle hemninger, og de deltar med liv og lyst. Dette gjelder også for de som i

starten av oppholdet ikke aksepterer kroppen sin og helst vil skjule den. Gjennom erfaring i lek og aktivitet sammen med andre, lærer de å stole på egen kropp og se at den er funksjonell.

Flere av våre reflekterte elever forteller at de merker at deres psykiske helse blir bedre av å trene. Ved å øke sine svømmeferdigheter kan de bruke bassenget til å trene kondisjon og styrke, noe som igjen bidrar til økt psykisk helse.

Å overvinne frykt gir elevene en endringskompetanse som de kan bruke i andre sammenhenger. Foreldre forteller oss at når barnet deres overvandt frykten åpnet det opp for alt. Fra å være en som ikke ville delta, blir han en som vil prøve nye ting. Noen forteller at sønnen/datteren til og med er blitt flinkere på skolen.

Oppsummering

Jeg ønsket å belyse at svømmeopplæring er mer enn å lære en teknisk ferdighet. Det åpner opp for langt mer og gir ringvirkninger utenom økte svømmeferdigheter. Først og fremst til mer aktivitet og deltakelse når de kommer hjem. Jeg synes det er viktig å få fram at vi bruker Norges svømmeforbunds prinsipper i vår svømmeopplæring, men at vi tilpasser undervisningen til den enkelte elev. Habiliteringsarbeid er imidlertid en brikke i et komplisert og sammensatt puslespill i det sosiale livet til flere av våre elever. De har ikke det samme utgangspunktet til å kunne være aktive og delta sammen med sine jevnaldrende.

Intensiv trening, gode elev-instruktør-relasjoner og en systematisk og gjennomtenkt svømmeopplæring opplever vi som viktige faktorer til suksess, og det kommer våre elever til gode. Dette krever instruktører med erfaring fra svømmeopplæring samt interesse for tilpasset opplæringen til den enkelte elev.

Våre intensjoner er ikke å skape toppsvømmere av våre elever, men å gi elevene muligheten til å se på svømming som en arena til mosjon og aktivitet sammen med familie og venner.

Forkortelser

VHSS (Valnesfjord Helsesportssenter)

NSF (Norges Svømmeforbund)

Referanser

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspect of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.

Guttormsen P. (2009). 50 prosent er ikke svømmedyktige. *Avisa Nordland* 2. september, 2009.

Halvorsen, T. & Kahrs, N.(2007). *Fra lek til vann til svømming- om svømmeopplæring og funksjonsnedsettelse*. Bodoni

Imsen, G. (2005) Elevers verden. *Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget

Madsen Ø. & Irgens P. (2005). *Slik lærer du å svømme*. Bodoni

Manger T., Lillegjord S., Nordahl T. & Helland T.(2009). *Livet i skolen 1*. Fagbokforlaget.

Melvik K, & Trymbo B.(2002). *Når foreldre er psykisk syke*. Universitetsforlaget

Myklemyr A. (2012). Slik er motivasjonen vår skrudd sammen. *Dagens Perspektiv*, 16. november 2012

Norsk helseinformatikk <http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/angstlidelse-hos-barn-1028.html?page=6>, sist oppsøkt 27.02.2019

Kvelling, Ø. (2011). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I: Postholm, I. M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J.(red). *Elevmangfold i skolen 1 -7*. Kapittel 7. Høyskoleforlaget

Skirbekk, A. B (2012). *Neurodevelopmental Problems in a Clinical Sample of Children with Anxiety Disorders*, Oslo.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31338> Sist oppsøkt 27.02.19

NRK 2013 *Halvparten av alle 10 åringer kan ikke svømme*.
<http://www.nrk.no/livsstil/halvparten-av-tiaringene-kan-svomme-1.11092030>, sist oppsøkt 27.02.2019

NSF, 2010
http://www.youtube.com/watch?v=A91Oj74FyKA&feature=bf_next&list=PL25CEC49DA04E8207&lf=results_main , sist oppsøkt 1.12.13.

http://www.youtube.com/watch?v=H_a_nWPWdCc&feature=bf_prev&list=PL8B1110DD7BE9A8A3&lf=results_main, sist oppsøkt 27.02.2019.

<http://www.youtube.com/watch?v=KsE61N4x0yo>, sist oppsøkt 27.02.2019.

<http://www.youtube.com/watch?v=glewf245qfQ>, sist oppsøkt 27.02.2019.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Ferdighetsprøver i svømming*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/forste-til-fjerde-arstrinn/ferdighetsprove-i-svomming> sist oppsøkt 27.02.2019

Utdanningsdirektoratet (2008). *Svømme og livredningsopplæring – støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/> Sist oppsøkt 27.02.2019

Åsland E.Ø., (2011). *Motivasjon – Motivasjon er en grunnleggende drivkraft i mennesker for å lære og yte*.
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2011/mai/motivasjon/> Sist oppsøkt 27.02.2019

Når det gjelder svømmetilbudet innenfor habiliteringsarbeidet ved VHSS, bygger man på erfaringer med at barn og unge i utgangspunktet elsker vann. I første rekke er målet med svømmeundervisningen at elevene skal øke sine svømmeferdigheter, enten det gjelder vanntilvenning eller svømmeteknikk. I et habiliteringsopphold vektlegges allsidig og tilpasset fysisk aktivitet, og for mange kan bassenget være en viktig treningsarena.

I denne rapporten beskrives svømming som rehabiliteringstilbud for barn på Valnesfjord Helseportssenter. Forfatteren beskriver hvordan man vektlegger trygghet i vann og barnets egen motivasjon. I tillegg presiserer hun konkrete metodiske tiltak og gir eksempler på fysiske, sosiale og psykiske ringvirkninger av aktivitetene.

Rapport nr. 3-2019

Om Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse

Etablert for å bygge opp og spre kompetanse om ulike virkemiddel, herunder tilpasset fysisk aktivitet, for å fremme aktivitet, mestring og deltakelse på alle arenaer for barn, unge og unge voksne med funksjonsnedsettelse; herunder overgangene.

Kompetansetjenesten skal jobbe for å løfte kunnskaps- og kompetansenivået om aktivitet og deltakelse til et slikt nivå at alle – brukere, tjenesteytere, politikere og forskere har den kunnskapen som er nødvendig for å realisere likeverdige muligheter og reell deltakelse for barn og unge med funksjonsnedsettelse.

Denne utgivelsen er et samarbeid mellom
Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse og:

