

Masteroppgave

Barns opplevelser av å bli testet med WISC-V

En kvalitativ studie

Oda Sophie Wagle

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Vår 2023



Sammendrag

Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition (WISC-V) er verdens mest brukte generelle evnetest for barn og ungdom i alderen fra 6:0-16:11 år. WISC-V anvendes ofte som en del av utredningen i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å undersøke om barnet har behov for spesialundervisning. Målet med denne studien er å undersøke hvordan barn og unge opplever å gjennomføre WISC-V. Det ble gjennomført en kvalitativ studie der seks barn i alderen 10-16 år ble intervjuet om deres opplevelser. Analysen avdekket at funnene kunne kategoriseres inn i tre hovedtemaer: a) Barnas opplevelser før testing, b) barnas opplevelser i testsituasjonen, c) barnas opplevelser i etterkant av testingen.

a) Barnas opplevelser før testing

Barna oppga at de hadde fått lite informasjon i forkant av testingen. De fleste av barna uttrykte imidlertid at det var greit og at de ikke hadde savnet mer informasjon. Dog med ett unntak, som var den eldste i utvalget (16 år). Hun skulle gjerne hatt mer informasjon både om årsak til testingen og hvordan den skulle gjennomføres. Forskjeller i opplevd behov kan skyldes ulikheter i alder.

Alle barna uttrykte at de hadde spente følelser i forkant av testingen, og opplevd varierende grad av forventningsangst. I oppgaven diskuteres det hvorvidt mer informasjon kunne ha bidratt til å dempe forventningsangsten. Det argumenteres for at barn som skal gjennomgå testing med WISC-V bør gis informasjon om årsak til testing og hvordan testingen skal gjennomføres, men at slik informasjon bør tilpasses barnets alder, modenhet og behov.

b) Barnas opplevelser i testsituasjonen

Alle barna opplevde WISC-V testingen enten som grei, gøy eller morsom og bidro til mestring. Ingen av barna uttrykte at testingen hadde vært kjedelig, ubehagelig eller på noen måte negativ. Det skyldes både egenskaper ved testleder og egenskaper ved selve WISC-V testen. Ved at testlederne var flinke til å gi ros og støtte underveis i testen fikk barna en følelse av mestring og ble mer motiverte. WISC-V oppgavene i seg selv bidro også til mestring i den forstand at de er varierte og at deloppgavenes stigende vanskelighetsgrad bidro til at barna opplevde at de fikk til en del av oppgavene.

Fysiske egenskaper ble lagt merke til av barna, både med hensyn til støy, luftkvalitet og rot/forstyrrende objekter i rommet. Noen av barna påpekte at disse faktorene påvirket

konsentrasjonen. Funnet understøtter betydningen av god planlegging med hensyn til egnet testrom.

c) Barnas opplevelser i etterkant av testingen

Kun tre av barna hadde fått tilbakemelding på testingen, og alle tre opplevde det som positivt. De tre barna som ikke hadde fått tilbakemelding ga uttrykk for at de gjerne skulle ønsket seg dette. Funnet indikerer at tilbakemeldinger av testresultater trolig bør være standard praksis etter testing. I slike tilbakemeldinger opplevde barna det som positivt at testleder ikke kun fokuserte på svakheter og negative testresultater, men også fremhevet deres ressurser og positive resultater som bidro til styrket mestringstro og motivasjon videre i skolearbeidet.

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på mine to år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært utfordrende og krevende, men samtidig ser jeg på dette som den mest lærerike perioden gjennom mine fem år som student. I tillegg til at oppgaven har bidratt med faglig kunnskap, har jeg samtidig lært mye om meg selv.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Bettina Gamskjær Andersen for god veiledning, støtte og faglige engasjement. Jeg setter stor pris på dine konstruktive tilbakemeldinger som har vært med på å forbedre oppgaven.

En spesielt stor takk til alle seks barna som stilte opp og deltok på intervju. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Jeg setter stor pris på at dere ville dele deres opplevelser og tanker med meg. Tusen takk også til PP-rådgiverne som var behjelpelige med å finne informanter til studien.

En stor takk også til familien og samboeren min Iver som har stått på sidelinjen og støttet meg hele veien til mål. Takk for at dere alltid er der.

Sist, men ikke minst takk til mine flotte medstudenter som har gjort de to siste årene på Blindern til en minnerik tid. En spesielt stor takk til Hanna, Sunniva, Jenny, Johanne, Celine, Hedvig og Caroline for hyggelige avbrekk fra lesesalen hvor vi har delt både råd og frustrasjon.

Oda Sophie Wagle,

Oslo, våren 2023

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Formål og problemstilling	2
1.2	Oppgavens oppbygning	3
2	Tidligere kvalitative studier om barns opplevelser av standardisert testing	4
3	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn	7
3.1	Testing som en del av multimetodisk utredning	7
3.2	WISC-V	9
3.2.1	Strukturen i WISC-V	9
3.3	Betydningen av barnets mestringstro («self-efficacy») i testsituasjonen	10
3.4	Sentrale forhold som testleder må ivareta ved WISC-V testing av barn	12
3.4.1	Nødvendige forberedelser	12
3.4.2	Informasjon og informert samtykke	13
3.4.3	Fysiske rammebetingelser	14
3.4.4	Etablere kontakt og opprettholde motivasjon hos barnet	15
3.4.5	Tilbakemeldinger	19
4	Metode	21
4.1	Valg av metode og vitenskapsteoretisk grunnlag	21
4.1.1	Semistrukturert intervju med barn	21
4.2	Utvalgsprosessen	22
4.3	Datainnsamling	24
4.3.1	Intervjuguide	24
4.3.2	Gjennomføring av intervju	26
4.4	Databehandling	27
4.4.1	Transkribering	27
4.4.2	Tematisk analyse	28
4.5	Studiens kvalitetsvurdering	29
4.5.1	Reliabilitet	29
4.5.2	Validitet	29
4.5.3	Overførbarhet	30
4.5.4	Forforståelse	30
4.6	Etiske betraktninger	31

5	Presentasjon av funn.....	33
5.1	Hovedtema 1: Barnas opplevelser før testing	35
5.1.1	Lite informasjon ble gitt på forhånd, men behovet for informasjon var ulikt..	35
5.1.2	Spente følelser i forkant, ingen var likegyldige til det som skulle skje	37
5.2	Hovedtema 2: Barnas opplevelser i testsituasjonen	37
5.2.1	Å ha møtt testleder på forhånd bidro til trygghet og ufarliggjøring av situasjonen.....	38
5.2.2	WISC-V oppgavene var varierte og morsomme, og bidro til motivasjon og mestringsfølelse.....	39
5.2.3	Testlederne var flinke til å etablere kontakt, forklare og oppmuntre	41
5.2.4	Egenskaper ved testrommet blir lagt merke til.....	42
5.3	Hovedtema 3: Barnas opplevelser i etterkant av testingen	43
5.3.1	Hadde ikke tenkt så mye på testingen i etterkant, men var lettet over at den var over	43
5.3.2	Barna uttrykte et ønske om tilbakemeldinger på testingen, kun halvparten fikk det	44
5.3.3	Positive tilbakemeldinger var viktig – ikke bare fokus på det negative.....	44
6	Drøfting	46
6.1	Barnas opplevelser i forkant av testingen	46
6.1.1	Opplevelsen av å ha fått lite informasjon.....	46
6.1.2	Opplevelsen av spente følelser i forkant	47
6.2	Barnas opplevelser i testsituasjonen.....	48
6.2.1	Egenskaper ved testleder	49
6.2.2	Egenskaper ved WISC-V testen.....	50
6.2.3	Egenskaper ved testrommet	51
6.3	Barnas opplevelser i etterkant av testingen	51
6.3.1	Barna har tenkt lite på testingen i etterkant.....	52
6.3.2	Barna har et ønske om tilbakemelding etter at de har gjennomført testing.....	53
6.3.3	Positive aspekter bør også trekkes frem ved tilbakemelding	54
6.4	Studiens styrker og svakheter samt implikasjoner for videre forskning	55
7	Avslutning	57
7.1	Oppsummering	57
	Litteraturliste	60
	Vedlegg	66

Vedlegg 1: Godkjennelse sikt	66
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	68
Vedlegg 3: Informasjonsskriv barnet	70
Vedlegg 4: Informasjonsskriv foreldre	72

Antall ord: 21606

Tabelliste

Tabell 1 Oversikt over utvalget	24
Tabell 2 Oversikt over identifiserte hovedtemaer og undertemaer	33
Tabell 3 Distribusjon og frekvens av hovedtemaer og undertemaer	34

1 Introduksjon

Hvert år gjennomgår et stort antall barn utredninger ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), der formålet er å vurdere deres behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Slike utredninger inngår som en del av de lovfestede oppgavene til PPT, nemlig å utarbeide sakkyndige vurderinger i henhold til opplæringsloven (1998) §5-1 «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Opplæringsloven spesifiserer ikke hvilke særskilte behov som kvalifiserer til spesialundervisning, dette vurderes av PPT i hvert enkelt tilfelle. PPT har ansvar for å foreta en helhetlig utredning av barnet, noe som krever bruk av ulike metoder, slik som samtaler, observasjon og bruk av standardiserte tester (Udir, 2022).

Standardiserte tester inngår noen ganger som en av flere metoder for å utrede behov for spesialundervisning. En av de mest brukte standardiserte testene i PPT er Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition (WISC-V) (Hesselberg & Tetzchner, 2016). WISC-V brukes for å vurdere kognitive evner hos barn og ungdom i alderen 6:0-16:11 år. Administrert på en korrekt måte viser forskningslitteraturen at WISC-V er et pålitelig instrument som kan bidra til objektiv og kvantifiserbar informasjon om barns generelle evnenivå og kognitive profil (Brøndbo & Egeland, 2019; Egeland et al., 2022).

WISC-V er et standardisert testverktøy. Med hensyn til administrasjon av testen, stilles det blant annet krav om at testleder skal følge testinstruksjoner nøyaktig, dette for å sikre at testresultatene blir mest mulig valide, det vil si gyldige. Den standardiserte tilnærmingen til WISC-V kan trolig oppleves ulikt fra barn til barn. For noen kan den oppleves som «streng», samtidig som det kan oppleves problematisk å ikke skulle få svar på hvorvidt de har utført en oppgave riktig eller ikke. Disse kravene kan oppleves som uvandt fra andre læringssituasjoner barnet har vært i før. WISC-V er samtidig en prestasjonsorientert test hvor testleder skal oppmuntre barnet til å konsentrere seg og gjøre sitt beste, den skal altså ikke stimulere barnet til lek og moro (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Testledere har stor definisjonsmakt i møte med barna og kan i stor grad bidra til å påvirke hvordan barna opplever testsituasjonen. Samtidig som testleder må forholde seg til de standardiserte kravene er det vesentlig at testleder også legger til rette for et testmiljø preget av trygghet, motivasjon og mestring for å maksimere barnets prestasjonsevne (Teglasi & Freeman, 1983). Det blir dermed en balansegang å skulle opprettholde de standardiserte testprosedyrene

sammen med en empatisk, støttende og motiverende tilnærming til barnet, - selv de mest erfarne testlederne kan synes denne balansegangen er utfordrende (Flanagan & Alfonso, 2017).

Gitt balansegangen mellom kravet til standardisering i WISC-V og at testleder skal legge til rette for et testmiljø preget av trygghet, motivasjon og mestring for å maksimere barnets prestasjonsevne, er det interessant å vite nærmere hvordan barn som gjennomgår testing med WISC-V selv opplever å bli testet. Foruten at kunnskap om barns opplevelser av å bli testet med WISC-V er viktig i seg selv, vil slik kunnskap kunne bidra med verdifull informasjon om hvordan testledere best kan tilrettelegge testingen slik at barnet opplever mening, mestring og trygghet samtidig som kravene til standardisering ivaretas.

Kunnskapsbasert praksis («Evidence-based practice») er en mye brukt tilnærming innen psykologi og helsefag, men tilnærmingen vil også ha relevans for denne oppgaven. Den hevder at tre kunnskapskilder bør inngå ved utvikling av god, kunnskapsbasert praksis, nemlig a) forskningsbasert kunnskap, i dette tilfellet, hva forskningslitteraturen sier om administrering av WISC-V; b) erfaringsbasert kunnskap, dvs hva erfarne testledere sier om å administrere WISC-V; c) brukerkunnskap, dvs hva barn sier om å bli testet med WISC-V, ikke minst hva som er deres ønsker og behov (Aveyard & Sharp, 2013). Brukerkunnskap inngår altså som en av tre «hjørnesteiner» i kunnskapsbasert praksis.

Slik det fremvises i teoridelen eksisterer det mye forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om hvordan WISC-V bør administreres, mens brukerkunnskapen om hvordan barn opplever å bli testet med WISC-V, er svært begrenset – det er dermed behov for å vite mer om barnas opplevelser, ikke minst for å oppfylle kravene for god, kunnskapsbasert praksis. Det kan i denne sammenheng også nevnes at ifølge barnekonvensjonen, artikkel 12 (1989) har barn rett til å uttrykke sine meninger og ha innflytelse i alle saker som angår dem. Det bør også gjelde bruk av standardiserte tester, slik som WISC-V, som en del av PPTs vurderinger.

1.1 Formål og problemstilling

På bakgrunn av det som er presentert i introduksjonen er det aktuelt å ta opp og undersøke følgende problemstilling:

«Hva er barns opplevelser av å bli testet med WISC-V?»

I følge Store norske leksikon (2020) kan «opplevelse» defineres som «innholdet av en persons subjektive erfaring, av ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet». Det er i henhold til denne definisjonen, begrepet vil anvendes i denne oppgaven.

Målet med studien er å undersøke barns egne tanker, følelser og erfaringer med å bli testet med WISC-V ved å gjennomføre en kvalitativ studie der barn som nylig har gjennomført testen blir intervjuet. Hensikten er å få en bedre forståelse av hva barn opplever som positivt og negativt ved testingen, samt deres ønsker og behov. Dette vil være med å bidra til mer kunnskap om hvordan testledere som er sertifisert med WISC-V kan tilnærme seg og tilrettelegge testsituasjonen slik at barna kan oppleve mest mulig trygghet, mening og mestring samtidig som de standardiserte kravene for administrasjon av testen ivaretas.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler, foruten dette introduksjonskapittelet. I kapittel to presenteres det tidligere kvalitative forskningsstudier om barns opplevelser av standardisert testing. I kapittel tre redegjøres den teoretiske og forskningsmessig bakgrunnen som ligger til grunn for problemstillingen. I kapittel fire beskrives den kvalitative studien med hensyn til metodisk tilnærming, inklusive utvalg, innsamlingsstrategi, gjennomføring av intervjuer samt analyse og etiske betraktninger. I kapittel fem presenteres funnene fra datainnsamlingen. Deretter, i kapittel seks er det en drøftingsdel hvor funnene fra intervjuene drøftes opp mot relevant teori. I dette kapittelet presenteres også studiens styrker og begrensninger samt implikasjoner for videre forskning. Helt til slutt, i kapittel syv, presenteres en oppsummering.

2 Tidligere kvalitative studier om barns opplevelser av standardisert testing

For å undersøke om det tidligere har blitt gjort kvalitativ forskning om barns opplevelser av å bli testet med WISC-V ble det foretatt et systematisk litteratursøk sammen med fagreferent i spesialpedagogikk ved HumSam biblioteket ved Universitet i Oslo. Det viste seg å være svært få skandinaviske og engelskspråklige kvalitative studier som har undersøkt barns opplevelser av å gjennomgå standardisert testing med WISC-V, - faktisk kun en studie, som er en masteroppgave fra NTNU om barns erfaringer med WISC-V (Cerullo, 2018). I tillegg ble det funnet en norsk kvalitativ studie om hvordan eldre mennesker opplever kognitiv testing på sykehus, som til dels vurderes å ha relevans (Krohne et al., 2011), samt en britisk kvalitativ forskningsstudie som har undersøkt barn og ungdoms opplevelser av å gjennomgå utredninger, inklusive standardisert testing i retts- og utdanningssammenheng (Ellis & France, 2012). Videre ble det funnet en studie om barns erfaringer med gjentatt standardisert testing av motorisk funksjon innenfor barnerehabiliteringen (Bjorbækmo & Engelsrud, 2011). Disse fire studiene vil nå bli presentert:

Cerullo (2018) har med sin masteroppgave «Hva er barns erfaringer med WISC-V» intervjuet tre barn som har gjennomført WISC-V. I funnene kommer det frem at to av tre barn hadde fått begrenset med informasjon om oppgavene i forkant. Det var kun ett barn som forstod hensikten med testen. Funnene indikerer imidlertid at alle tre barna opplevde selve testingen med WISC-V som positivt samt at oppgavene bidro til mestringfølelse. En svakhet ved studien er imidlertid at den kun omfatter tre barn, og det er usikkert i hvilken grad funnene er generaliserbare. Den kan imidlertid være hypotese genererende.

Krohne et al. (2011) har i sin studie «Cognitive screening tests as experienced by older hospitalised patients: A qualitative study» intervjuet 18 eldre pasienter som ble testet med kognitive screeningverktøy mens de var innlagt på sykehus. Funnene indikerer at en del av pasientene opplevde gjennomføringen av testene som anstrengende, på grunn av et følt press om å prestere. Avhengig av hvordan pasientene vurderte sine egne prestasjoner, varierte følelsene deres; noen var fortvilet og lei seg etter testen, mens andre var lettet og stolt over hvordan de hadde håndtert testen. Funnene antyder også at pasientene hadde fått begrenset med informasjon om testen på forhånd, og dermed ikke fullt hadde forstått hensikten med testen. I mange tilfeller fikk pasientene kun korte tilbakemeldinger på testresultatene. Noen

av pasientene fikk ingen tilbakemeldinger i det hele tatt. Flere av pasientene som ikke fikk tilbakemelding på resultatene av testen fortalte at de selv begynte å spekulere på hvordan de hadde gjort det på testen. Forskerne argumenterer for at testene pasientene ble utsatt for og manglende tilbakemeldinger på testen i etterkant gikk ut over pasientens verdighet og selvrespekt. De understreker behovet for å gi tilstrekkelig med informasjon til pasienten før testen, slik at pasienten er i bedre stand til å forstå hensikten med den. Forskerne anbefaler også at helsepersonell bør være oppmerksomme på og håndtere eventuelle reaksjoner hos pasientene i etterkant av testen slik at deres selvrespekt og verdighet ivaretas. Det er viktig å understreke at deltakerne i Krohne et al. (2011) sin studie var eldre mennesker som gjennomgikk kognitiv testing av helsepersonell på sykehus, og det er svært usikkert i hvilken grad funnene har overføringsverdi til barn som testes med WISC-V i PPT. Den peker imidlertid på faktorer som potensielt kan ha relevans i standardiserte testsituasjoner, uavhengig av type test og testpersonens alder.

I den britiske studien til Ellis & France (2012) «Being Judged, Being Assessed: Young People's Perspective of Assessment in Youth Justice and Education» undersøkte forskerne 110 ungdommers oppfatninger av bruken av standardiserte vurderingsverktøy i retts- og utdanningssystemet. Ungdommene som ble intervjuet i studien, var i alderen 11 til 18 år. En del av ungdommenes oppfatninger viste seg å være komplekse, og ofte negative. Forskerne fant at mange ungdommer opplevde å bli vurdert som dømmende og straffende, fremfor støttende og hjelpsomt. Blant annet rapporterte flere av ungdommene at de hadde lite kjennskap til at de var blitt vurdert, og få forstod avgjørelsene som ble gjort i etterkant og hvilke følger det hadde for dem. De følte at vurderingen bidro til å sette merkelapper og kategorisere, heller enn et hjelpemiddel for å forstå deres styrker og behov. Studien argumenterer for en mer deltakende tilnærming til vurdering/ testing, som involverer ungdommene i vurderingsprosessen og verdsetter deres perspektiver og erfaringer. Studien til Ellis & France (2012) inkluderer over hundre deltakere, men omfatter engelske ungdommers opplevelser av å gjennomgå standardisert vurdering inklusive testing innenfor retts- og utdanningssystemet – flere av ungdommene ble utredet i forbindelse med rettssaker. Det er usikkert hvilken overførbarhet dette har til norske barn som utredes med WISC-V i PPT-tjenesten.

Artikkelen «Experiences of being tested: a critical discussion of the knowledge involved and produced in the practice of testing in children's rehabilitation» av Bjorbækmo & Engelsrud (2011) har utforsket erfaringene til 20 barn i forbindelse med gjentatt standardisert testing av

motorisk funksjon innenfor barnerehabiliteringen. I tillegg til barna ble også foreldrene deres intervjuet. Barnas opplevelser virket å være påvirket i den grad barnet mestret eller ikke mestret oppgavene de stod overfor i testsituasjonen. Studien indikerer at barna ofte vet at de blir observert og er bevisst på hva de kan og ikke kan. Forskerne stiller derfor spørsmål om gjentatt testing kan føre til større selvbevissthet og svekket selvtillit til egen kropp og dens funksjon. Forfatterne er kritiske til måten å vurdere barn på da testsituasjonen blir sett på som konstruert og ikke som hverdagslige da barna skal gjøre oppgaver i henhold til fastsatte standardiserte oppgaver. Selv om studien til Bjorbækmo & Engelsrud (2011) omhandler standardisert testing ut ifra barnets perspektiv er det usikkert hvorvidt det kan ha overføringsverdi til barn og unge som gjennomfører WISC-V, ettersom studien til Bjorbækmo & Engelsrud (2011) innebærer barn som har vært utsatt for gjentagende testing knyttet til motorisk funksjon.

Gjennomgangen viser altså at det er gjennomført svært få kvalitative studier av relevans for denne oppgaven. Som nevnt finnes det dog mye faglitteratur og annen forskning om hvordan testledere bør legge til rette slik at barn som gjennomgår standardisert testing med WISC-V kan oppleve testingen som trygg og ivaretagende, samtidig som den kan bidra til mestringsfølelse. Denne faglitteraturen og forskningen vil bli presentert i det neste kapitlet.

3 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn gjøres rede for. Testing med WISC-V gjøres sjeldent/ aldri alene, men inngår som en del av en større utredning. Først og fremst vil den multimetodiske tilnærmingen beskrives kort. Deretter vil WISC-V testen bli presentert, og det vil bli gjort rede for både administrasjon og struktur. For barns opplevelser av å gjennomgå evnetesting står begrepet mestringstro («Self-efficacy») sentralt. Derfor vil teorien til den kanadiske psykologen Albert Bandura om mestringstro presenteres (Bandura, 1997). Til slutt vil faktorer som faglitteraturen fremhever som viktige ved testing av barn bli presentert: Nødvendige forberedelser, informasjon og informert samtykke, fysiske rammebetingelser, etablere kontakt samt opprettholde kontakt og motivasjon i testsituasjonen og til slutt tilbakemeldinger.

3.1 Testing som en del av multimetodisk utredning

Som den sakkyndige instansen er det PPT i barnets kommune som skal foreta en sakkyndig vurdering av barnet før det gjøres et vedtak om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-3). Når skolen mener at et barn, til tross for at det er blitt satt i gang en rekke ulike tiltak fortsatt ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, skal rektoren på barnets skole gjøre en formell henvisning til PPT. Ettersom PPT er en frivillig instans må foreldrene eller barnet selv (avhengig av alder) samtykke i henvisningen (Udir, 2022). I barneloven (1981, §32) trekkes det frem at foreldrene generelt har foreldreansvar til barnet er fylt 18 år, men når det gjelder spesialundervisning er det et unntak fra denne aldersgrensen. Ifølge barneloven kan barnet/ ungdommen fra fylte 15 år samtykke selv i forbindelse med egen utdanning. Det er dermed ikke nødvendig med foreldrenes samtykke. Fra fylte 7 år legges det vekt på at barnet skal få informasjon og uttrykke sin mening før det blir gjort slutninger om personlige forhold. Når barnet er 12 år skal det legges stor vekt på hva barnet mener (Barneloven, 1981, §31).

For å få et bredt og utfyllende bilde av barnet må PPT alltid foreta en individuell utredning. Det overordnede formålet med en utredning er å utvikle og iverksette tiltak som skal bidra til å avhjelpe problemer og skape økt mestringstro hos barnet (Klem & Hagtvet, 2019). Utredningen bør basere seg på dokumentasjon som allerede finnes, i tillegg til å supplere med egne undersøkelser. For å nå målsetningen om et helhetlig bilde av barnet må PPT

bruke en rekke ulike kilder og metoder. Sattler (2018) fremhever fire pilarer som til sammen utgjør en helhetlig utredning, en såkalt multimetodisk utredning av barn. De fire pilarene er:

- Testing - Normbaserte metoder/ tester, dvs anvendelse av standardiserte tester (Norm-Referenced Measures)
- Intervju/ samtaler (Interviews)
- Atferdsmessig observasjoner (Behavioral observations)
- Uformelle vurderinger/ tester, dvs bruk av ikke-standardiserte metoder/ tester (Informal Assessment Procedures)

(Sattler, 2018, s. 6; Vogt, 2010, s. 51-55)

Slik det fremvises i punktlisten overfor fremhever Sattler (2018) standardisert testing som en sentral del i utredningsprosessen av barn. Det brukes flere ulike testverktøy i PPT, og disse er ofte standardiserte og normerte. Standardisert innebærer at testleder følger en standard fremgangsmåte som skal sikre at alle barn som tar testen gjør dette under like betingelser. Normert innebærer at testen har et sett normer som gjør det mulig å sammenligne et barns testskår opp mot en normalgruppe. Dette betyr at testleder kan få informasjon om hvordan barnet presterer ut fra hva som er forventet for alderen (Klem & Hagtvvet, 2019; Sattler, 2018)

En standardisert test som WISC-V kan gi god, objektiv og kvantifiserbar informasjon om et barns styrker og svakheter, og testresultatene kan i mange tilfeller være verdifulle for å danne hypoteser om årsaker til barns utfordringer i en skolesituasjon. Likevel gir ikke testresultatene alene tilstrekkelig grunnlag for å vurdere eventuelle tiltak (Flanagan & Alfonso, 2017). Flere faktorer kan bidra til en lav testskår, inklusive biologiske, psykososiale og situasjonsbetingede faktorer (Klem & Hagtvvet, 2019; Sattler, 2018). Utredningen må derfor i tillegg basere seg på samtaler med foreldre, lærere og barnet selv, observasjon av barnet og i noen tilfeller mer uformelle testmetoder der standardisert testing ikke har vært formålstjenlig. Informasjonen fra de ulike utredningsmetodene må ses i sammenheng med hverandre, og at de sammen kan gi informasjon om barnets kunnskaper og ferdigheter som igjen gir grunnlag for å sette inn tiltak. PPT kan aldri ta avgjørelser kun basert på en samtale, en test eller en observasjon. Pilarene komplementerer hverandre og gir sammen et helhetlig bilde av barnet (Sattler, 2018).

3.2 WISC-V

WISC-V er som nevnt den mest brukte evnetesten i verden blant barn og unge og brukes mye av faginstanser slik som barnevernet, barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker og PPT (Galta, 2014; Hesselberg & Tetzchner, 2016). Det er en individuell administrert test som er normert for barn og unge i alderen 6:0-16:11 år. Hensikten med testen er å måle barn og unges intellektuelle evner samt undersøke deres kognitive styrker og svakheter.

Testverktøyet ble først utgitt i 1949 av den amerikanske psykologen David Wechsler, og har senere kommet i fem reviderte versjoner. Den siste reviderte versjonen ble utgitt i USA i 2014, mens den norske standardiseringen kom i 2017 (Egeland et al., 2022).

WISC-V er en standardisert test som blant annet vil si at testleder må følge instruksjonene i manualen nøye, - slik at alle barn som gjennomfører testen gjør det under like betingelser.

For å kunne administrere WISC-V kreves det at testleder er sertifisert. I dag er det kun autoriserte psykologer og fagpersoner med mastergrad enten i pedagogisk-psykologisk rådgivning eller spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo (UiO) som blir sertifisert gjennom studiet som har lov til å administrere testen (Brøndbo & Egeland, 2019).

Tiden for å administrere WISC-V er beregnet til ca 45-80 minutter avhengig av barnets alder og hvor mange av de femten deltestene som gjennomføres (Brøndbo & Egeland, 2019).

WISC-V er laget slik at de første spørsmålene/ leddene i hver deloppgave begynner lett, men for hvert spørsmål/ledd stiger vanskelighetsgraden. Alle barn som gjennomfører WISC-V vil vanligvis komme til et punkt hvor de ikke klarer å løse spørsmålet/ leddet i deloppgaven. Noen av deloppgavene går på tid, hvor barnet blir oppfordret til å løse oppgaven så raskt som mulig. Barnet får ikke informasjon om at oppgavene går på tid, kun at de skal gjøre dem så raskt de kan. Barnet får heller ikke vite av testleder hvorvidt de har svart riktig eller feil på oppgavene. I gjennomføringen av testen er det lov for barnet å be om pauser. Det er viktig å nevne at det skal skje mellom deltester, ikke hvis barnet er midt i en deltest. Testleder må også hele tiden være oppmerksom på tegn som tilsier at barnet trenger en pause, og tilby barnet pause dersom testleder vurderer at det er behov (Lezak et al., 2012; Sattler, 2018; Smedler & Tideman, 2011).

3.2.1 Strukturen i WISC-V

Å skulle redegjøre for testverktøyet WISC-V er omfattende. Derfor vil det kun gis en kort overordnet beskrivelse av hovedtrekkene i oppbygningen av den generelle evnetesten.

WISC-V er bygget opp av femten deltester for spesifikke evneområder som kan deles inn i primære og sekundære deltester. De ti primære deltestene er: Terningmønster (Tm), Likheter (Li), Matriser (Mr), Tallhukommelse (Th), Koding (Kd), Ordforståelse (Of), Symbolleting (Sl), Figurveker (Fv), Visuelle puslespill (Vp), Bildehukommelse (Bh). De fem sekundære deltestene er: Informasjon (In), Tall-bokstav-serier (Tb), Utstrykning (Ut), Resonnering (Rs) og Regning (Rg) (Kaufman et al., 2016).

For å vurdere barnets fullskala IQ (FSIQ) må syv av de primære deltestene administreres (de som ikke inngår er Bildehukommelse, Utstrykning og Regning) (Kaufman et al., 2016).

FSIQ estimerer barnets generelle kognitive nivå. Det er imidlertid nødvendig å administrere alle de ti primære deltestene for å generere de fem indeksskårene for ulike funksjonsområder. Disse er: visuospatial indeks (Tm), Flytende resonneringsindeks (Mr og Fv), verbal forståelsesindeks (Li og Of), Arbeidshukommelsesindeks (Th) og Prosesseringshastighetsindeks (Kd). De fem indeksskårene gir et estimat på barnets kognitive styrker og svakheter (Galta, 2014; Kaufman et al., 2016).

Foruten de primære indeksene finnes det også fem sekundære indekser for ytterligere funksjonsområder (Kaufman et al., 2016). Disse gir tilleggsinformasjon om barnets funksjonsnivå. De sekundære indeksene er: mengderesonneringsindeks, auditiv arbeidshukommelsesindeks, nonverbal indeks, grunnleggende evneindeks og basal prosesseringsindeks.

3.3 Betydningen av barnets mestringstro («self-efficacy») i testsituasjonen

Studier fremhever hvordan barnets engasjement i en testsituasjon kan ha avgjørende betydning for resultatet (Bohm et al., 2004; Oakland & Harrison, 2008). Ifølge den kanadiske psykologen Albert Bandura (1997) og hans sosialkognitive mestringsteori er «self-efficacy», heretter referert til på norsk som «mestringstro», nødvendig for innflytelsen på både motivasjon og engasjement (Bandura, 1997; Schunk & Mullen, 2012). Bandura definerer mestringstro slik “Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3).

Mestringstro reflekterer hvor mye et menneske legger ned av innsats og hvor lenge de vil holde ut i møte med utfordringer. Nivået av mestringstro varierer fra menneske til menneske og kan forandres hos hvert enkelt individ avhengig av ulike typer oppgaver. Barn med høy grad av mestringstro vil ha større utholdenhet, motivasjon og er villig til å møte og gå løs på utfordringer. De vil velge en mer aktiv og problemløsende mestringsstrategi hvor de er villige til å finne en løsning på utfordringen de står overfor. De vil møte utfordringene med holdningen om at «dette får jeg til» (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Barn med lav mestringstro derimot vil redusere innsatsen og lettere gi opp når de møter på utfordringer (Bandura, 1977). De vil fokusere på sine mangler og vil ikke klare å konsentrere seg om den konkrete oppgaven de står overfor. Dersom mennesker med lav mestringstro opplever nederlag, mister de ytterligere troen på egne evner. De vil lett komme inn i en ond sirkel hvor de stadig får svekket mestringstroen (Bandura, 1997).

Ifølge Bandura (1997) finnes det fire kilder som er med å bidra til å utvikle mestringstro. Dette er gjennom:

- Tidligere erfaringer med å mestre («Mastery experiences»)
- Vikarierende opplevelser («Vicarious experiences provided by social models») dvs observere at andre mennesker (som ligner personen) lykkes i å gjøre oppgaven
- Oppmuntring og tillit fra signifikante andre («Verbal and social persuasion»), dvs oppmuntring og tillit fra signifikante andre
- Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner («Physiological and affective states»), dvs hvordan fysiologiske og emosjonelle symptomer tolkes negativt

(Bandura, 1997, s 79-113. ; Skaalvik, 2018, s. 118-128).

I tilknytning til denne studien vil spesielt to av de fire kildene til utvikling av mestringstro trekkes frem. Den første er «tidligere erfaringer med å mestre». Denne kilden blir ansett å være den mest effektive måten å styrke mestringstro på. Dersom barn gjentatte ganger har opplevd å klare oppgaver, vil mestringstroen bli styrket og de vil bygge opp en motstandsdyktighet. Motstandsdyktighet vil medføre at dersom barnet skulle komme til å mislykkes enkelte ganger, så vil de klare å vurdere det som er resultat av for eksempel lav innsats eller feil strategi, heller enn deres egen evne til å mestre. Mangel på tidligere erfaringer av mestring vil derimot svekke selvtilliten og mestringstroen (Bandura, 1997;

Skaalvik & Skaalvik, 2018). Barn som henvises til PPT og som skal gjennomgå en WISC-V test er som oftest barn som har særskilte behov og ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Disse barna kan gjentatte ganger hatt opplevelser med å ikke mestre oppgaver i en skolesituasjon. Dette kan være med å bidra til at disse barna kan ha en svekket mestringstro når de skal testes med WISC-V.

Barn med høye forventninger om mestring i en gitt situasjon vil ikke oppleve frykt, og vil bruke energien de har til å forsøke å løse oppgaven de står overfor. Barn med lave forventninger om mestring i en situasjon derimot kan utløse reaksjoner som hjertebank, svette og en følelse av angst (Bandura, 1997). Dette kaller Bandura (1997) for fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Disse reaksjonene vil igjen forsterke situasjonen om å ikke mestre og gi en følelse av inkompetanse. For eksempel vil et barn som har lave forventninger om å mestre lesing, med høy sannsynlighet oppleve reaksjoner slik som hjertebank og svette når det blir bedt om må lese høyt i klassen. Bandura (1997, s. 106) hevder at disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene som oppstår kan påvirke kvaliteten og retningen på tenkningen som gjør at barnet får mindre energi og oppmerksomhet til å faktisk løse oppgaven. Barn som blir henvist til PPT og skal gjennomføre en WISC-V kan i mange tilfeller være klar over hvilke svakheter eller læringsutfordringer de selv har, noe som kan påvirke mestringstroen, og igjen påvirke fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i testsituasjonen.

Testing krever et godt samarbeid mellom testleder og barnet for at gjennomføringen skal bli vellykket. Det er viktig å anerkjenne at noen barn kan komme inn med en holdning om at «dette får jeg til». Andre derimot kan trenge ekstra støtte for å tilpasse seg og oppleve mestring i testsituasjonen (Olsen & Halvorsen, 2019). For å oppnå en meningsfull og best mulig testopplevelse for hvert enkelt barn er det, ifølge forskningslitteraturen noen sentrale forhold testleder må ivareta ved WISC-V testing av barn. Disse aspektene vil nå bli presentert.

3.4 Sentrale forhold som testleder må ivareta ved WISC-V testing av barn

3.4.1 Nødvendige forberedelser

Det viktigste kravet for god testprosedyre er ifølge Anastasi (1997, s. 32) nøye forberedelser. Nøye forberedelser gjør at ikke uforutsette hendelser dukker opp i administreringen av

WISC-V og vil dermed ha positiv innvirkning på barnets ytelse. Forberedelser testleder bør gjøre seg i forkant er blant annet å gi tilstrekkelig med informasjon til foreldre og barnet slik at de vet hva som skal skje, legge til rette for et godt testmiljø og sette seg inn i testmanualen og de standardiserte kravene (Fuchs et al., 1985; Sattler, 2018; Szarko et al., 2013)

3.4.2 Informasjon og informert samtykke

The International Test Commission (ITC, 2013) er en organisasjon som har som mål å fremme ansvarlig og etisk bruk av pedagogiske og psykologiske tester samt å sikre at tester blir brukt på en måte som er rettferdig, gyldig og pålitelig. For å nå dette målet har de utviklet retningslinjer som beskriver nødvendig kompetanse, kunnskaper, ferdigheter, evner og andre karakteristika hos testbrukere. Retningslinjene ble gjeldende i Norge i 2000, og gjelder alle som skal anvende pedagogiske og psykologiske tester. Dette inkluderer også testledere som skal administrere WISC-V (ITC, 2013).

I retningslinjene trekkes det blant annet frem at testledere bør sørge for informert samtykke fra den som skal bli testet, eventuelt fra deres foresatte, verger eller representanter dersom barnet er mindreårig (ITC, 2013). For at de skal gi samtykke på riktig grunnlag er det nødvendig at testleder gir tilstrekkelig informasjon om formålet med testen, hvordan testen vil bli gjennomført og hvem som vil få tilgang på resultatene. Informasjonen testleder gir må være på et språk som barnet og/ eller foreldrene forstår (APA, 2017; Sattler, 2018).

I en undersøkelse av PPT i Oslo fra 1990-2000 fant Pihl (2010) at de ansatte unngikk å bruke ord slik som «intelligens», «intelligenstesting» og «IQ» i samtale med foreldre når barnet skulle bli testet med en intelligenstest (slik som WISC-V). Pihl (2010) stiller spørsmål ved om informasjonen som blir gitt til foreldrene tilfredsstillende kravene om informert samtykke, da det kan føre til at barnet eller foreldrene ikke helt forstår hva de samtykker til ettersom de bruker andre betegnelser. Pihl (2010) hevder at PPT bryter med etiske krav om informert samtykke. Hun mener at barn og foreldre får informasjon, men argumenterer for at PPT bruker et ekspertspråk og fagterminologi som gjør at barn og foreldre ikke får forståelig informasjon om hvordan barnet blir utredet eller hva testresultatene betyr.

Selv om det ikke er påkrevd bør testledere søke barnets uformelle samtykke før testing i de tilfellene hvor barnet er mindreårig (APA, 2017; ITC, 2013). Når det kommer til barnets uformelle samtykke trekker Szarko et al (2013) frem at barnets forståelse av hvorfor hun eller han skal bli testet kan være en faktor som kan påvirke barnets innsats i testsituasjonen.

Sattler (2018) anbefaler at eldre barn bør få vite hva testen går ut på og hvorfor de skal gjennomføre den, men gir derimot ingen anbefalinger eller retningslinjer om hva testleder skal fortelle til yngre barn. Det står imidlertid at informasjonen som skal gis til barnet vil variere ut ifra barnets behov for informasjon og barnets modenhet. Flanagan & Alfonso (2017, s. 56) anbefaler at testledere skal oppmuntre foreldre til barn som skal bli testet med WISC-V til å fortelle barnet hva hun eller han kan forvente i testsituasjonen. Det trekkes frem at det kan være nødvendig å fortelle barna at de skal gjøre noen oppgaver med noen klosser, at de vil bli vist en bok med noen bilder og at de kommer til å bli stilt noen spørsmål som de skal svare på. De hevder at slik informasjon kan være med på å redusere eventuell forventningsangst hos barnet. Black et al. (2002, s. 6) trekker også frem hvordan testleder kan styrke barnets mestringstro dersom testlederen forklarer forventningene og formålet med testen. Det fremheves også hvordan foreldrene og barnet må gis informasjon om hvordan barnet kan forberede seg før testingen gjennomføres (Olsen & Halvorsen, 2019). Dette kan være at barnet bør ha spist og være uthvilt før testingen administreres.

Frick et al. (2020) og Hesselberg & Tetzchner (2016) derimot hevder at alle barn, uavhengig av alder bør få informasjon i forkant av testen. De trekker frem at informasjonen som formidles må være tilpasset barnets alder og modenhetsnivå. Frick et al. (2020, s. 84) forteller videre at en utfordring testledere står overfor når de skal gi informasjon til barn, spesielt barn i tidlig ungdomstid (ca 8/9-12 år) er at de er i en fase hvor mestringfølelsen er under utvikling. Testing kan for barn i denne alderen bli sett på som en trussel ettersom det innebærer en mulighet for å feile. Barnet kan også indirekte ha blitt fortalt/ fått en følelse av at bakgrunnen for testingen er for å undersøke hva som er galt med en. Forfatterne uttrykker at testledere bør derfor være sensitive i informasjonsformidlingen til barn i denne alderen.

3.4.3 Fysiske rammebetingelser

Det er godt dokumentert at testmiljøet er et sentralt aspekt som er med til å bidra til en vellykket testsituasjon. Det er derfor essensielt at testleder ta hensyn til dette og finner et rom som er egent for testing av barn (Gregory, 2015; Lezak et al., 2012; Sattler, 2018). I en testsituasjon er det nødvendig at testleder velger et rom der risikoen for forstyrrelser er minimal (Olsen & Halvorsen, 2019). På døren bør det settes opp et skilt «testing pågår – vennligst ikke forstyrr» (Sattler, 2018). Det bør være god lydisolering slik at det ikke kommer unødvendig støy utenifra. Rommet bør helst være fri for leker, bilder på veggene og andre objekter som kan distrahere barnet slik som nøkler, vannflasker og jakker (Kaufman et

al., 2016). Dersom testrommet har vinduer bør barnet sitte med ryggen mot vinduet, eventuelt kan testleder trekke for gardiner for å minimere sanseinntrykk utenfor. Testleder bør sørge for at barnet sitter godt og at det bør være stoler som kan tilpasses til det enkelte barn. Det trekkes også frem at en bør unngå stoler med hjul da dette kan forstyrre barnet (Bracken & Theodore, 2020; Olsen & Halvorsen, 2019)

Testrommet bør også være tilrettelagt med god ventilasjon. Testleder bør også tenke over temperaturen i rommet, - det skal ikke være for kaldt eller for varmt slik at barnet fryser eller blir døsig av den varme luften (Bracken & Theodore, 2020; Olsen & Halvorsen, 2019). Det fremheves at dersom testledere tar i bruk rom hvor ventilasjonen ikke er optimal må testleder sørge for at det blir gjennomstrømning av luft ved å aktivt åpne dører og vinduer ved behov (Bracken & Theodore, 2020).

3.4.4 Etablere kontakt og opprettholde motivasjon hos barnet

Testing er en interaktiv prosess og det må ligge til grunn et harmonisk forhold mellom testleder og barnet for å lykkes (Garbarino & Stott, 1989). Testleders evne til å etablere kontakt («rapport») og opprettholde motivasjon hos barnet gjennom testingen beskrives i litteraturen som «critical to obtaining valid test results» (Flanagan & Alfonso, 2017, s. 55). The Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry har definert “rapport” som «A warm, relaxed relationship that promotes mutual acceptance, e.g., between therapist and patient, or between teacher and student. Rapport implies that the confidence inspired by the former produces trust and willing cooperation in the latter» (Goldenson, 1984, s. 619). Slik sitatet fremhever er det testleder som skal ta ansvar for at barnet føler seg så trygg som mulig. Forskning indikerer at å bruke tid på å bli kjent med barnet har en påvirkning på barnets samarbeid og innsatsen de legger ned (Barnett et al., 2021; Exner, 1966; Vanderploeg, 2000; Wahlstrom et al., 2019). WISC-V manualen trekker også frem betydningen av å etablere god kontakt med barnet for å nettopp styrke barnets innsats, samarbeid og redusere eventuell stress hos barnet (Wechsler, 2017).

Tradisjonelt har såkalt pretest kontakt («pretest rapport»), det vil si at testleder møter barnet noen ganger før testing blitt sett på som uønsket innen skole og psykologifeltet.

Testutviklere og andre fagfolk har ment at det kan bidra til å påvirke testlederens objektivitet og profesjonalitet (Fuchs, 1987). En studie gjennomført av Szarko og hans kolleger (2013)

undersøkte hvordan pretest kontakt med barn med autismespekterforstyrrelser hadde innvirkning på testresultatene. Forskerne fant signifikante forskjeller i testresultatene mellom to grupper av barn, hvor den ene gruppen hadde testledere som etablerte kjennskap og relasjon til barnet i forkant av testing i form av lek og samtale. Den andre gruppen hadde testledere som begynte rett på testingen uten pretest kontakt. Barn som tilhørte gruppen hvor testleder tok seg tid til kontaktetablering hadde høyere skåre enn barna i den andre gruppen. Fuchs et al. (1985) har også studert hvordan pretest kontakt har betydning for barn med nedsatt funksjonsevne. Studien indikerer at barn som har møtt testleder gjentatte ganger i forkant av testing og opparbeidet kjennskap til testleder skåret høyere enn barn som ikke har møtt testleder fra før. Forskerne foreslår at testmanualene bør fremheve viktigheten av pretest kontakt for barn med nedsatt funksjonsevne og anbefaler at testledere bør sette av tid til 1-2 timer med pretest kontakt.

På bakgrunn av at kontaktetablering er en viktig faktor for valide testresultater kan en stille spørsmålet: Hva er det, og hvordan kan testledere tilnærme seg barnet? (Pattison & Powell, 1989). Teglasi & Freeman (1983) har identifisert to sammenhengende, men ulike faser for etablering av kontakt mellom testleder og barn. Den første fasen a), kontaktetablering («establishment»), innebærer at testlederen introduserer seg for barnet og hjelper barnet med å tilpasse seg testmiljøet slik at barnet føler seg avslappet. I andre fase b), opprettholdelse av kontakt og motivasjon i testsituasjonen («maintenance»), må testlederen ta hensyn til barnets behov og bekymringer ved å tilby støtte og oppmuntring (Mason, 2018; Pattison & Powell, 1989; Teglasi & Freeman, 1983). Disse fasene og hva de innebærer vil bli nærmere beskrevet i de følgende avsnittene.

Nærmere om kontaktetablering

Kontaktetablering refererer til samarbeidet mellom testleder og barnet. Faktorer slik som varme og opplevd støtte fra testleder er assosiert med bedre samarbeid (Barnett et al., 2018). Exner (1966) finner at testleders fjernhet eller vennlighet kan bidra til å påvirke barnets testskår. Det finnes imidlertid ingen eksakt oppskrift for hvordan testledere skal etablere kontakt med barnet før administrering av en test. Dette bunner ut i at alle barn er forskjellige, og testledere må derfor være fleksible og kunne tilpasse seg hvert enkelt barn (Frick et al., 2020; Sattler, 2018; Teglasi & Freeman, 1983).

Fuchs (1987) har derimot identifisert fire «common-sense»-kontaktetableringsstrategier testledere kan bruke for å etablere kontakt med barnet i en testsituasjon. Disse strategiene ble identifisert for en annen skala av Wechsler-testene, nemlig Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-IV, for barn mellom 2:6 – 7:3 år), men det vil nok også være relevant for WISC-V. Disse er:

- Oppmuntre («Encourage») som inkluderer oppmuntre, trygge, være empatisk og sympatisk
- Skape hygge («Enjoyable») som inkluderer å skape en hyggelig atmosfære under testingen og stimulere barnets nysgjerrighet
- Vennlighet («Friendly») som inkluderer varme, gjøre barnet komfortabelt og redusere eventuell testangst eller skepsis for testen
- Pretest kontakt («Pretest contact») som inkluderer å gradvis etablere kontakt gradvis ved å møte barnet en eller flere ganger før testing

(Fuchs, 1987, s. 95).

Før en går i gang med testingen må barnet få nok tid til å «akklimatisere» seg og bli vant med testleder og testrommet (Flanagan & Alfonso, 2017; Teglasi & Freeman, 1983). Det understrekes at det er testlederen sin oppgave til å ta initiativ og invitere barnet til å interagere (Pattison & Powell, 1989). Ved å omtale barnet med navnet sitt, spørre barnet om deres interesser/ hobbyer er ting som kan være med på å styrke kontaktetableringen. Det er imidlertid viktig å nevne at for mye interesse og for mange spørsmål fra testleder kan bli sett på som innvandrende eller overveldende overfor barnet. Testledere må derfor være bevisste på når deres forsøk på å etablere kontakt ikke ser ut til å funke, og dermed endre strategier for å trygge barnet. (Pattison & Powell, 1989; Sattler, 2018; Teglasi & Freeman, 1983). Frick et al. (2020, s. 86-87) hevder derimot at de nevnte strategiene kan ha motsatt effekt, nemlig at testleders forsøk på å bli kjent med barnet heller føles ut som en forsinkelse av testsituasjonen, noe som kan føre til økt forventningsangst hos barnet. Frick et al. (2020) mener derfor at den beste strategien for å etablere kontakt er å gå i gang med testen så fort som mulig, slik at barnet kan få kjenne på at det ikke var så ille som de hadde forventet.

Testleder skal fremstå som genuin, åpen og ærlig og skal alltid møte barnas utsagn på en positiv måte (Flanagan & Alfonso, 2017). Dersom barnet har spørsmål til hvorfor de skal bli testet, hva oppgavene går ut på, hva som vil skje når testen er ferdig eller om testleder skal vise resultatene til foreldrene, skal testleder svare barnet på en ærlig, men empatisk måte

(Flanagan & Alfonso, 2017; Sattler, 2018; Teglassi & Freeman, 1983). Flanagan & Alfonso (2017, s. 56) hevder at det kan være fint å fortelle barnet at noen oppgaver er lette og andre er vanskelige og få frem at det ikke er meningen at barnet skal klare alle oppgavene, - dette for å senke eventuell prestasjonsangst.

Testleders kroppsspråk fremheves i litteraturen som en viktig faktor i kontaktetableringsfasen. Kroppsspråket må speile det testleder kommuniserer med ord (Sattler, 2018; Teglassi & Freeman, 1983). Barnett et al. (2021) fant at testledere som ble opplevd som varme og imøtekommende var kjennetegnet ved et avslappet kroppsspråk, mens testledere som ble opplevd som «kalde» i større grad hadde et stivt og «lukket» kroppsspråk. Kanskje ikke overraskende fant Barnett et al. (2021) også at de som hadde testleder som fremstod som varm var mer positive til testlederen sin.

Nærmere om opprettholdelse av kontakt og motivasjon i testsituasjonen

Det er ikke slik at etableringen av kontakt gjøres i starten av testingen og deretter glemmes. Det er en prosess som må opprettholdes gjennom hele testadministrasjonen. Derfor må testleder, når selve testingen er i gang, strebe etter å opprettholde et harmonisk og motiverende samarbeidsforhold med barnet. For å opprettholde barnets kontakt og motivasjon er det en forutsetning at testleder er godt kjent med testen og de standardiserte kravene (Flanagan & Alfonso, 2017; Sattler, 2018). Hvis testleder fremstår som usikker i hvordan administrere testen kan dette igjen påvirke barnet ved at de blir mindre engasjert og motivert (Wahlstrom et al., 2019). Ved at testleder er trygg på hvordan administrere WISC-V gjør at hun eller han kan flytte fokuset til barnet (Flanagan & Alfonso, 2017; Lichtenstein & Ireton, 1984). Det fremheves av Sattler (2018) at testprosedyrene skal bli automatisert, ikke måten testleder responderer til barnet.

Å opprettholde barnets motivasjonsnivå krever aktiv innstas fra testleder. Et viktig element er blant annet flytende overganger fra deltest til deltest. Testleder må finne en flytende måte å legge vekk og ta opp nytt testmateriell, dette trekkes frem som spesielt viktig dersom barn med oppmerksomhetsvansker skal bli testet. Ved å holde hyppig øyekontakt med barnet og snakke med barnet mellom deltestene kan bidra til å opprettholde oppmerksomheten og motivasjonen til barnet (Flanagan & Alfonso, 2017; Sattler, 2018).

Forskningslitteraturen fremhever hvordan verbal ros og støtte fra testleder er en viktig faktor for å opprettholde barnets oppmerksomhet, motivasjon og en følelse av mestring (Bandura,

1997; Gregory; 2015; Lezak et al., 2012; Sattler, 2018). Dette er også bekreftet av en studie som viser hvordan testleders positive og oppmuntrende tilbakemeldinger under administrasjon av WISC kan bidra til bedre testresultater (Saigh, 1980). Ros og støtte kan bidra til at barnet mobiliserer en større innsats og kan opprettholde bedre konsentrasjon i testsituasjonen enn hvis barnet hadde vært overlatt til seg selv. Bandura (1997) hevder at dette igjen kan påvirke barnets indre samtale. Dersom testleder oppmuntrer barnet til å tro at han eller hun har det som skal til for å lykkes samt vet hva som forventes av en kan dette påvirke hvordan barnet snakker med seg selv. Det er i denne sammenheng igjen viktig å nevne at WISC-V er en standardisert test som har strenge krav til instruksjoner som testleder må følge. For eksempel skal testleder ikke gi tilbakemeldinger på om barnet har svar riktig eller feil. En felle testledere lett kan gå i er at de sier «bra» eller «riktig» hvis barnet har svart riktig. Tilbakemeldingen skal heller gjelde innsatsen til barnet. For eksempel kan testleder si «jeg synes du jobber bra med oppgavene», «fint!» eller «bra jobba!». Dette gjøres for at barnet skal få en følelse av at de har mestret selv om svarene er feil (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Sattler, 2018).

3.4.5 Tilbakemeldinger

Frick et al. (2020, s. 316) hevder at tilbakemelding av testresultatene ofte er et element som blir oversett i utredningsprosessen. I rapporten «Uten mål og mening?» fra barneombudet (2017) trekkes det også frem at barn involveres lite i tilbakemelding ved sakkyndig vurdering. Litteratur om barns utvikling indikerer imidlertid at barn på rundt ni år vil være i stand til å forstå sine vansker i den forstand at de har en gjennomsnittlige evner, men at de på ett område har en kognitiv svakhet som bidrar til at de har ytterligere vansker for å lære (Cain & Dweck, 1989; Pillow, 2008).

Slik skrevet tidligere har barn over 15 år rett til å bestemme over sin egen utdanning, og det blir derfor naturlig at de får tilbakemelding på utredningen, inklusive WISC-V testen. Det poengteres også at yngre barn kan ha stor nytte av at testleder går gjennom tilbakemeldingene slik at barnet får vite hva resultatene innebærer på kort og lengre sikt. Frick et al. (2020, s. 315) hevder at det er viktig å gi tilbakemeldinger ettersom det mest sannsynlig vil settes inn tiltak og skje endringer i barnets skolehverdag og at det derfor er viktig å «oppdatere» barnet på de endringene som eventuelt vil skje. Det er nødvendig at testlederen forklarer resultatene på et språk som er tilpasset barnets alder og modenhetsnivå

(Frick et al., 2020). Her er det imidlertid viktig å si at barn aldri skal få vite resultatene på konkrete oppgaver, men de skal få en forklaring av resultatene (Frick et al., 2020; Hesselberg & Tetzchner, 2016). Målet med å gi tilbakemeldinger bør være at barnet skal få økt innsikt i sine egne vansker, - for en del barn kan det faktisk være en lettelse å få vite at vanskene de har gjør at enkelte skolefag er vanskelig. Et viktig aspekt som Hesselberg & Tetzchner (2016, s. 246) trekker frem er at barn som henvises til PPT ofte gjennomgår en utredning på grunn av at de har vansker på ett eller flere områder. Forfatterne hevder at formidlingen av tilbakemeldingene derfor bør være balansert. Det vil si at testleder i tillegg til å informere om vanskene også fremhever det som er uproblematisk eller til og med barnets styrker og hvilke muligheter det vil ha for både undervisningen, men også for barnet selv.

Reddy (2015) har gjennomført en spørreundersøkelse på 168 skolepsykologer i delstaten Virginia om deres praksis ved å informere elever om sine lærevansker. Funnene indikerer at det som regel er foreldrene og ikke skolepsykologene selv som formidler tilbakemeldingen til barna. Forskeren argumenterer videre for at det er uheldig at det er foreldrene som informerer barna da de ofte ikke har kunnskap nok til å gi en nøyaktig og god beskrivelse om barnas kognitive styrker og svakheter. Forskeren mener at skolepsykologen vet hva vanskene vil innebære på kort og lengre sikt, og de har mer kunnskap om eventuelle tiltak som kan være med å styrke barnets forutsetninger for læring.

4 Metode

4.1 Valg av metode og vitenskapsteoretisk grunnlag

Problemstillingen er alltid førende for hvilken metode forskeren tar i bruk (Postholm, 2010). På bakgrunn av studiens problemstilling «Hva er barns opplevelser av å bli testet med WISC-V?» var det naturlig å velge kvalitativ metode da studien ønsket å gå dypere inn på barnas opplevelser, tanker, erfaringer og følelser av å være i en testsituasjon. Befring (2015, s. 38) trekker frem at kvalitativ metode er særlig egnet til å få en dypere innsikt i særtrekk ved barns livsoppfatninger og handlemåter. Det kan bidra til å nå inn i kjernen av barnas selvforståelse, og deres opplevelse av sin livssituasjon. Thagaard (2018, s. 12) trekker også frem at kvalitative metoder er særlig hensiktsmessige dersom forskeren skal undersøke temaer som er blitt lite forsket på fra før. Hvordan barn opplever å bli testet med WISC-V er et område som er svært lite forsket på, hvilket også er med å støtte opp under valg av metoden.

På bakgrunn av at denne studien ønsker å få en dypere innsikt i barnets subjektive opplevelse av WISC-V er tilnærmingen og måten å møte informantenes utsagn på inspirert av fenomenologi. Fenomenologien fokuserer nettopp på menneskers subjektive opplevelse og ønsker å oppnå en forståelse og dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. I henhold til Edmund Husserl, som betraktes som fenomenologiens grunnlegger, bygger fenomenologi på at realiteten er slik personen oppfatter den. For eksempel kan ett og samme fenomen oppleves ulikt fra person til person. To barn kan gjennomføre samme WISC-V test, men opplevelsene kan være forskjellige. Opplevelsen vil i stor grad bestemmes ut ifra barnets bakgrunn og forståelse (Thagaard, 2018).

4.1.1 Semistrukturert intervju med barn

For å belyse problemstillingen i denne undersøkelsen er det valgt forskningsintervju som innsamlingsstrategi. Forskningsintervjuet er den vanligste metoden innenfor kvalitativ forskning, og betraktes som et godt utgangspunkt for å samle inn kunnskap om enkeltpersoners opplevelser og forståelse (Thagaard, 2018). Det kvalitative forskningsintervjuet kan være mer eller mindre strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). I denne studien falt valget på å bruke en semistrukturert intervjuform. Et semistrukturert intervju kan betraktes som en samtale mellom forskeren og informanten, hvor forskeren

styrer samtalen gjennom en intervjuguide (Bergsland & Jæger, 2014). Intervjuguiden inneholder en liste over temaer og spørsmål som bli gjennomgått i intervjuet. Til forskjell fra et strukturert intervju, gir et semistrukturert intervju mulighet for en mer åpen dialog, hvor forskeren kan tilpasse spørsmålsformuleringene til hver enkelt informant. Basert på at det skulle intervjues barn og unge, falt valget på et semistrukturert intervju da dette hevdes å være den mest egnede metoden for denne gruppen (Eide & Winger, 2004; Garabino & Scott, 1990). Et semistrukturert intervju gir mulighet for å åpne opp for dialog og tilpasse intervjuet til hvert enkelt barn slik at forskeren kan komme nærmere barnet (Eide & Winger, 2003; Johannessen et al., 2021). Med tanke på at barn kan ha forskjellige erfaringer og opplevelser knyttet til gjennomføringen av WISC-V, støtter også det semistrukturerte intervjuet opp under dette.

4.2 Utvalgsprosessen

Rekruttering av informanter innenfor kvalitativ forskning baserer seg gjerne på et strategisk utvalg. Det vil si at forskeren velger ut informanter basert på kvalifikasjoner og egenskaper som er strategisk i henhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). For å undersøke hvordan barn opplever å bli testet med WISC-V var det derfor naturlig å gå direkte til «kilden», det vil si barn og unge som nylig har gjennomført en WISC-V test.

Etttersom dette er et kvalitativt studentprosjekt som brer seg over en relativt kort tidsperiode (ca 5 måneder) var det nødvendig å begrense antall informanter. Dette for å få tid til å transkribere og analysere datamaterialet, samt å skrive oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervjuer har som hensikt å gå i dybden, derfor kan ikke antall intervjuobjekter være for stort. For å sikre å skulle få fyldig nok informasjon falt valget på seks barn hvor alle var i alderen 10-16 år.

Følgende kriterier for inklusjon i studien ble brukt:

- 5-6 Barn som nylig har gjennomført en standardisert WISC-V test
- Alder 10-16:11 år
- Barn som PPT mener har forutsetninger for og glede av å stille til et intervju

Eksklusjonskriterier:

- Barn med mistanke om utviklingshemming

- Barn med sosial angst
- Barn med hørselshemming
- Barn med minoritetsbakgrunn med behov for tolk for gjennomføring av intervju

Søknad om godkjenning av forskningsprosjektet ble sendt til Sikt (tidligere Norsk senter for forskningsdata) den 13.01.23 og godkjent den 02.02.23 (se vedlegg 1). Etter at prosjektet var godkjent startet prosessen med å rekruttere informanter. Innledningsvis ble det tatt kontakt med ledere fra flere ulike PP-kontorer i Oslo og omegn per e-mail, men det ga dessverre lite respons. Veilederen min og jeg tok hver for oss kontakt med to bekjente som jobber/ har jobbet i PPT. De videresendte informasjonsskriv til sine ledere hvoretter lederne videresendte mail til sine testledere. Jeg fikk kontakt på telefon med tre behjelpelige testledere som sa seg villige til å ta kontakt med foresatte til barn som nylig hadde blitt testet. I dialog med testlederne ble det understreket at det var ønskelig å intervju barn som testleder mente hadde forutsetninger for å stille til et intervju, og som samtidig oppfylte inklusjons-/ eksklusjonskriteriene nevnt over. Barn med store, sammensatte vansker ble dermed utelukket selv om de nylig hadde blitt testet med WISC-V. Testledere sendte mail med informasjonsskriv til aktuelle foreldre samt ringte og forklarte muntlig om studien. Dersom foreldrene og barnet takket ja til å stille til et intervju ble kontaktinformasjonen til foreldrene innhentet fra testleder (med godkjenning av foreldrene) for å kunne ta direkte kontakt med dem for å avtale tid og sted, samt svare på eventuelle spørsmål.

I utgangspunktet ble det avtalt i samråd med veileder å kun skulle intervju barn fra 12 år og oppover. Senere ble inklusjonskriteriet for alder endret til å gjelde fra 10 år og oppover på grunn av at det var barn i alderen 10-12 år som de enkelte testlederne hadde flest tilgjengelig av, samtidig som testlederne ga uttrykk for at også barn ned til 10 år erfaringsmessig ofte har evne til å gi utfyllende svar. Sikt ble kontaktet for å undersøke om det var nødvendig å sende inn endringsmelding. De konkludert med at en endringsmelding ikke var nødvendig ettersom foreldrene uansett skulle samtykke for barnet.

Det endelige utvalget bestod dermed av seks barn og unge. Fem av barna ble rekruttert fra to ulike PP-kontorer. To av barna var fra ett PP-kontor der de ble testet av samme testleder og fire av barna var fra det andre PP-kontoret der de ble testet av to forskjellige testledere. I tabell 1 presenteres en nærmere beskrivelse av informantene, med hensyn til alder, kjønn og tid mellom testing og intervju.

Tabell 1

Oversikt over utvalget

Informant	Alder	Kjønn	Tid mellom test og intervju
1	12 år	Gutt	2 uker
2	10 år	Gutt	2 uker
3	10 år	Jente	2 uker
4	12 år	Gutt	2 uker
5	12 år	Gutt	2 uker
6	16 år	Jente	5 måneder*

Merk.

*Usikkert nøyaktig hvor lenge det hadde gått mellom gjennomført test og intervju, antar ca 5 måneder.

4.3 Datainnsamling

I denne delen vil det gis en beskrivelse av intervjuguiden som ble brukt i datainnsamlingen samt den praktiske gjennomføringen av intervjuene.

4.3.1 Intervjuguide

Slik skrevet i kapittel 2 ble det gjennomført et systematisk litteratursøk og det er gjennomført svært få skandinaviske og engelskspråklige studier som har undersøkt testtakers opplevelser med å gjennomgå testing. Kun en studie omfattet barn, en masterstudie i spesialpedagogikk fra NTNU (Cerullo, 2018). Det ble ikke funnet intervjuguiden fra disse studiene som var relevante å anvende direkte studien for å kunne svare ut problemstillingen, og det ble derfor vurdert nødvendig å utarbeide egen intervjuguide. Imidlertid ble noen spørsmål hentet fra intervjuguiden til Krohne et al. (2011), men supplerte også med egne formulerte spørsmål. Det på grunn av at Krohne et al. (2011) sin studie omfatter imidlertid ikke barns, men eldre personers opplevelse av å gjennomgå kognitiv testing på sykehus, og er således ikke direkte relevant for denne studien.

For videre utvikling av intervjuguiden ble det benyttet aktuell litteratur om testadministrasjon – både tester generelt og om WISC-V spesielt. Det var av spesiell interesse å identifisere de faktorene litteraturen trekker frem som sentrale for at barn som testes utvikler tillit til testleder, opplever trygghet i testsituasjonen og gis anledning til å fremvise sine optimale prestasjoner, - og som testleder dermed bør planlegge/ tilrettelegge

for samtidig som kravet til å følge de standardiserte administrasjonsprosedyrene for testing med WISC-V ivaretas

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen ble spørsmålene i intervjuguiden delt opp i tre overordnede temaer:

- Del 1: Barnets tanker, følelser og opplevelser før testing
- Del 2: Barnets tanker, følelser og opplevelser i testsituasjonen
- Del 3: Barnets tanker, følelser og erfaringer i tiden etter testing

(Se vedlegg 2 for intervjuguiden som ble brukt).

For å åpne opp og invitere barnet inn i samtalen ble følgende åpningsspørsmål brukt:

«Hvordan opplevde du å gjennomføre oppgavene?» På den måte gis barnet en sjanse til fritt å fortelle om temaet samt at jeg fikk et inntrykk av barnas umiddelbare tanker om opplevelsen av testsituasjonen (Eide & Winger, 2003). Ved å stille et enkelt og åpent spørsmål i begynnelsen hevder Befring (2015, s. 75) at intervjueren legger til rette for en tillitsfull ramme.

Selv om spørsmål utvikles naturlig gjennom samtalen i semistrukturerte intervjuer var det en trygghet for meg som en ny og fersk intervjuforsker å ha fastlagte spørsmål som en støtte (Dalland, 2017). Det ga også en ramme for samtalen, og sikret at sentrale temaer ble belyst. Det var viktig å få barna til å føle at intervjuet skulle være en uformell samtale der det var barnet som satt på svaret. Spørsmålene ble derfor relatert til barnets opplevelser, for eksempel «Hvordan følte du deg før du skulle gjøre oppgavene?», «Kan du fortelle meg om rommet der du gjorde oppgavene?» (Eide & Winger, 2003).

Intervjuguiden bruker bevisst ikke ordet «test», ettersom der var usikkerhet rundt hvorvidt testlederne hadde brukt dette begrepet i samtale med barna. Litteraturen anbefaler også at en ikke skal bruke ordet «test» i samtale med barnet (Flanagan & Alfonso, 2017). For å ufarliggjøre situasjonen brukes ordet «oppgaver» istedenfor. Dersom barnet selv brukte ordet «test», ble det også brukt av intervjuer for å speile barnet.

Før intervjurunden startet ble det gjennomført to pilotintervjuer. Det første pilotintervjuet ble gjennomført på en medstudent. Det andre pilotintervjuet ble gjennomført på en ungdom på 16 år som for ca ett år siden gjennomførte WISC-V (i forbindelse med at jeg skulle bli WISC-V sertifisert). Det var viktig å gjennomføre pilotintervjuene på personer som kjenner

til WISC/ har gjennomført WISC slik at intervjusettingen skulle føles så ekte som mulig. Pilotintervjuene ble benyttet for å teste både intervjuguide og teknisk utstyr. Det var også fint å kjenne på hvordan det var å være i en intervjusetting og få tilbakemelding om egen væremåte (Dalen, 2011). Etter gjennomført pilotintervjuer ga barnet/ ungdommen og medstudenten tilbakemeldinger. Noen spørsmål/ deler av spørsmål ble justert etter disse tilbakemeldingene.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på skolene til barna ettersom det var ønskelig at miljøet skulle være kjent for barnet slik at de skulle føle seg mest mulig trygt (Eide & Winger, 2003). I informasjonsskrivet stod det at foreldrene kunne være med under intervjuet og/ eller se over intervjuguiden før samtalen. Dette ble de også opplyst om per telefon. Det var likevel ingen av foreldrene som benyttet seg av tilbudet. Etter at foreldrenes samtykke til at barnet deres kunne delta i studien ble barnets lærer kontaktet for å avtale tidspunkt for intervju. Læreren ble også spurt om å holde av et rom hvor barnet kunne intervjues uten forstyrrelser. Alle lærerne var behjelpelige med det praktiske. De møtte meg i hovedinngangen og viste meg inn på et rom hvor jeg kunne gjøre nødvendige forberedelser slik som å sette opp det tekniske samt ommøblere stoler og bord før læreren og jeg sammen gikk og møtte barnet i klasserommet. Tidspunkt for intervju med informant 6 ble avklart i direkte samtale med informanten selv. Læreren ble ikke kontaktet ettersom intervjuet ble gjennomført i en fritime.

For å få til et godt intervju er intervjuforskeren helt avhengig av å etablere et godt forhold til informantene, og spesielt viktig er dette i samtaler med barn (Aurini et al., 2022; Eide & Winger, 2003). I forkant av intervjuet ble det lagt opp til relasjonell oppvarming, for at barnet skulle føle seg trygg og komfortabel (Aurini et al., 2022). Det var fokus på å være imøtekommende og spørre barna om deres interesser. Når barnet fremsto som komfortabel ble det spurt om han eller hun hadde lest informasjonsskrivet sammen med foreldrene. Dette ble gjort bevisst for å vite hvor mye informasjon de hadde fått i forkant. Det var to stykker som ikke hadde lest informasjonsskrivet, men de hadde blitt forklart av foreldrene sine om hva samtalen skulle handle om. Uavhengig av om barnet hadde lest skrevet eller ikke ble studiens mål og hensikt forklart nærmere. Før intervjuet gikk i gang ble det også presisert for barnet at det ikke var noen svar som er feil, men at det var barnets tanker, følelser og opplevelser som var viktig å få frem (Eide & Winger, 2003). Barna ble også opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, uten å oppgi noen grunn, samt at det ikke ville

ha noen negative konsekvenser for dem. Barna fikk også informasjon om samtalen kom til å bli tatt opp, men at alt vil bli anonymisert slik at ingen vil kjenne igjen barnets svar. Barnet ble så spurt om det var greit for dem at samtalen ble tatt opp, for å få barnets uformelle samtykke. Alle barna sa ja. Barna ble til slutt fortalt at intervjuet kom til å ta 30 til 45 minutter, og at de skulle si ifra om de ønsket en pause underveis. Det var det likevel ingen som gjorde.

Intervjuene med barna tok i alt mellom 25-42 minutter. Intervjuer var oppmerksom på å vise genuin interesse og forsøkte å sette meg selv i en undrende og nysgjerrig posisjon (Udir, 2023). I to av intervjuene opplevdes det at barna sporet av og begynte å dele personlige historier som ikke var relatert til intervjutemaene. Det var en balansegang mellom å både skulle lytte og anerkjenne deres historier samtidig som jeg ønsket å stille dem flere spørsmål knyttet til studiens tema (Eide & Winger, 2003)

Det er vesentlig at intervjuet blir avsluttet på en god måte, - og spesielt viktig når forskeren har barn som informanter. De har brukt mye av sin tid og de har involvert meg i sine personlige tanker, følelser, og opplevelser (Eide & Winger, 2003, s. 83). Derfor fikk barna en stor takk for at de ville stille og for at de hadde gitt gode refleksjoner og delt interessante tanker (Dalland, 2017). Barna ble også spurt om hvordan de synes det var å ha denne samtalen. Alle barna synes det hadde gått fint og det virket som om de hadde en god opplevelse. Etter samtalen med barna ble de fulgt tilbake til klasserommet slik at de ikke skulle bli etterlatt uten en trygg voksen.

4.4 Databehandling

4.4.1 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene skjedde fortløpende etter endt intervju på transkriberingsprogrammet f4 transkript. Transkripsjonene ble gjort ordrett basert på lydopptaket (Dalland, 2017). Noen av barna hadde dialekt, dette ble omgjort til bokmål for å sikre anonymisering. Pauser og interjeksjoner slik som «ehm» «lissom» «sånn» «da» og emosjonelle uttrykk slik som latter ble tatt med. Når intervjuer blir transkribert forsvinner kroppsspråket til informantene, derfor var det viktig å få med deres emosjonelle uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter transkripsjon ble intervjuene lyttet til en gang til for å sikre at transkripsjonen stemte.

Ettersom intervjuene var spredt utover flere uker ble intervjuene transkribert hver for seg. Ved å høre gjennom intervjuene lærte jeg mye om min egen væremåte og intervjuerstil (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var positivt å høre gjennom intervjuene før neste intervju. Her ble det gjort refleksjoner og ideer til eventuelle oppfølgingsspørsmål som kom til god nytte i de påfølgende intervjuene.

4.4.2 Tematisk analyse

For å analysere funnene i denne studien ble tematisk analyse valgt da analysen er en god tilnærming for å avdekke temaer. Tematisk analyse innebærer å identifisere, analysere og rapportere mønstre i intervjuene og sortere innholdet inn i kategorier og temaer.

Utgangspunktet for denne tematiske analysen er Braun & Clarke sine seks faser for å identifisering av kategorier og temaer (Braun & Clarke, 2006, 2022).

Den første fasen til Braun & Clarke (2006) handler det om at forskeren skal bli kjent med datamaterialet. Etter gjennomført intervju ble intervjuene transkribert og gjennomlest flere ganger. I tillegg ble det skrevet ned ideer til eventuelle koder i marginen (Johannessen et al., 2021). I fase to begynte genereringen av de første innledende kodene fra intervjuene. Det ble satt opp tabeller hvor datautdrag fra intervjuene ble satt inn med tilhørende koder. I denne prosessen samlet det seg opp flere ulike koder, som i fase tre skulle sorteres inn i potensielle temaer. Fase fire handler om å gjennomgå de identifiserte temaene og vurdere om de er representative for problemstillingen. Denne fasen involverer to nivåer for gjennomgang av temaene. På det første nivået ble de kodede datautdragene lest gjennom for å undersøke om de passet inn under temaet. Her var det nødvendig å justere og sjekke om for eksempel to separate temaer kunne gå sammen og omvendt. I denne delen av fasen ble det også tatt vekk enkelte undertemaer da det ikke passet inn under det aktuelle hovedtemaet og heller ikke under de andre identifiserte hovedtemaene. På det andre nivået ble det tatt en gjennomgang av hele datamaterialet for å undersøke om temaene passet i henhold til problemstillingen. I denne fasen ble det først identifisert fire temaer som senere ble til tre da det ene temaet ikke syntes å være relevant for problemstillingen. Datautdragene er blitt valgt på bakgrunn av Smith et al. (2009, s. 106-107) sine anbefalinger som foreslår at minst en tredjedel, eller helst halvparten, av informantene er representert for hvert tema (se tabell 3). Etter at temaene hadde blitt redefinert og justert var målet i den femte fasen å finne essensen i de identifiserte

temaene og deretter navngi dem. I den siste og sjette fasen skal de kodede intervjuene presenteres (Braun & Clarke, 2006). Dette fremvises i kapittel 5 (se tabell 2 og 3).

4.5 Studiens kvalitetsvurdering

I enhver forskningsstudie må det gjøres en vurdering av studiens kvalitet. I kvalitativ forskning diskuteres kvalitetsvurdering i litteraturen ved blant annet bruk av begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 221-234). Studiens kvalitet vil derfor bli redegjort med utgangspunkt i disse begrepene. Avslutningsvis vil min forforståelse presenteres, dette for å gjøre studien mest mulig transparent.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at forskningen skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I kvalitative undersøkelser blir dette vanskelig da ingen forskere har samme erfaringsbakgrunn og dermed ikke tolker resultatene på samme måte (Johannessen et al, 2015). For å styrke reliabiliteten har jeg prøvd så godt det lar seg gjøre å beskrive og dokumentere forskningsstrategiene og analysemetodene slik at arbeidet blir mest mulig gjennomsiktig. På denne måten kan andre utenforstående vurdere studiens pålitelighet samt følge prosedyrene i nye studier (Befring, 2015; Thagaard, 2018).

En svakhet ved denne studien er at det kun er en person som har gjennomført intervjuene, transkriberingen og analyse av datamaterialet. Ved å la flere forskere delta i prosjektet, enten ved at to forskere samarbeider eller at en forsker kommer inn og evaluerer fremgangsmåten kan være med på å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015, s. 206) hevder imidlertid at å gjennomføre transkriberingen alene gjør at forskeren blir bedre kjent med empirien som igjen kan være med på å styrke den interne validiteten som vil diskuteres ytterligere i neste avsnitt.

4.5.2 Validitet

Validitet referer til i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen er gyldig for det utvalget og fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning er det forskeren selv som blir sett på som hovedinstrumentet. Spørsmålet om validitet handler derfor i stor grad om «researcher bias» (Aurini, 2022; Maxwell, 2013). Det vil si hvilken innvirkning forskeren har på tolkningen av resultatene. For å minimere denne trusselen har jeg beskrevet

min forforståelse (se 4.5.4). Dette krevde en nøye refleksjon av meg som forsker og hvordan min bakgrunn kan være med å påvirke mine tolkninger. Creswell & Creswell (2018) hevder at dette er med på å styrke studiens validitet. Jeg har også så godt det lar seg gjøre forsøkt å ha en reflekterende holdning og et kritisk blikk til valgene som er blitt tatt gjennom hele forskningsprosessen.

Litteraturen trekker også frem et annet element som kan være med på å true validiteten. Dette er reaktivitet («reactivity») som handler om forskerens innvirkning på individene som blir studert (Aurini, 2022; Maxwell, 2013). Hvilken informasjon informantene kommer med er alltid påvirket av intervjueren og intervjusettingen. I denne studien var det aldersforskjell mellom barna og meg, noe som måtte bli tatt hensyn til (Dalen, 2011; Manderson et al., 2006). For å unngå asymmetri i forholdet var jeg bevisst på å legge opp til relasjonell oppvarming i de første minuttene av intervjuene for å skape tillit samt vise genuin interesse for barnas svar. Ved at intervjuguiden i størst mulig grad anvendte åpne spørsmål fremfor lukkede og ledene gjorde at barna kunne svare fritt uten å bli begrenset av forhåndsdefinerte svaralternativer (Eide & Winger; Maxwell, 2013; Udir, 2023).

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet referer til om forskningsfunnene kan overføres til andre situasjoner eller fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å anvende kvalitative forskningsmetoder, som i denne studien, er målet å undersøke barnas individuelle erfaringer, tanker og opplevelser i forbindelse med gjennomføringen av WISC-V. Studien har dermed ikke til hensikt å generalisere funnene som det typisk gjøres i kvantitativ forskning (Krumsvik et al., 2019). Til tross for at dette er en liten studie som kun omfatter seks informanter, kan deres erfaringer og opplevelser imidlertid gjenkjennes hos andre barn og unge som har gjennomgått WISC-V, og dermed ha generell verdi (Befring, 2020). Likevel må det tas i betraktning at det som barna forteller ikke nødvendigvis representerer oppfatningene til andre barn som har gjennomgått WISC-V.

4.5.4 Forforståelse

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, forskere inkludert (Johannessen et al, 2016). Det er derfor nødvendig å gjøre rede for meninger og oppfatninger som jeg har om WISC-V slik at det åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes uttalelser og

opplevelser. Som mastergradsstudent i spesialpedagogikk er sertifisering i WISC-V en del av studiet. Jeg har selv testet barn med WISC-V. Jeg har i tillegg jobbet i et forskningsprosjekt der jeg har vært ute i barnehager og testet flere barn, deriblant deltester fra WPPSI-IV. Ettersom jeg har kjennskap til fenomenet fra tidligere har jeg naturligvis utviklet synspunkter og perspektiver på testing. Dette var jeg bevisst på under hele forskningsprosessen både når det gjaldt under intervju, transkribering og analyse av resultater.

4.6 Etiske betraktninger

Kvale & Brinkmann (2015, s. 86-91) trekker frem tre prinsipper for etiske retningslinjer som forskeren må ta hensyn til. Dette er:

- Prinsippet om informert samtykke
- Kravet om konfidensialitet
- Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

I tillegg til disse tre punktene trekker Den Nasjonale Forskningsetiske Komite for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH) at forskning som involverer barn og unge stiller spesielle krav til forskeren om å ta etiske hensyn (NESH, 2021). Beskrivelse av de etiske hensynene knyttet til de nevnte begrepene vil nå bli presentert.

Ettersom det ble tatt lydopptak av intervjuene ble studien meldt inn til Sikt og godkjent. Innenfor forskning er det et krav om at informantene skal ha mottatt tilstrekkelig med informasjon om studiens formål (Thagaard, 2021). I denne studien var det foreldrene som samtykket på barnas vegne. Det ble derfor forfattet et informasjons- og samtykkekjema til foreldrene (se vedlegg 4). I henhold til NESH sine retningslinjer påpeker de også at det er nødvendig med aksept eller samtykke fra barna selv. Et eget informasjonsskriv ble derfor laget til dem med alderstilpasset informasjon for å forsikre at barna forstod vilkårene for forskningen (se vedlegg 3). I tillegg til informasjonsskrivet ble barna minnet på deres rettigheter før intervjuet (NESH, 2021).

Kravet om konfidensialitet ble ivaretatt ved at lydopptakene av intervjuene ble oppbevart på en dedikert laptop godkjent av Universitetet i Oslo (UiO) til oppbevaring og behandling av røde data. Lydopptakene vil slettes etter studiens avslutning (01.06.23). For å sikre anonymitet ble personopplysninger om barnet og foreldrene oppbevart adskilt fra det

transkriberte materialet (Thagaard, 2018). Det har også blitt gjort et valg om å ikke nevne hvilke PP-kontorer som ble kontaktet, samt hvilke kontorer informantene er tilknyttet.

Forskeren må alltid vurdere hvordan informantene kan beskyttes mot uheldige virkninger av å være med i et prosjekt. På bakgrunn av at det er foreldrene som samtykker til barnets deltakelse var det viktig at barnet også selv hadde et ønske om å delta i studien slik at de ikke skulle føle på tvang og ubehag. For å sikre barnas kontroll over egen deltakelse fikk de et alderstilpasset informasjonsskriv samt at de ble fortalt av foreldre og av meg muntlig om studiens hensikt (Thagaard, 2018). Barnas uttrykk under intervjuet ble også tatt i betraktning. Dersom de viste noen tegn til ubehag, ville intervjuet avsluttes med en gang.

5 Presentasjon av funn

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling om hvordan barn opplever å gjennomføre WISC-V, vil dette kapitlet presentere funnene fra intervjuene. I intervjuene fremkom det tre hovedtemaer, med tilhørende undertemaer, som fremstilt i tabell 2. I tabell 3 presenteres distribusjon og frekvens av hovedtemaer og undertemaer. Funnene som presenteres representerer barnas erfaringer og opplevelser slik de ble beskrevet av informantene under intervjuene. I presentasjonen vil temaene bli underbygget med sitater fra intervjuene.

Tabell 2

Oversikt over identifiserte hovedtemaer og undertemaer

Hovedtemaer	A: Barnas opplevelser før testing	B: Barnas opplevelser i testsituasjonen	C: Barnas opplevelser i etterkant av testingen
Undertemaer	<p>A.1: Lite informasjon ble gitt på forhånd, men behovet for informasjon var ulikt</p> <p>A.2: Spente følelser i forkant, ingen var likegyldige til det som skulle skje</p>	<p>B.1: Å ha møtt testleder på forhånd bidro til trygghet og ufarliggjøring av situasjonen</p> <p>B.2: WISC-V oppgavene var varierte og morsomme, og bidro til motivasjon og mestringsfølelse</p> <p>B.3: Testlederne var flinke til å etablere kontakt, forklare og oppmuntre</p> <p>B.4: Egenskaper ved testrommet ble lagt merke til</p>	<p>C.1: Hadde ikke tenkt så mye på testingen i etterkant, men var lettet over at den var over</p> <p>C.2: Barna uttrykte et ønske om tilbakemeldinger på testingen, kun halvparten fikk det</p> <p>C.3: Positive tilbakemeldinger var viktig – ikke bare fokus på det negative</p>

Tabell 3*Distribusjon og frekvens av hovedtemaer og undertemaer*

Hovedtemaer og undertemaer	Inform. 1	Inform. 2	Inform. 3	Inform. 4	Inform. 5	Inform. 6	Frekvens
A. Barnas opplevelser før testing	X	X	X	X	X	X	6/6
A.1: Lite informasjon ble gitt på forhånd, men ulikt behov	X	X	X	X	X		5/6
A.2: Spente følelser i forkant av testingen	X	X	X	X	X	X	6/6
B: Barnas opplevelser i testsituasjonen	X	X	X	X	X	X	6/6
B.1: Å ha møtt testleder på forhånd bidro til trygghet					X	X	2/2*
B.2: Oppgavene var varierte og greie/morsomme	X	X	X	X	X	X	6/6
B.2: Oppgavene bidro til motivasjon og mestringsfølelse				X	X	X	3/6
B.3: Testlederne var flinke til å etablere kontakt	X	X	X	X	X	X	6/6
B.4: Egenskaper ved testrommet ble lagt merke til			X		X	X	3/6
C: Barnas opplevelser i etterkant av testing	X	X	X	X	X	X	6/6
C.1: Hadde ikke tenkt så mye på oppgavene i etterkant	X		X	X	X	X	5/6
C.2: Uttrykte ønske om tilbakemelding		X	X	X	X	X	5/6
C.2: Fikk tilbakemelding			X	X		X	3/6
C.3: Positive tilbakemeldinger var viktig, ikke bare negative				X		X	2/3**

Merk.

*Kun to informanter hadde møtt testleder i forkant av testingen

** Kun tre informanter hadde fått tilbakemelding i etterkant

5.1 Hovedtema 1: Barnas opplevelser før testing

Temaene som presenteres i denne delen relaterer seg spesielt til barnas opplevelser i tiden før testing. Det som ble tydelig gjennom analysen var at barna opplevde å få lite informasjon i forkant av testingen, men at behovet for informasjon varierte. Samtidig var det ingen som var likegyldige til å skulle gjennomgå testing – det var knyttet følelser og forventninger til det som skulle skje hos alle.

5.1.1 Lite informasjon ble gitt på forhånd, men behovet for informasjon var ulikt

Ut ifra funnene framkom det at barna opplevde å få begrenset med informasjon i forkant av testingen. Det gjaldt både med hensyn til årsaken til testingen, og hva den innebar. Kun to av barna hevdet at de var blitt fortalt på forhånd om hvorfor de skulle ta testen og ingen var blitt informert om hva oppgavene i testen gikk ut på. Intervjuene avdekker likevel at noen av barna selv skjønnte årsaken til at de skulle testes uten at det hadde blitt fortalt til dem direkte.

Resultatene indikerer at det var ulikt hvem som hadde formidlet informasjon om testingen til barna på forhånd, - to av barna hadde fått den direkte fra testleder, mens fire hadde fått informasjonen fra foreldrene. Det synes imidlertid å være liten forskjell på om det var testledere eller foreldre som hadde gitt informasjonen, – uansett opplevde barna at det var lite informasjon som ble gitt.

Når det gjelder informasjon gitt av testleder, fortalte eksempelvis informant 1 at testlederen kom på skolen noen dager i forkant av testingen og spurte om han ville være med å gjøre noen oppgaver. Informanten fortalte at han spurte testleder om hvilke typer av oppgaver som han skulle gjøre, men opplevde å ikke få et tydelig svar.

(Informant 1): Hun dama (testleder) kom på skolen og spurte om jeg ville gjøre noen oppgaver. Jeg sa at det gikk greit, men at jeg hadde ikke så veldig lyst, men at det gikk greit. Jeg spurte om det var matte eller sånne oppgaver, men da sa hun nei at det ikke var helt sånn. Eller hun sa det skulle være oppgaver, men hun sa ikke spesielt hvilke oppgaver vi skulle gjøre.

På samme måte viste det seg å være begrenset hvilken informasjon foreldrene hadde gitt til barna - både om hvorfor de skulle testes og om hva som skulle skje. Eksempelvis fortalte

informant 4 at han fikk informasjon om at han skulle ta en test samt vite hvor han skulle ta den og tidspunkt. Han fortalte at han ikke fikk vite hva som skulle sjekkes, men uttrykte at han selv skjønnte det.

(Informant 4): Jeg ble ikke fortalt så mye. Bare at jeg skulle gjøre den testen, men jeg visste jo ikke noe om hva det gikk ut på. Men jeg skjønnte kanskje litt at jeg skulle bli sjekket for lesing og skriving, men ble ikke fortalt det. Men jeg fikk informasjon av mamma at jeg skulle ta en test, jeg fikk vite tidspunkt, dag og sånn.

Informant 3 derimot uttrykte at hun ble fortalt av moren om hvorfor hun skulle ta testen, men lite om hvordan testingen skulle gjennomføres. Informant 3 fortalte: «Mamma sa at det var en oppgave eller en test for å sjekke hvorfor jeg slet med å skrive og sånn» (Informant 3).

Et viktig spørsmål som dukker opp i denne sammenheng er hvorvidt barna skulle ønske å ha fått mer informasjon på forhånd. På dette spørsmålet svarte barna gjennomgående at de syntes det var «greit» ikke å vite for mye i forkant – dette var egentlig ikke noe de hadde savnet. Og, som beskrevet av informant 4 over, hadde noen av informantene selv en forståelse av årsaken til at de skulle gjennomgå testing uten at dette ble direkte formidlet til dem av testleder/foreldre – barna skjønnte at det var relatert til vansker de opplevde på skolen. Det var imidlertid ett unntak blant informantene, og det kan være verdt å merke seg at dette var den eldste i utvalget (informant 6, 16 år). Informant 6 fortalte at hun fikk informasjon om testen gjennom testleder. Hun fikk imidlertid kun informasjon om at hun skulle ta en test og hvordan hun kunne forberede seg. Informanten uttrykte at hun gjerne ville hatt mer informasjon om hvorfor hun skulle ta testen.

(Informant 6): Hun (testleder) sa jeg skulle gjøre en test og at jeg skulle spise godt og sove godt og så sa hun egentlig ikke så veldig mye mer. Jeg ville gjerne hatt mer informasjon om hvorfor jeg skulle ta den. Jeg følte ikke at det kom helt fram hva som skulle sjekkes. Jeg visste heller ikke helt hvilke oppgaver det var før jeg kom dit. Det kan jo hende at mamma fikk informasjon om det, men jeg fikk ikke.

Som det fremgår av sitatet, ble mangel på informasjon opplevd som et savn i dette tilfellet. Informanten angir også muligheten for at moren kanskje hadde fått mer informasjon fra testleder, men at denne informasjon i så fall ikke var nådd frem til informanten.

5.1.2 Spente følelser i forkant, ingen var likegyldige til det som skulle skje

Et gjennomgående funn var at barna ikke var likegyldige til testingen. Faktisk fortalte alle informantene om negative følelser i forkant i varierende grad, slik som at det «virket litt skummelt», «grudde seg», var «nervøs» og «spent». Slike følelser ble både relatert til ikke å vite hva som skulle skje under testingen og en frykt for ikke å skulle mestre oppgavene. Med hensyn til det førstnevnte, utdypet informant 3 hvordan hun hadde en knute i magen på grunn av usikkerhet til hva hun kunne forvente i testsituasjonen. «Først var det litt sånn skummelt fordi jeg ikke visste hva jeg gikk til. Det kom en knute da, i magen» (Informant 3)

På samme måte uttrykte informant 6 at hun følte seg spent fordi hun ikke visste hensikten med å gjennomføre testen. Men hun tilla også at det å bli fortalt av testleder at hun skulle sove godt og spise godt bidro til en ytterligere spenning på hva som skulle skje.

(Informant 6): Jeg var litt spent fordi jeg visste ikke helt sånn hvorfor jeg skulle ta de. Jeg var spent på hva som kom på en måte siden hun var så opptatt av at jeg skulle ha sluppet av og spist godt.

Som nevnt i punktet over var det kun to av informantene som ble informert på forhånd om årsaken til at de skulle testes, men flere skjønnte likevel selv at det hadde sammenheng med utfordringer de hadde på skolen, slik som lesing, skriving og konsentrasjon. Flere av informantene fortalte at de grudde seg til gjennomføringen av testen ettersom de skjønnte at de skulle bli testet for noe de synes er vanskelig, – det utløste altså en frykt for ikke å skulle mestre, eksemplifisert gjennom informant 4. «Jeg gruet meg litt da, fordi jeg skjønnte at det var lesing og skriving som skulle sjekkes og jeg har synes at det hele tiden har vært vanskelig» (Informant 4).

5.2 Hovedtema 2: Barnas opplevelser i testsituasjonen

Dette hovedtemaet relaterer seg til barnas opplevelser av å være i selve testsituasjonen. Det overordnede funnet er at barna opplevde testsituasjonen som mer positiv enn det de hadde forventet på forhånd. Analysen avdekker fire sentrale undertemaer. For det første uttrykte barna som hadde møtt testleder i forkant av testingen at de følte seg mer trygge og avslappet i starten av testingen enn de barna som ikke hadde møtt testleder tidligere. For det andre syntes de fleste av barna at WISC-V oppgavene var morsomme og varierte, og bidro til en følelse av mestring. For det tredje opplevde barna at testlederne var flinke til å etablere kontakt med

dem, og også forklare og oppmuntre gjennom testingen. For det fjerde, uttrykte flere av barna hvordan egenskaper ved testrommet påvirket evnen til å konsentrere seg.

5.2.1 Å ha møtt testleder på forhånd bidro til trygghet og ufarliggjøring av situasjonen

Funnene fra intervjuene viser at det å ha møtt testleder på forhånd kan ha en betydning for opplevd trygghet under testing, - hvert fall i starten av testingen. Kun to av barna fortalte at de kjente testleder før testingen. Begge fremhev det som positivt at de hadde kjennskap til testlederen på forhånd før de skulle ta testen. Informant 5 påpekte at det trolig gjorde han mindre nervøs.

(Informant 5): Jeg kjente hun (testleder) jeg skulle gjøre testen med så jeg var ikke så nervøs eller redd for å møte henne.

Informant 6 understreker også de positive aspektene ved at testleder ikke var ukjent, - det bidro til at hun følte seg trygg som igjen førte til en avslappet stemning.

(Informant 6): Jeg har vært hos henne (testleder) flere ganger. Så det var ikke en helt ny person og skummelt og sånne ting. (...) Det var avslappet stemning. Jeg synes det var veldig greit å gjøre testen ettersom jeg hadde en veldig trygg person som man kunne prate med og ikke en helt fremmed.

Barna som ikke hadde møtt testleder på forhånd uttrykte derimot at det var «rart» og unaturlig å skulle gjennomføre testen med en fremmed, spesielt på starten, men at denne følelsen avtok etter hvert. Det setter barna i sammenheng med at de opplevde testlederne som «hyggelige», «forståelsesfulle», «positive», «snakket pent», «hadde et smil» og var «rolig».

Informant 4 fremhevd nettopp ubehaget som oppstod med å skulle gjennomføre testen med en fremmed, men at dette bedret seg da han i møtet med testleder opplevde han som positiv og interessert, hvilket bidro til å gjøre Informant 4 mindre nervøs.

(Informant 4): Jeg hadde jo ikke møtt han (testleder) før. Så det er jo litt ubehagelig i starten da. Men han hadde et smil og var jo ganske hyggelig når jeg først møtte han, han spurte meg om ting også. Jeg ble jo ikke så nervøs av han. Det var mer oppgavene.

Informant 3 fortalte også i likhet med informant 4 hvordan hun hadde en følelse av ubehag på grunn av at testleder var ukjent for henne.

(Informant 3): Fra jeg kom til jeg hadde gjort to eller tre oppgaver var knuten fortsatt der, men så begynte det å løsne, da forstod jeg at det ikke var noe å være redd for. Han (testleder) var snill, rolig og sa at jeg ikke skulle stresse. (...)På slutten pratet vi litt. Det var fint å prate, da var det ikke bare oppgaver. Men vi pratet bare på slutten da. Så vi kanskje kunne snakket litt på starten, han var morsom på slutten.

Informant 3 er den eneste som tillegger at det kunne ha vært fint at hun og testleder snakket mer før testingen.

5.2.2 WISC-V oppgavene var varierte og morsomme, og bidro til motivasjon og mestringsfølelse

Når det kommer til gjennomføringen av oppgavene uttrykte alle informantene at oppgavene enten var «greie» «gøy», eller «morsomme». Noen informanter fortalte at de opplevde oppgavene som morsommere enn oppgaver de får på skolen. Informant 1 trakk frem at han synes oppgavene var så «moro» at han gjerne «vil gjøre det igjen». Noen få informanter beskrev oppgavene som «greie» og at de egentlig bare ville bli ferdige. Ingen informanter uttrykte imidlertid at oppgavene var kjedelige eller at de kjente på negative følelser underveis, slik som utrygghet eller prestasjonsangst. Et unntak var de tidsbaserte testene, som noen deltakere opplevde som «litt stressende», hvilket vil bli beskrevet nærmere senere i delen. Et interessant funn er at informantene påpekte at WISC-V testens oppbygning bidro til at de opplevde mestring under testingen. De påpekte at deloppgavene startet lett, men for hvert ledd stiger vanskelighetsgraden. Informant 6 fremhevet det som positivt at testen er lagt opp på den måten ettersom det bidro til en følelse av mestring.

(Informant 6): Det starter lett, men så vanskelig. De siste er det få prosent som klarer. Men det som er fint er at de starter med enkle oppgaver fordi da starter man med litt mestringsfølelse og varmes opp litt

WISC-V har som regel to øvingsoppgaver for å sikre forståelse av oppgavene. Informant 2 trakk fram dette som positivt i den forstand at han kunne stille spørsmål og få oppklart eventuelle forvirringer.

(Informant 2): *«Det var noe jeg lurte på i begynnelsen av oppgaven, de der symbolene. Jeg lurte på om jeg skulle krysse av de om de hadde samme retning. Men da spurte jeg i tilfelle og hun sa den skulle være nøyaktig lik.»*

WISC-V har flere ulike oppgaver, - alt fra å huske tall og bokstaver til å sette sammen klosser til en figur. Betydningen av den store variasjonen av oppgaver trakk Informant 6 frem som positivt i den forstand at det var «oppgaver som jeg følte jeg fikk til og som passet for meg» (Informant 6). Informant 4 uttrykte også at det var positivt at oppgavene ikke bare målte det han slet med og synes var vanskelig, men at det også var oppgaver han følte han fikk til.

(Informant 4): *Det som var vanskelig var det jeg sliter med. Den oppgaven hvor det var at jeg skulle forklare likheten mellom to ord var vanskelig. Jeg fikk det ikke til noe særlig. Men det at jeg fikk til de klossene også da ble jeg litt letta at jeg fikk noe til.*

Til tross for at barna generelt syntes at oppgavene var morsomme og gøy, eller greie fremkom det som nevnt at to av informantene opplevde stress når det gjaldt å gjennomføre oppgavene som gikk på tid. I WISC-V manualen står det at testleder ikke skal fortelle at testen går på tid, men oppfordre barnet til å gjøre oppgaven så fort og riktig hun eller han kan. Informant 3 trakk likevel frem hvordan hun skjønnte at oppgaven var på tid ved at hun hørte at testleder trykket klikk på stoppeklokka. Hun fortalte at dette bidro til uro og at det påvirket konsentrasjonen.

(Informant 4): *På de oppgavene på tid ble jeg litt sånn stressa. Det dumme var at jeg ikke skjønnte at det var på tid før han skrudde på klokka for det sa sånn klikk og da skjønnte jeg at det var på tid. Da ble jeg stressa. Jeg klarte ikke tenke helt. (...) På oppgaver med tid burde man ikke vite at det er på tid.*

Informant 5 fortalte også om hvordan han ble nervøs og stresset på grunn av et følt tidspress, og frykt for å ikke oppfylle forventningene til testleder (som i dette tilfellet må ha sies å ha uttrykt seg på en uheldig måte og ikke i henhold til testinstruksjonene dersom opplysningene stemmer).

(Informant 5): *Det var stressende. Hun (Testleder) sa liksom at hvis du kommer dit er det bra. Og da stresset jeg for å klare å komme dit. Hun sa at de fleste kommer hit og så var jeg redd for å komme halvveis og så ble jeg nervøs og prøvde å kjenne meg.*

5.2.3 Testlederne var flinke til å etablere kontakt, forklare og oppmuntre

Et gjennomgående funn er at barna opplevde at testlederne var flinke til å etablere kontakt, ga god informasjon og forklarte tydelig hva de skulle gjøre på hver oppgave. Samtlige barn uttrykte også hvordan testlederne roste og støttet dem ved at de ga barna positive tilbakemeldinger underveis i testingen. Tre av barna sa at dette bidro til en følelse av mestring.

Opplevelsen av å ha fått god informasjon om oppgavene kan illustreres gjennom informant 4. «Han (testleder) forklarte oppgavene veldig bra og sa tydelig hva jeg skulle gjøre. Og så var det to øvelsesoppgaver som gjorde at jeg skjønnte mer av oppgaven» (Informant 4).

I tillegg til å gi gode instruksjoner på oppgavene trakk samtlige informanter frem betydningen av å motta støttende og oppmuntrende tilbakemeldinger fra testleder underveis av oppgavene. Barna beskrev hvordan testlederne ga «ros», «komplimenter» og brukte positive uttrykk slik som «supert», «bra», «bra jobba» og «flott». Barna understrekte at de opplevde slike tilbakemeldinger som motiverende og bidro til en følelse av mestring – her eksemplifisert gjennom Informant 5. «Hun sa at jeg gjorde det bra, det gjorde at jeg ble motivert» (Informant 5).

Flere av informantene fortalte også at slike positive tilbakemeldinger blir ekstra viktig for mestringsopplevelsen siden de ikke visste om de hadde riktig eller feil på oppgavene.

Informant 6 fortalte:

(Informant 6): Det var bra at hun roste meg underveis og sa at jeg var flink. Da fikk jeg litt mer mestringsfølelse og motivasjon og tenkte at dette får jeg til. For som sagt så vet man jo ikke om man gjør det riktig eller ikke på oppgavene. (...) Det var noen ord jeg ikke klarte helt å forklare, men jeg bare prøvde og da sa hun (testleder) bra jobba og da ble jeg litt letta.

På samme måte uttrykte informant 3 at positive tilbakemeldinger fra testlederen bidro til økt motivasjon i testsituasjonen. Hun tillegger også at det også bidro til å øke selvtillit.

(Informant 3): Det som var bra var at jeg fikk komplimenter, jeg husker ikke akkurat, men det var noe som bra og at jeg var flink. Det var i hvertfall motiverende. Da følte det ut som jeg fikk mer selvtillit. I hvertfall når jeg ikke visste om oppgavene var riktig eller feil.

5.2.4 Egenskaper ved testrommet blir lagt merke til

På spørsmål om hvor barna utførte testen fremkommer det at de fleste av barna gjorde testen på et PP-kontor med unntak av Informant 5 som gjennomførte testen på et grupperom på skolen. Halvparten av informantene fortalte at rommet var «ryddig» og «fint» og ila ikke noe videre betydning av testrommet. Tre av informantene derimot fremhevd hvordan testrommet kunne ha vært bedre tilrettelagt for å fremme bedre prestasjoner under testingen. Dette går både på testrommets fremtoning, lyder og luftkvalitet.

Informant 6 er ett av barna som uttrykte et ønske om å ha gjort testen i et annet rom på grunn av flere distraherende elementer i rommet. Hun opplevde rommet som uryddig, og at det var fylt med plakater, vinduer og hyller med mange bøker som tiltrakk seg oppmerksomheten hennes. Hun fortalte at disse distraksjonene kan ha hatt innvirkning på konsentrasjonen og mente at hun ville ha vært mer fokusert i et mer «sterilt» miljø. Det kan være verdt å merke seg at informant 6 var til utredning for konsentrasjonsvansker.

(Informant 6): Vi kunne ha vært i et annet rom sånn at det hadde vært litt mer sterilt og kanskje jeg hadde hatt litt bedre konsentrasjon. Jeg begynte å se på ting rundt meg og liker at ting rundt meg er ryddig og så følte jeg at det var rotete i rommet. (...) Hadde jeg vært i et helt nytt rom med ingenting, at ting hadde vært sterilt hadde jeg kanskje hatt en annen holdning. Hadde det vært et annet rom så hadde det vært litt mer sånn her skal vi fokusere kun på denne testen.

Informant 5 rapporterte også om forstyrrelser som påvirket testutførelsen. På grupperommet hvor han gjennomførte oppgavene var det en vask som lagde lyd. Han fortalte at lyden fra vasken trolig gikk utover konsentrasjonen. Han beskrev situasjonen med vasken som «slitsomt».

(Informant 5): Vasken lagde lyd, fordi det var vann oppi kranen der. Det var litt forstyrrende, det lagde høy lyd ganske lenge, så prøvde hun (testleder) å stoppe det, men det gikk ikke. Det forstyrra meg da jeg skulle konsentrere meg. For eksempel hvis noen snakker til meg i bakgrunnen så klarer jeg ikke å konsentrere meg inne i hodet.

Informant 3 trakk også frem hvordan egenskaper ved testrommet kan ha vært med på å påvirke gjennomføringen av testen. Hun opplevde imidlertid ikke forstyrrende objekter /lyder slik som informant 5 og 6, men dårlig luftkvalitet i rommet.

(Informant 3): *Jeg var inne der ganske lenge og vinduene var jo lukket igjen, fordi når det var friminutt på den andre skolen så hadde det jo vært bråkete og mye lyd hvis vinduet hadde vært åpent. Men det var fortsatt varmt da og ganske klamt inne på rommet. Det var ikke så deilig. Jeg synes man burde lufte før noen kommer inn og skal gjøre en test. Så blir det frisk luft hvert fall.*

5.3 Hovedtema 3: Barnas opplevelser i etterkant av testingen

I denne delen vil temaer relatert til barnas opplevelser i etterkant av testingen presenteres. Et hovedtema som fremkom i analysen var at få barn hadde fått tilbakemelding om resultatene fra testingen, samtidig som barna heller ikke hadde tenkt så mye på testingen i ettertid.

Tilknyttet hovedtemaet fremkom tre undertemaer som vil bli presenteres nærmere: 1) Barna hadde ikke tenkt så mye over testingen i etterkant; 2) Flere av barna hadde ikke mottatt tilbakemeldinger; 4) De barna som hadde mottatt tilbakemeldinger trakk frem betydningen av også få positive tilbakemeldinger fra testleder om deres sterke sider for å unngå et for ensidig fokus på det de strever med.

5.3.1 Hadde ikke tenkt så mye på testingen i etterkant, men var lettet over at den var over

På spørsmål om hvilke tanker barna gjorde seg i etterkant av testen, fortalte nesten alle barna at de ikke hadde tenkt noe særlig over oppgavene/ testingen i ettertid. De opplevde imidlertid en følelse av lettelse over å være ferdige ettersom de da kunne «slappe av» og «tenke på andre ting». Det er naturlig å se dette funnet i sammenheng med at ingen av barna var likegyldige på forhånd til å skulle gjennomgå testing (til tross for at barna opplevde testingen som «grei» eller «positiv»). De fleste av informantene uttrykte også at de var litt slitne etter gjennomføringen. Denne opplevelsen kan illustreres av informant 4. «Jeg har ikke tenkt så mye på dem. Jeg var bare veldig glad det var over. Det var sånn jeg gikk inn, gjorde oppgavene og nå er det over» (Informant 4).

Informant 6 uttrykte hvordan hun følte seg sliten etterpå, men at hun ikke hadde tenkt noe særlig på oppgavene i ettertid. «Da jeg jeg var ferdig tenkte jeg ikke så mye. Jeg tenkte det var gøy å være ferdig. Jeg var litt sliten på dagen, men det gikk greit» (Informant 6).

Kun en av informantene fortalte at han hadde tenkt over oppgavene i ettertid, - i den forstand at han synes oppgavene var morsomme og at han var stolt over hva han hadde klart. Han fortalte: «Jeg har ikke tenkt noe mer enn at de var morsomme, gøy og stolt av hva jeg har klart.» (Informant 2)

Ingen av barna beskrev negative tanker eller følelser utover en lettelse over å være ferdig.

5.3.2 Barna uttrykte et ønske om tilbakemeldinger på testingen, kun halvparten fikk det

Ikke alle fikk tilbakemelding på testingen selv om de fleste barna ønsket seg dette. I intervjuene kom det frem at kun halvparten av barna hadde fått tilbakemelding om resultatene av testingen. I to tilfeller ble tilbakemeldingene gitt av barnets foreldre, mens i et tilfelle, til det eldste barnet i utvalget, ble den gitt direkte av testleder. Alle disse tre barna opplevde det som positivt å få tilbakemelding på resultatene av testingen slik informant 3 eksemplifiserer.

Informant 3: (...) Det var jo bra at jeg fikk vite det. Nå kan jeg få hjelp med lesingen og skriveingen. Hvis ikke vi hadde funnet ut av det hadde det bare forsettet som vanlig. Da hadde det vart til jeg er voksen og skal jobbe. Det er jo litt dumt å skrive masse feil da.

De tre barna som ikke hadde fått noe tilbakemelding om resultatene ble spurt om de skulle ønske seg dette. I den forbindelse sa to av informantene at det hadde vært fint slik at de kunne få vite hva de gjorde korrekt og ikke i testingen. Dette illustreres av Informant 2. «Ja, man vet jo ikke hva man gjorde korrekt også. Så det hadde vært spennende å se hva det er».

Kun en informant, informant 1 uttrykte en usikkerhet/ likegyldighet om han ønsker tilbakemelding eller ikke og uttrykte: «Kanskje litt ja og litt nei, jeg vet ikke».

5.3.3 Positive tilbakemeldinger var viktig – ikke bare fokus på det negative

Et interessant funn er at barna som fikk tilbakemelding om resultatet av testen trakk frem betydningen av å få positive tilbakemeldinger i tillegg til det de strever med. De uttrykte at informasjon om det positive kan veie opp/ kompensere for det negative. Informant 4 illustrerer nettopp dette.

(Informant 3): «(...) Mamma sa jeg hadde dysleksi (...) Jeg fikk også vite at jeg hadde et godt ordforråd for alderen. Det var jo fint det da, at det ikke bare var dårlig ting man fant ut. Man fant jo ut at jeg hadde dysleksi, og da var det fint at kroppen hadde fått til andre ting. At jeg hadde erstattet det med noe annet. Jeg tenkte ok jeg har dysleksi, men det jevner seg ut når jeg har stort ordforråd for alderen.»

Informant 6 forteller også i likhet med Informant 4 hvordan det var «demotiverende» å se hva hun strevde med, men tilla at det var gøy å få tilbakemeldinger om hennes styrker.

(Informant 6): «(...). Jeg vet ikke helt om de mattegreiene, det var demotiverende å se at jeg lå under gjennomsnittet, for jeg vet at jeg må jobbe med matte, jeg følte det var kjipt å se det. Men det var gøy å se de positive resultatene, at jeg lå over i norskfagene.»

6 Drøfting

I dette kapittelet vil funnene fra intervjuene bli diskutert opp mot relevant teori og tidligere studier. Drøftingen er delt opp i tre deler på bakgrunn av hovedtemaene som fremkom i analysen; det vil si barnas opplevelser i forkant av testingen, i testsituasjonen og i etterkant av testingen. Til slutt vil det bli gjort rede for studiens styrker og svakheter samt implikasjoner for videre forskning.

Et generelt inntrykk er at barna som deltok i denne studien var åpne og kom med valide opplysninger under intervjuene. Dette inntrykket understøttes av at barna i relativt stor grad var samstemte om sine opplevelser og erfaringer.

6.1 Barnas opplevelser i forkant av testingen

Analysen avdekket at det var knyttet to undertemaer til barnas opplevelser i forkant av testingen. For det første opplevde barna at de fikk lite informasjon om testingen på forhånd. For det andre fortalte alle barna om spente følelser i forkant av testingen.

6.1.1 Opplevelsen av å ha fått lite informasjon

Studien synliggjør at barna opplevde at de hadde fått begrenset med informasjon i forkant av testingen, hvilket samsvarer med Cerullo (2018) som også fant at barna opplevde at de fikk lite informasjon på forhånd. Imidlertid uttrykte de aller fleste barna i denne studien at dette var «greit» og at de ikke hadde ønsker om ytterligere informasjon. Det gjaldt både med hensyn til hvorfor barnet skulle bli testet, og hva som skulle skje under testingen. Resultatet må trolig delvis ses i sammenheng med at barna i denne studien, med ett unntak, kun var 10-12 år gamle, og at de fleste var blitt informert om testingen gjennom sine foreldre. Barnas lave alder bidrar imidlertid til at det må settes spørsmål ved om de hadde forutsetninger for å vurdere implikasjonene av lite/ manglende informasjon. I den forbindelse er det interessant at alle barna opplevde en forventningsangst i varierende grad i forkant, se punkt 6.1.2. En hypotese kan være at bedre tilpasset informasjon på forhånd kunne ha redusert spente følelser hos noen av barna.

I denne studien var det kun en av informantene, informant 6, på 16 år som uttrykte et ønske om mer informasjon om hensikten med testen. Hun er også den eneste av informantene som er i samtykkekompetent alder. I henhold til barneloven (1981, §32) skal barn over 15 år

samtykke selv når det gjelder spørsmål om spesialundervisning. Dette betyr at informant 6 skulle ha fått mer informasjon for å kunne gi et informert samtykke om å ta testen, noe informanten selv etterspurte. Forskningslitteraturen anbefaler at eldre barn bør få informasjon om hva testen går ut på, hvorfor de skal ta den og hvem som vil ha tilgang på resultatene (Sattler, 2018). Man kunne selvfølgelig argumentere for at dette er et engangstilfelle, men andre studier har funnet at testledere ikke alltid oppfylte kravet om informert samtykke ved testing, - som også bidro til at testtakeren ikke forstod hensikten med testen (Krohne et al., 2011; Pihl, 2010)

6.1.2 Opplevelsen av spente følelser i forkant

På tross av at barna, men ett unntak opplevde informasjonen i forkant som «grei», fortalte samtlige informanter om uro og spente følelser i forkant av testingen. Barna hevdet at disse følelsene var knyttet til at de ikke visste hva de gikk til. Man kan derfor undres om barna likevel burde ha fått mer informasjon, - kunne det ha bidratt til mindre forventningsangst? Det kan ikke denne studien svare på, og det har heller ikke blitt funnet andre studier som har undersøkt dette. Imidlertid fremhever Flanagan & Alfonso (2017, s. 56) at testledere bør oppmuntre foreldre til barn som skal bli testet med WISC-V til å fortelle hva barna kan forvente i testsituasjonen. De trekker frem at dersom barna får alderstilpasset informasjon, for eksempel at de vet at de skal gjøre noen oppgaver med noen klosser og at de skal svare på noen spørsmål, så vil det i seg selv være med på å senke eventuell forventningsangst hos barnet, - altså noe alle barna i denne studien opplevde i varierende grad.

På en annen side kan det argumenteres for at for mye informasjon kan bidra til enda mer engstelse. Frick et al (2020, s. 84) hevder at barn i tidlig ungdomstid, det vil si barn i alderen 8/9-12 år, er under utvikling av mestringsfølelse. De fleste av barna i denne studien faller innenfor nettopp denne aldersgruppen. En test som WISC-V kan fremstå som en trussel for barna ettersom den innebærer en mulighet for å feile. Dette er særlig relevant for barn som utredes i PPT – de kommer gjerne på grunn av utfordringer/ vansker i skolesituasjonen, og kan ha opplevd tapsopplevelser i forkant og kan dermed ha svekket mestringsstro (Bandura, 1997). Som nevnt tidligere er litteraturen tydelig på hva eldre barn bør få av informasjon i forkant, men det er uklart hvilken informasjon som bør gis til yngre barn – det står ikke tydelig hva som skal sies og heller ikke på hvilken måte (Mason, 2018; Sattler, 2018). En mulig grunn kan være at siden det ikke er krav til informert samtykke fra de yngre barna, og

dermed senkes også kravene til hvilken informasjon som skal gis til dem. Samtidig må det i denne sammenheng trekkes frem at ITCs retningslinjer for testbruk (2013) anbefaler at testledere likevel bør søke barnets uformelle samtykke før testingen – i dette ligger at barnet bør gis tilpasset informasjon på forhånd. Et mål bør kanskje derfor være, slik Frick et al. (2020) og Hesselberg & Tetzchner (2016) presiserer, nemlig at alle barn bør bli informert om testen og hvorfor de skal ta den. Denne informasjonen må ifølge forfatterne være tilpasset barnets alder og modenhet, og ikke minst barnets behov for informasjon. I praksis betyr dette at testlederne må ha kunnskap om barns utviklingsnivå og hvordan det er best å legge frem informasjon til barnet med hensyn til alder, modenhet og behov. I dette ligger det altså en stor grad av individuelt skjønn. En forståelse av hvorfor barnet skal bli testet blir i forskningslitteraturen trukket frem som en viktig faktor som kan påvirke både angstnivå og barnets innsats i testsituasjonen (Szarko et al., 2013). Når testledere eller foreldre setter av tid til å gi informasjon om testen til barna, gir det også en mulighet for barna til å stille spørsmål. Dette kan ses i lys av det informant 1 fortalte under intervjuet. Han opplevde å ikke få et tydelig svar fra testleder da han spurte om hvilke oppgaver han skulle gjøre. Det er sentralt at testleder bruker tid og møter barnets behov i slike situasjoner. Spørsmålene bør svares ut på en empatisk og ærlig måte som kan bidra til å redusere barnets utrygghet på forhånd (Flanagan & Alfonso, 2017; Pattison & Powell, 1989; Sattler, 2018; Teglassi & Freeman, 1983).

6.2 Barnas opplevelser i testsituasjonen

Et hovedfunn i denne studien er at de aller fleste barna opplevde testingen enten som grei eller som morsom, ingen beskrev den som negativ. Dette står i motsetning til den oppfatning som en del fagpersoner har, både blant spesialpedagoger og psykologer, nemlig at barn bør skånes fra å gjennomføre standardiserte tester fordi det kan bidra til negative opplevelser og føre til «mer skade enn gagn» for barnet (Bjorbækmo & Engelsrud, 2011). Tvert imot indikerer funnene at testingen ga de fleste barna mestringsfølelse. Barna trakk frem to årsaker til dette. For det første, egenskaper ved testlederne som ble opplevd som ivaretagende, hyggelige og flinke til å gi oppmuntring og positive tilbakemeldinger til informantene under testingen. For det andre, egenskaper ved WISC-V testen som ved sin variasjon og oppbygning bidro til at de fleste barna opplevde å få til en del, hvilket bidro til mestringsfølelse. Et annet funn i denne studien er at egenskaper ved testrommet ble lagt merke til av barna. Funnene vil bli nærmere diskutert.

6.2.1 Egenskaper ved testleder

Litteraturen tydeliggjør hvordan testleders evner til å etablere kontakt er avgjørende for at barnet skal føle seg trygg og komfortabel slik at barnet, når testadministrasjonen er i gang ikke bærer preg av emosjonelle og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1997; Frick et al., 2020; Pattison & Powell; 1989; Sattler, 2018; Teglassi & Freeman). Noen av barna fortalte at det var rart og ubehagelig å skulle gjennomføre en test med en fremmed, men disse barna la til at ubehaget gikk fort over i møtet med testlederne – som gjennomgående ble oppfattet som hyggelige, imøtekommende og interessert i barna (slik som «snill», «hyggelig», «forståelsesfull», «spurte meg om ting»). Dette synliggjør hvordan god kontaktetablering har innvirkning på barnas følelser og bidrar til at de føler seg trygg og komfortabel slik at de kan fokusere på oppgavene i testen. I tillegg til at barna la merke til testleders verbale kommunikasjon, fremhevdde også informant 3 og 4 betydningen av kroppsspråket. De trakk frem egenskaper ved testleder slik som at testleder framstod som «rolig» og «hadde et smil». Dette går også igjen i studien til Barnett et al. (2021) som fant at testledere som opplevdes som varme var kjennetegnet med et avslappet kroppsspråk, - slik som informantene illustrerer.

Informant 5 og 6 rapporterte i motsetning til de andre barna at de hadde møtt testleder noen ganger i forkant av testen. Begge barna uttrykte at dette var positivt i den forstand at det bidro til en følelse av trygghet og ufarliggjøring av situasjonen. Dette poenget trekkes også frem i studiene til Fuchs et al. (1985) og Szarko et al. (2013). Begge studiene hevder at pretest kontakt har en innvirkning på barnets skår på testen. De nevnte studiene har imidlertid kun forsket på innvirkningen av pretest kontakt for spesifikke grupper av barn, nemlig barn med nedsatt funksjonsevne og barn med autismespekterforstyrrelser. Funnene fra denne studien støtter opp om at pretestkontakt trolig kan ha en positiv effekt på barn som skal gjennomfører WISC-V, - i den forstand at barna følte seg mer trygge i starten av testsituasjonen enn de andre barna som ikke hadde møtt testleder i forkant. Det bemerkes dog at kun to barn som hadde møtt testleder i forkant. Ifølge Fuchs et al. (1985) kan det være hensiktsmessig å møte barnet 1-2 timer i forkant av testingen. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om det er praktisk gjennomførbart for PP-rådgivere å skulle sette av tid til å møte alle barn i forkant av testing i en hektisk hverdag og mange barn å forholde seg til.

Et annet sentralt funn av barnas opplevelser i testsituasjonen var at alle barna uttrykte at testlederne var flinke til å gi oppmuntrende og støttende tilbakemeldinger underveis i

testingen slik som «supert», «bra jobba» og «flott». Dette bidro, ifølge flere informanter, til økt mestring og motivasjon. Barna fremhevdde slike tilbakemeldinger som spesielt viktige ettersom de ikke fikk vite om de hadde svart feil eller riktig på deloppgavene. For eksempel fortalte informant 6 at hun slet med å forklare noen ord på en av deloppgavene, men at hun ble lettet da testleder sa «bra jobba». Ved at testleder kommer med slik verbal støtte hevder Hesselberg & Tetzchner (2016) at hun eller han kan være med til å bidra til at barnet likevel får en følelse av å ha mestret oppgaven selv om svaret er feil, - slik som informant 6 påpeker. Oppfatningen om at ros og oppmuntrende kommentarer kan virke positivt inn på testresultater støttes opp av studien til Saigh (1981). Litteraturen fremhever også at verbal støtte er en viktig strategi når det kommer til å opprettholde kontakt og motivasjon hos barnet generelt ettersom det kan bidra til at barnet legger inn en større innsats og kan opprettholde bedre konsentrasjon i testsituasjonen enn hvis barnet hadde vært overlatt til seg selv (Bandura, 1997). Det er ingen grunn til å anta at dette ikke også gjelder testing med WISC-V.

6.2.2 Egenskaper ved WISC-V testen

Foruten egenskaper ved testleder trakk barna også frem egenskaper ved selve WISC-V testen som positivt i testsituasjonen. Barna syntes oppgavene var varierte, «greie» «gøy» eller «morsomme» og bidro til en følelse av mestring. Barn henvises gjerne til PPT ofte på grunn av at de har utfordringer på ett eller flere områder i skolesituasjonen. Slik det kom fram i intervjuene var flere av barna bevisste på sine vansker, noe som kan bidra til en svekket mestringstro både i forkant og under testing (Bandura, 1997). Informant 4 illustrerer dette poenget godt – han beskrev hvordan han syntes det var ubehagelig å skulle bli testet for noe han sliter med, og synes er vanskelig. Han trodde testen innebar at han skulle bli utsatt for oppgaver han ikke kom til å få til. Men under intervjuet trakk han frem at selv om det var noen oppgaver han syntes var vanskelig, opplevde han en lettelse over å mestre andre oppgaver i WISC-V. WISC-V er en generell evnetest for å undersøke barnets kognitive styrker og svakheter innenfor flere kognitive domener. Dette innebærer at WISC-V har svært forskjellige oppgaver, og barna blir ikke kun utsatt for oppgaver som skal avdekke hva de strever med. Det innebærer at de fleste barn gjerne vil oppleve å mestre noen av oppgavene.

Et annet element samtlige barn trakk frem ved WISC-V testen som positivt, var at hver deloppgave begynner lett, og stiger i vanskelighetsgrad ledd for ledd – og at de også har øvelsesoppgaver. Oppbygningen av deloppgavene bidrar dermed til at mange barn vil oppleve

å få til en del av spørsmålene/ leddene, og dermed styrke opplevelsen av mestring. Denne opplevelsen illustreres godt gjennom informant 6 som fremhev at «det som er fint er at de starter med enkle oppgaver fordi da starter man med litt mestringsfølelse og varmes opp litt». Foruten at mestringsfølelse er positivt for barn i seg selv, vet man at en følelse av mestring i testsituasjonen er viktig for barnets engasjement og motivasjon, som igjen vil ha betydning for både opplevelsen og testresultatene (Bandura, 1997; Schunk & Mullen, 2012).

6.2.3 Egenskaper ved testrommet

Et interessant funn var at halvparten av barna la merke til og kommenterte egenskaper ved testrommet, og opplevde dette som forstyrrende. Det gjaldt både med hensyn til forstyrrende objekter/ rot, luftkvalitet og støy i testrommet. Barnas uttalelser bekrefter dermed det som faglitteraturen påpeker, nemlig at fysiske rammebetingelser er en faktor som er med å bidra til at det blir en vellykket testsituasjon for barnet (Gregory, 2015; Lezak et al., 2012; Sattler, 2018). For eksempel fortalte Informant 6 at hun ble påvirket av de forstyrrende objektene i rommet. Hun fortalte at «Vi kunne ha vært i et annet rom sånn at det hadde vært litt mer sterilt og kanskje jeg hadde hatt litt bedre konsentrasjon» (Informant 6). Noe som kan være verdt å merke seg var at informant 6 skulle bli utredet for konsentrasjonen, og det er godt dokumentert at barn med konsentrasjonsvansker lett kan bli distraheret av for mye stimuli. Andre informanter opplevde at dårlig luftkvalitet og støy fra omgivelsene påvirket konsentrasjonsevnen. Dette understreker betydningen av at testledere er forberedte. Gode forberedelser er ifølge Anastasi (1997) det viktigste kravet for god testprosedyre. Dette innebærer blant annet at testleder i god tid finner et egnet rom, enten det er på skolen til barnet eller på PP-kontoret, og påser at det fysiske miljøet er godt tilrettelagt og klart til barnet skal testes. Dette er kanskje en faktor noe som lett kan undervurderes/ overses av testleder i en hektisk hverdag. Funnene i denne studien støtter imidlertid opp om at fysiske egenskaper ved testrommet ikke bør neglisjeres.

6.3 Barnas opplevelser i etterkant av testingen

Analysen avdekket at det var tre temaer som sto frem som sentrale i forbindelse med barnas opplevelser i etterkant av testingen. For det første hadde ikke barna tenkt så mye på testingen i etterkant; for den andre uttrykte de fleste barna ønske om å få tilbakemelding på testingen; og, for det tredje, trakk barna frem betydningen av at testleder ikke kun fokuserte på det

negative ved tilbakemelding av testresultatene, men også vektla positive aspekter. Hver av disse punktene diskuteres nærmere.

6.3.1 Barna har tenkt lite på testingen i etterkant

De fleste barna uttrykte at det var deilig å være ferdig med testingen både fordi de følte seg litt slitne etterpå og fordi de nå kunne «slappe av» og «tenke på andre ting». Det er naturlig å relatere det sistnevnte i sammenheng med de spente følelsene som barna rapporterte at de hadde i forkant av testingen, nemlig at de var «nervøse» «spente» og «grudde seg» - de hadde altså en forventningsangst av varierende grad. Et interessant funn i denne sammenheng var at barna ikke har tenkt så mye over testingen i ettertid, og hvordan det hadde gått – ut over at de syntes oppgavene var «greie» eller «gøy» å gjøre, som beskrevet over. Ingen fortalte heller om negative følelser i etterkant, slik som skuffelse over ikke å ha fått til oppgavene eller nederlagsfølelse. Tvert imot, var det en av informantene, informant 2, som fortalte om en følelse av mestring – i den forstand at han hadde tenkt at det var gøy å gjennomføre oppgavene og at han var stolt over hva han hadde klart. Dette står i motsetning til studier gjort av Bjorbækmo & Engelsrud (2011) og Krohne et al. (2011) som fant at følelsene til de eldre pasientene og barna i etterkant av testingen var knyttet opp mot hvordan de selv vurderte om de hadde mestret eller ikke mestret testsituasjonen. Muligens kan alder være en faktor som kan forklare forskjellene i funnene mellom denne studien og Krohne et al. (2011), i den forstand at barn kan være mindre resultat- og prestasjonsorienterte enn voksne og eldre personer, og i større grad blir opptatt av «leke- og lystaspekter». Krohne et al. (2011) undersøkte eldre pasienter som var innlagt på sykehus som hadde gjennomgått kognitive screeningstester for å vurdere kognitiv fungering og eventuell demens, mens deltakerne i denne studien, med ett unntak, kun var 10-12 år gamle. I tillegg var testene som ble anvendt heller ikke de samme. Alder kan imidlertid ikke forklare forskjellene i funnene mellom Bjorbækmo & Engelsrud (2011) som inkluderte barn mellom 4 og 12 år. En vesentlig forskjell er likevel at Bjorbækmo & Engelsrud (2011) studerte barn med som hadde gått gjennom repeterende motoriske tester, ikke evnetester. Muligens kan WISC-V testen med sine varierte deltester og oppbygning oppleves som mer lystbetont å gjennomføre av barn enn med standardiserte motoriske tester som kanskje for ensidig utfordrer barnas funksjonsvansker i hverdagen.

6.3.2 Barna har et ønske om tilbakemelding etter at de har gjennomført testing

Frick et al. (2020, s. 316) trekker frem hvordan tilbakemeldinger til barn ofte er et element i utredningsprosessen som blir oversett. Dette er i samsvar med funnene i denne studien. Kun tre av barna fortalte at de hadde fått tilbakemelding på resultatene på WISC-V testingen, og alle tre opplevde at det var positivt å få slik tilbakemelding. Interessant er at barna som ikke hadde fått tilbakemelding også uttrykte et ønske om å få dette. For eksempel begrunnet informant 2 dette i at «(...) man vet jo ikke hva man gjorde korrekt også. Så det hadde vært spennende å se hva det er». Manglende tilbakemelding kan trolig igjen ses i sammenheng med at de aktuelle barna ikke var i samtykkekompetent alder. Det innebærer at de ikke har krav på tilbakemelding. Forskningslitteraturen påpeker imidlertid at barn rundt 9 år har evner til å forstå at de på ett område har en kognitiv svakhet som bidrar til at de har vansker i henhold til læring, men at de kan ha gjennomsnittlige evner på andre områder (Cain & Dweck, 1989; Pillow, 2008). Hesselberg & Tetzchner (2016) er tilhengere av at alle barn uavhengig av alder kan ha nytte av å få tilbakemelding, men at tilbakemeldingen må ta hensyn til barnets alder, modenhet og behov. Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (2017) hevder at barn involveres for lite ved tilbakemeldinger på sakkyndige vurderinger, og mener at barnekonvensjonen (1989, art. 12) og opplæringsloven (1998, §5-4) i større grad bør sikres slik at PP-rådgiverne legger til rette for en praksis der barnet blir hørt. I tillegg til at det blir uttrykt et ønske om tilbakemeldinger fra barnas side er det også lovfestet at tilbud om spesialundervisning skal legge stor vekt på barnas synspunkter i spørsmål om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-4). Dette samsvarer også med studien til Ellis & France (2012). Ungdommene i studien opplevde å bli lite involvert i vurderingsprosessen som omhandlet dem. Ellis & France (2012) argumenterer derfor for en tilnærming som inkluderer og verdsetter ungdommenes perspektiver.

Alle de tre barna som fortalte at de hadde fått tilbakemelding på testen syntes, som nevnt, at det var positivt å få slike tilbakemeldinger. Informant 3 og 4 hadde fått tilbakemelding fra foreldrene og informant 6 hadde fått den direkte fra testleder. Alle tre trakk frem at det var positivt fordi de fikk en forklaring på sine utfordringer/ vansker og fikk også vite hvordan de kunne få hjelp – dette illustrert ved informant 3 som fortalte «(...) det var jo bra at jeg fikk vite det. Nå kan jeg få hjelp med lesingen og skrivingen». Dette samsvarer med det Hesselberg &

Tetzchner (2016) skriver om at barna ofte synes det er en lettelse å få vite at de har en vanske som gir en forklaring på hvorfor de sliter på visse områder på skolen.

Forskning indikerer at det som regel er foreldrene som forteller barna om sine lærevansker, - slik fremkommer det også i denne studien (Reddy, 2015; Barneombudet 2017). I denne studien var det to av tre som fikk tilbakemelding fra foreldrene. Selv om alle barna uttrykte glede av å få tilbakemelding på testen, uavhengig av om det var fra testleder eller foreldrene argumenterer Reddy (2015) for at skolepsykologene, i dette tilfellet testledere, burde stå for formidling av tilbakemeldinger til barna. Dette på bakgrunn av at testledere har kunnskap om hvordan man skal tilnærme seg barn og dermed kan gi tilbakemeldingen på en forståelig måte som barnet kan dra nytte av. Her gis barna også mulighet til å si sin mening og stille spørsmål hvor testleder kan gi, gode, utfyllende svar. Dette gir mulighet for barns medvirkning i henhold til barnekonvensjonen (1989, art.12) og opplæringsloven (1998, §5-4). Både funnet i denne studien og forskningslitteraturen indikerer at tilbakemeldinger av testresultater trolig bør være standard praksis etter testing.

6.3.3 Positive aspekter bør også trekkes frem ved tilbakemelding

Et viktig moment som ble trukket frem av flere av barna, er betydningen av at testleder ikke ensidig fokuserer på svakheter/negative faktorer i sin tilbakemelding, men også trekker frem styrker og positive faktorer hos barnet. Det gjelder både med hensyn til oppnådde testresultater og observasjoner som er blitt gjort av barnet underveis i testingen. Eksempelvis trakk både informant 3 og 6 frem betydningen av positive tilbakemeldinger. Begge fortalte at de i tillegg til å få tilbakemelding om hva de sliter med, også fikk de også tilbakemeldinger om sine styrker. Begge informantene uttrykte at de positive tilbakemeldingene på en måte var med på å kompensere for vanskene, slik det ble illustrert av informant 3 «Det var jo fint det da, at det ikke bare var dårlig ting man fant ut. (...) jeg tenkte ok jeg har dysleksi, men det jevner seg ut når jeg har stort ordforråd for alderen».

Barnas uttalelser kan ses i sammenheng med Hesselberg & Tetzchner (2016) som fremhever at tilbakemeldinger til barn bør være balansert. I praksis innebærer det at testledere i tillegg til å informere om barnets vansker og videre tilrettelegging alltid bør fremheve det som mestres uproblematisk eller bra og hvilke muligheter det kan ha for barnet i undervisningssituasjonen. Det er *alltid* positive ting testleder kan fremheve, enten om det er noe spesielt barn fikk til bra i WISC-V, eller om det var hvordan barnet fremstod i testsituasjonen. Denne studien støtter

opp om at fremheving av det positive i tilbakemeldingssamtalene også er sentralt. Det kan bidra til at barnet ikke kun får en følelse av nederlag og at det er noe galt med en, men også får en følelse av å mestre og inneha ressurser som kan bygges videre på. En slik tilnærming styrker barnets mestringstro, som igjen er vist å være en viktig faktor for god helse og livskvalitet (Bandura, 1997). Dersom testledere ikke tar denne faktoren med i betraktning, kan de heller ikke lykkes som testledere.

6.4 Studiens styrker og svakheter samt implikasjoner for videre forskning

En styrke ved denne studien er at den har et brukerperspektiv, det vil si at den går til hovedkilden av de som blir testet med WISC-V, nemlig barna selv. Brukerperspektivet har lenge i stor grad vært neglisjert i forskning, men vektlegges nå mer og mer (Eide & Winger, 2003). Studiens brukerperspektiv komplementerer dermed den forsknings- og erfaringsbaserte kunnskapen, det vil si de tre hjørnesteinene i kunnskapsbasert praksis.

Studien har imidlertid flere begrensninger. For det første er dette en liten kvalitativ studie og man skal selvfølgelig være forsiktig med å trekke slutninger. Studien har en liten utvalgsstørrelse som kun innebefatter seks informanter. Det er ikke sikkert at det de seks barna har fortalt er representativt for de oppfatningene som andre barn sitter igjen med etter å ha gjennomført WISC-V testing. De fleste av barna (fem av seks) var mellom ti og tolv år gamle. Sannsynligvis vil oppfatningene variere avhengig av barns alder og modenhet – hvilket også indikeres gjennom informant 6 som var en del eldre enn de andre (16 år).

For det andre har denne studien også tatt for seg barn som informanter. Barn som informanter kan i en del tilfeller være ekstra «pleasing», og svare hva de tror forskeren vil høre (Udir, 2022). Selv om det var lagt opp til relasjonell oppvarming og at intervjuguiden var lagt opp med åpne spørsmål, kan barnas svar være det de tror og vet er korrekt å svare, men ikke hva de faktisk opplevde.

En tredje svakhet ved denne studien var at jeg fikk kontakt med foreldrene og informantene gjennom testlederne. Testledere har hatt mulighet til å si nei, men ettersom de takket ja kan det være at de føler seg trygge og erfarne i rollen som WISC-V administratorer og at disse testlederne ikke representerer testledere generelt. Det kan også være at de har foreslått barn til denne studien som de har hatt ekstra god relasjon med.

En fjerde svakhet er at intervjuguiden som ble brukt, ble utviklet av meg og ikke er anvendt og validert i tidligere studier. Det ville ha vært ønskelig å ha anvendt en validert intervjuguide, men, som nevnt er barns opplevelser av å gjennomgå WISC-V testing forsket svært lite på, og det ble ikke funnet relevante intervjuguider. Muligens kan det derfor være viktige temaer om barnas opplevelser som har blitt utelatt i intervjuguiden.

Til slutt er det viktig å trekke frem at jeg er en ny og fersk intervjuforsker. Min uerfarenhet kan ses på som en svakhet og kan ha påvirket blant annet oppfølging av spørsmål under intervjuene, transkribering og analyse.

Siden dette er en liten kvalitativ studie, bør det gjennomføres flere kvalitative studier av barns opplevelser med å gjennomføre WISC-V testing for å bekrefte funnene eller avdekke nye temaer. Det bør også undersøkes nærmere om barns opplevelser varierer avhengig av alder (og kanskje også kjønn). Flere slike kvalitative studier vil kunne være hypotesegenererende, og kunne danne bakgrunn for å gjennomføre en større kvantitativ spørreundersøkelse av barns opplevelser med å gjennomgå WISC-V testing med barn i PPT. I tillegg anbefales det å utføre studier som undersøker testlederens oppfatninger når det gjelder gjennomføring av WISC-V testing, og i hvilken grad deres oppfatninger samsvarer med barnas. Mange barn gjennomgår WISC-V testing i PPT hvert år, og det bør være i alles interesse at slik testing gjennomføres på en måte som er til det beste for barna.

7 Avslutning

WISC-V er verdens mest brukte evnetest. Testen brukes mye i PPT som en del av utredningen for å undersøke om barnet har behov for spesialundervisning. Målsetningen med denne oppgaven er å studere hvordan barn opplever å bli testet med WISC-V.

7.1 Oppsummering

For å undersøke hvordan barn opplever å bli testet med WISC-V, ble det gjennomført en kvalitativ studie hvor seks barn (10 – 16 år) som nylig hadde gjennomgått testing med WISC-V ble intervjuet. Funnene avdekker at barna i stor grad var samstemte om sine opplevelser med WISC-V-testingen, samtidig som det var stor enighet mellom barnas utsagn og det litteraturen og forskningen fremhever som god testpraksis.

Funnene kan kategoriseres innenfor tre hovedtemaer: barnas opplevelser før testing, barnas opplevelser under testing og barnas opplevelser etter testing.

Med hensyn til barns opplevelser i forkant av testingen fremkom at barna opplevde at de hadde fått lite informasjon i forkant, både når det gjaldt hensikten med testingen og hva de kunne forvente i testsituasjonen. De yngre barna (10-12) år uttrykte imidlertid at dette var greit, - de hadde egentlig ikke behov for mer informasjon. Den eldste i utvalget (16 år) derimot ga uttrykk for at hun ønsket mer informasjon både om hvorfor hun skulle ta testen og hva testingen skulle gå ut på, - hun følte at det ikke var godt nok formidlet på forhånd. De fleste av barna i utvalget var kun mellom 10 og 12 år gamle, og det bidro trolig til at informasjonen som ble formidlet var begrenset. I denne oppgaven argumenteres det imidlertid for at selv små barn bør gis informasjon om årsak til testingen og hva oppgavene går ut på. Slik informasjon må dog ta hensyn til barnets alder, modenhet og behov for informasjon. Og om barn skulle komme med spørsmål angående testingen i forkant, er det viktig at testlederne, eventuelt foreldrene, tar barnet på alvorlig og svarer på en ærlig, empatisk måte. Dette fordrer god kommunikasjon mellom testleder, foreldre og barnet. Til tross for at de fleste barna uttrykte at de ikke ønsket mer informasjon om testen, opplevde alle barna en varierende grad av forventningsangst i forkant. Dette skyldes blant annet at barna ikke visste hva de gikk til. Det er uvisst om mer informasjon kunne ha vært med på å dempe disse spente følelsene. Det bemerkes at de få barna som hadde møtt testleder i forkant, opplevde dette som positivt og at det gjorde dem mindre nervøse.

Et hovedfunn i denne studien er at alle barna opplevde testingen som enten grei, gøy eller morsom – ingen av barna opplevde at den var kjedelig, skummel eller negativ på noen måte. Barna setter opplevelsene både i sammenheng med egenskaper ved testlederne og egenskaper ved WISC-V oppgavene. Med hensyn til førstnevnte opplevde alle barna testlederne som vennlige og imøtekommende, og støttende og oppmuntrende gjennom hele testingen. Testledernes positive holdninger og væremåte bidro i seg selv til at barna ble mindre nervøse. I tillegg bidro støttende og oppmuntrende kommentarer underveis i testingen, ifølge en del av barna, til økt motivasjon og mestringsfølelse. Barna opplevde også mestringsfølelse ved utføring av WISC-V oppgavene. Dette begrunnet barna i at oppgavene var varierte og målte ikke kun hva de slet med i skolesammenheng. I tillegg bidro WISC-V testens øvingsoppgaver og deloppgavenes stigende vanskelighetsgrad til at barn opplevde at de fikk til en del av oppgavene.

Et annet funn i denne studien var at barna la merke til egenskaper ved testrommet. Halvparten av barna kommenterte på forstyrrelser i rommet de tok testen i. Forstyrrelsene var blant annet støy, dårlig luftkvalitet og rot/flere forstyrrende elementer i testrommet slik som bøker, vinduer og plakater som trakk oppmerksomheten vekk fra oppgavene. Selv om fysiske egenskaper ved testrommet kanskje kan virke betydningsløst, indikerer både forskningslitteraturen og funnene i denne studien at dette er et element som testlederne må ta hensyn til, ettersom det kan ha innvirkning på barnets konsentrasjon og dermed også testresultatene.

Med hensyn til barnas opplevelser i etterkant av testingen, fortalte barna at de var lettet over å være ferdig, men at de ikke hadde tenkt noe særlig over testingen ettertid. Funnet står i motsetning til andre kvalitative studier som har studert eldres og barns opplevelser av å gjennomgå standardisert testing der det er blitt funnet at deltakerne i vesentlig grad har vært opptatte av hvordan de presterte (Korhne et al., 2011; Bjorbækmo & Engelsrud, 2011). I denne oppgaven argumenteres det for at både barnas lave alder og mestringsfølelse ved å gjennomføre WISC-V testen kan forklare hvorfor barna i liten grad har tenkt på testen i etterkant.

Forskning indikerer at tilbakemelding av testresultater ofte er et element i utredningsprosessen som blir oversett. Dette samsvarer med det barna fortalte i denne studien. Kun tre av informantene fikk tilbakemelding om resultatet på testen, og alle tre trakk dette frem som positivt. De som ikke hadde fått tilbakemelding, uttrykte et ønske om å få dette for

å vite hva de hadde gjort riktig og galt. Basert på barnas utsagn bør trolig tilbakemelding av testresultater være standard praksis etter testing, men må tilpasses barnas alder, modenhet og behov.

Som del av en tilbakemeldingssamtale uttrykte barna at testleder ikke ensidig må vektlegge svakheter og negative testresultater. Like viktig var å få tilbakemeldinger på styrker, ressurser og positive resultater fra testingen - som igjen kan bidra til økt mestringstro og motivasjon for videre skolearbeid.

Litteraturliste

- American Psychological Association (APA). (2017). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Anastasi, A. (1997). *Psychological testing* (7. utg.). Prentice Hall.
- Aurini, J., Heath, M., & Howells, S. (2022). *The how to of qualitative research* (2. utg.). SAGE Publications.
- Aveyard, H., & Sharp, P. (2013). *A beginner's guide to evidence based practice in health and social care* (2 utg.). Open University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barnett, M. D., Parsons, T. D., & Moore, J. M. (2021). Measuring rapport in neuropsychological assessment: The Barnett Rapport Questionnaire. *Appl Neuropsychol Adult*, 28(5), 556–563. <https://doi.org/10.1080/23279095.2019.1663523>
- Barnett, M. D., Parsons, T. D., Reynolds, B. L., & Bedford, L. A. (2018). Impact of rapport on neuropsychological test performance. *Appl Neuropsychol Adult*, 25(3), 258–265. <https://doi.org/10.1080/23279095.2017.1293671>
- Barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. LOV-1981-04-08-7. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjorbækmo, W. S., & Engelsrud, G. H. (2011). Experiences of being tested: A critical discussion of the knowledge involved and produced in the practice of testing in children's rehabilitation. *Med Health Care Philos*, 14(2), 123–131. <https://doi.org/10.1007/s11019-010-9254-3>

- Black, P., Daugherty, R., Broadfoot, P., & Gardner, J. (2002). *Testing, motivation and learning*. University of Cambridge.
- Bohm, B., Smedler, A., & Forsberg, H. (2004). Impulse control, working memory and other executive functions in preterm children when starting school. *Acta Paediatr*, 93(10), 1363–1371. <https://doi.org/10.1080/08035250410021379>
- Bracken, B.A., & Theodore, L.A. (2020). Creating the Optimal Preschool Testing Situation. I V. C. Alfonso, B. A. Bracken & R. J. Nagle (Red.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (5. utg., s. 55-75). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brøndbo, P. H., & Egeland, J. (2019). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (WISC-V). *Psyktestbarn*. <https://doi.org/10.21337/0064>
- Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: a theoretical framework. In R.J. Sternberg (Red.), *Advances in the psychology of human intelligence* (s. 47-82). <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315807768/advances-psychology-human-intelligence-robert-sternberg>
- Cerullo, E. (2018). *Hva er barns tanker om WISC?* <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2575099/ElleCerullo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5 utg). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Egeland, J., Lund, O., & Andreassen, T. H. (2022). Klinisk utprøving av WISC-V. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 59(3). <https://doi.org/10.52734/e4t74RZ6>
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn—Metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forlag.
- Ellis, K., & France, A. (2012). Being Judged, Being Assessed: Young People's Perspective of Assessment in Youth Justice and Education: Being Judged, Being Assessed. *Children & society*, 26(2), 112–123. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00328.x>
- Exner, J. E. Jr. (1966). Variations in WISC performances as influenced by differences in

- pretest rapport. *The Journal of General Psychology*, 74(2), 299–306.
doi:10.1080/00221309.1966.9710334
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. Wiley.
- Frick, P. J., Barry, C. T., & Kamphaus, R. W. (2020). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior* (4. utg.). Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Fuchs, D. (1987). Examiner Familiarity Effects on Test Performance: Implications for Training and Practice. *Topics in early childhood special education*, 7(3), 90–104.
<https://doi.org/10.1177/027112148700700309>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Dailey, A. M., & Power, M. H. (1985). The Effect of Examiners' Personal Familiarity and Professional Experience on Handicapped Children's Test Performance. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 78(3), 141–146. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885589>
- Galta, H. (2014). *Tolkning av WISC-IV : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Garbarino, J., & Stott, F. M. (1989). *What children can tell us: Eliciting, interpreting, and evaluating information from children*. Jossey-Bass.
- Goldenson, R. M. (1984). *Longman dictionary of psychology and psychiatry*. Longman.
- Gregory, R. J. (2015). *Psychological testing: History, principles, and applications* (7th ed.). Pearson Education.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. von. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- International Test Commission (ITC). (2013). ITC Guidelines on Test Use.
https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use_norwegian2.pdf
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the wisc-v*. Wiley.
- Klem, M., & Hagtvet, B. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K-A. Næss, R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-165). Cappelen Damm akademisk.
- Krohne, K., Slettebø, Å., & Bergland, A. (2011). Cognitive screening tests as experienced by older hospitalised patients: A qualitative study: Cognitive screening tests as

- experienced by older hospitalised patients. *Scandinavian journal of caring sciences*, 25(4), 679–687. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2011.00878.x>
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5. utg.). Oxford University Press.
- Manderson, L., Bennett, E., & Andajani-Sutjahjo, S. (2006). The Social Dynamics of the Interview: Age, Class, and Gender. *Qual Health Res*, 16(10), 1317–1334. <https://doi.org/10.1177/1049732306294512>
- Mason, E. (2018). Rapport during the assessment process: A survey of school psychologists. *Educational Specialist*. 134. <https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/134>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Sage.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Oakland, T., & Harrison, P. L. (2008). *Adaptive Behavior Assessment System-II : clinical use and interpretation* (1st ed.). Academic Press/Elsevier.
- Olsen, A., & Halvorsen, B. (2019). *Regional retningslinje for diagnostisk utredning av barn*. <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regionsenter-for-habiliteringstjenesten-for-barn-og-unge-rhabu/Documents/Regional%20retningslinje%20for%20diagnostisk%20utredning%20av%20barn%20og%20unge%20ved%20sp%C3%B8rsm%C3%A5l%20om%20utviklingshemming%20-%20oppdatert%2001.11.19.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pattison, G., & Powell, T. (1989). *Establishing rapport with you children during speech and language diagnostic evaluations*. 17.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pillow, B. H. (2008). Development of children's understanding of cognitive activities.

- Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 297-321. DOI:10.3200/GNTP.169.4.297-321
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Reddy, C. J. (2015). Investigating School Psychologists' Role in Informing Students about Their Learning Disabilities. *Educational Specialist. Paper 14*.
<https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/14>
- Saigh, P. A. (1981). The validity of the WISC-R examiner verbal praise procedure as a concurrent predictor of the academic achievement of intellectually superior students. *J. Clin. Psychol*, 37(3), 647-649. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198107\)37:3<647::AID-JCLP2270370335>3.0.CO](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198107)37:3<647::AID-JCLP2270370335>3.0.CO)
- Sattler, J. M. (2018). *Assessment of children: Cognitive foundations and applications* (6. utg.). Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.), Universitetsforlaget.
- Smedler, A.-C., & Tideman, E. (2011). *At teste børn og unge: Om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. Hans Reitzel.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Store norske leksikon. (2020). *Opplevelse*. <https://snl.no/opplevelse>
- Szarko, J. E., Brown, A. J., & Watkins, M. W. (2013). Examiner Familiarity Effects for Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of applied school psychology*, 29(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.751475>
- Teglasi, H., & Freeman, R. W. (1983). Rapport pitfalls of beginning testers. *Journal of school psychology*, 21(3), 229-240. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(83\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90018-3)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Intervjuteknikk for intervju i tilsyn etter barnehagelova og opplæringslova. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/intervjuteknikk--for-intervju-i-tilsyn-etter-barnehagelova-og-opplaringslova/15.-intervju-med-barn--utfordringar-og-tips/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

- Vanderploeg, R. D. (2000). *Clinician's guide to neuropsychological assessment* (2utg.), Lawrence Erlbaum.
- Vogt, A. (2010). Hvordan kartlegge barn og unges lærevansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker* (s. 41-79). Høyskoleforlaget.
- Wechsler, D. (2017). *Wechsler intelligence scale for children – Fifth Edition (WISC-V)*. Manual, Del 2, norsk versjon. Stockholm: Pearson Assessment.
- Wahlstrom, D., Weiss, L. G & Saklofske, D. H. (2019). Practical Issues in WISC-V Administration and Scoring. I L. G. Weiss, D. H. Saklofske, J. A. Holdnack & A. Prifitera (Red.), *WISC-V. Clinical use and interpretation* (s. 25–61). Academic Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning sikt

18.05.2023, 15:57

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Barns opplevelser av å bli testet med WISC-V](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
271967

Vurderingstype
Standard

Dato
03.02.2023

Prosjekttittel

Barns opplevelser av å bli testet med WISC-V

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Bettina Gamskjær Andersen

Student

Oda Sophie Wagle

Prosjektperiode

01.02.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn/ungdom. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Barna/ungdommene kan si nei til deltakelse selv om foreldre/foresatte har gitt samtykke.

VURDERING BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler personopplysninger om helseforhold for en sårbargruppe, barn/ungdom som nylig er testet med WISC-V. Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA.

Dette fordi:

- Alle foreldre og forskningsdeltakerne får informasjon
- Alle foreldre og forskningsdeltakerne samtykker
- Rekrutteringen sikrer reell frivillighet
- Få personer har tilgang
- Personopplysninger krypteres under lagring
- Varigheten av behandlingen er kort

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Relasjonell oppvarming

Relasjonell oppvarming. Presentere meg selv og bli kjent med barnet slik at barnet blir mest mulig trygt.

Før vi går i gang med intervjuet:

Jeg setter stor pris på at jeg får komme til skolen din og snakke med deg! I denne samtalen ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om noen oppgaver du nylig har tatt, og jeg håper du vil dele dine erfaringer, opplevelser og tanker med meg. Det er ingen svar som er feil, bare si akkurat hva du tenker eller føler. Hensikten er at jeg skal få en bedre forståelse av hvordan barn opplever å gjennomføre disse oppgavene, og finne ut av om det er ting voksne kan gjøre annerledes. For at jeg skal huske hva vi har snakket om vil jeg gjerne ta opp samtalen på denne lydopptakeren. Er det greit for deg? Alt kommer til å bli anonymisert slik at det er ingen som vil gjenkjenne dine svar eller hva du har sagt. Du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn. Samtalen vil ta ca 30-45 minutter. Om du ønsker å ta en pause underveis i samtalen må du bare si ifra. Er det noe du lurer på før vi starter?

Åpningsspørsmål:

- Kan du fortelle meg om hvordan du opplevde å gjennomføre oppgavene?

Før testen:

- Husker du hva du ble fortalt før du skulle gjøre oppgavene?
 - Hvilken informasjon fikk du?
 - Hvem fikk du informasjonen fra?
- Husker du hvordan du følte deg før du skulle gjøre oppgavene?

I testsituasjonen:

- Kan du fortelle meg om rommet der du gjorde oppgavene?
 - Hvordan satt dere?
 - Distraksjoner?
 - Støy?

- Hvordan følte det å gjøre oppgavene der?
 - Kjente du den voksne fra før?
 - Snakket dere sammen før dere gikk i gang med oppgavene?
 - Kan du huske hva dere snakket om?
 - Ga den voksne deg noen tilbakemeldinger på hvordan du gjorde det underveis? (Oppmuntringer, ros o.l) Kan du huske hva hun/han sa?
 - Var det ting du lurte på underveis mens du gjorde oppgavene? Spurte du om det?
- Hvordan synes du oppgavene var?
 - Var det noen oppgaver du likte bedre enn andre? Hvilke?
 - Var det noen oppgaver du syntes var spesielt vanskelige eller ikke forsto? Hvilke?
 - Hva tenker du om oppgavenes lengde – syntes du det tok lang tid?
- Hvordan synes du selv at oppgavene gikk?
- Fikk du vist ditt beste?
- Hva opplevde du som bra da du gjorde oppgavene?
- Hva kunne vært gjort annerledes?

Etter testen:

- Nå har det gått litt tid etter du gjennomførte oppgavene – hva har du tenkt om oppgavene i ettertid?
- Hva følte du da du var ferdig med oppgavene?
- Har du fått noen tilbakemelding om hvordan oppgavene gikk?
 - Hvem?
 - Kan du fortelle hva hun/ han sa?
 - Hvis nei: Skulle du ønske at du fikk tilbakemelding?
- Tror du at disse oppgavene gjør at du kan få det bedre på skolen?

Avslutning:

- Er det noe mer du tenker på som jeg burde vite?
- Er det noe du lurer på?

- Takk for samtalen.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv barnet

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Barns opplevelser av å bli testet med WISC-V”?

Hei,

Mitt navn er Oda og jeg er student ved Universitetet i Oslo på masterprogrammet i spesialpedagogikk. Jeg skal skrive en oppgave om hvordan barn opplever å gjennomføre oppgavene i WISC-V. Jeg skal ikke vite noe om resultatene dine eller hvorfor du gjennomfører dem. Det jeg ønsker med prosjektet er å få frem barnas tanker, følelser og opplevelser med å gjøre oppgavene i WISC-V. Alle barna som er med i undersøkelsen hjelper forskere til å finne ut mer om hvordan voksne som skal gjennomføre WISC-V på barn kan gjøre det på en best mulig måte, slik at barna får en best mulig opplevelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har derfor laget noen spørsmål om hvordan du opplevde å gjennomføre WISC-V. Disse spørsmålene vil jeg stille deg i en samtale mellom oss to på et grupperom på skolen din. Samtalen vil ta ca. 45 minutter. Spørsmålene vil handle om dine opplevelser, tanker og følelser før du begynte på oppgavene, når du gjorde oppgavene og hvilke tanker du sitter igjen med etter du har gjennomført oppgavene. Det er helt greit hvis det er noen spørsmål du ikke ønsker å svare på, og det er ingen svar som er feil. Hvis det er noe du lurer på når du blir stilt spørsmålene, kan du bare spørre meg (Oda) underveis. Om du ønsker at en av foreldrene dine skal være med når samtalen finner sted er det helt greit.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til det jeg har fortalt om i dette skrivet
- Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg (Oda) som har tilgang til informasjonen.
- Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver oppgaven.

- Jeg følger loven om personvern.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som jeg skriver, eller har i dokumentene, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be meg (Oda) rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av meg. Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Det er frivillig å delta

Jeg setter stor pris på at så mange barn som mulig vil være med å svare på spørsmålene, men det er helt frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn si ifra hvis du ikke vil delta lenger. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Dersom du lurer på noe er det bare å ta kontakt med oss som jobber i prosjektet:

Oda Sophie Wagle, tlf: 96 22 88 12, e-post: odasophiewagle@gmail.com

Bettina Gamskjær Andersen, e-post: b.g.andersen@isp.uio.no

Med vennlig hilsen

Oda Sophie Wagle
(Masterstudent)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Barns opplevelser av å bli testet med WISC-V”?

Til foresatte,

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *hvordan barn opplever å bli testet med WISC-V*. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Mitt navn er Oda Wagle og jeg er student ved Universitetet i Oslo på masterprogrammet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Jeg skal i gang med å skrive masteroppgaven der jeg ønsker å undersøke barns opplevelser av å bli testet med Wechsler Intelligence Scale for Children, fifth edition (WISC-V). Målsetningen er å få frem barns egne tanker, følelser og erfaringer med å bli testet med WISC-V og det å være i en testsituasjon. Dette er et område som er svært lite forsket på, og som det er behov for å vite mer om. Hensikten med studien er å bidra med mer kunnskap om hvordan testledere som er sertifisert med WISC-V kan tilnærme seg barn i en testsituasjon slik de får en best mulig opplevelse. Jeg ønsker å intervju 5-6 barn/ ungdom i alderen 12-16 år som nylig har gjennomført WISC-V. Jeg skal ikke ha informasjon om testresultatene eller årsak til at testingen gjennomføres. Det er ønskelig å intervju barnet helst innen to uker etter gjennomført WISC-V test.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig er Bettina Gamskjær Andersen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil kontakte ulike pedagogiske-psykologiske tjenester (PPT) i Oslo og omegn som i sin tur kommer til å gi ut informasjon- og samtykkeskjema til aktuelle foreldre som har barn som nylig er blitt testet med WISC-V.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at barnet ditt vil bli intervjuet. Gjennom samtalen kan barnet fortelle om sin opplevelse av å bli testet med WISC-V. Spørsmålene vil være knyttet til

opplevelser, tanker og følelser før selve testen, i testsituasjonen og hva barnet sitter igjen med i etterkant av testen. Samtalen vil ha en varighet på ca 45 minutter. Det legges til rette for at intervjuet vil finne sted på skolen til barnet. Det vil bli tatt lydopptak under samtalen. Etter gjennomført intervju vil samtalen transkriberes, og deretter vil lydopptaket bli slettet. All informasjon vil bli anonymisert.

Ettersom det skal intervjues barn vil foreldrene få tilbud om å se på intervjuguiden i forkant av samtalen. Det legges også til rette for at foreldre kan være til stede når samtalen med barnet finner sted.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – oppbevaring og bruk av dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket av intervju og personopplysninger vil lagres i sikre systemer godkjent av Universitetet i Oslo (UiO) for lagring og behandling av sensitiv data. Etter intervjuet vil samtalen bli transkribert og anonymisert. Navnet og kontaktopplysningene til barnet vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun jeg (Oda) som har tilgang til ikke-anonymisert datamateriale. Svarene til barnet vil ikke bli gjenkjent i den ferdigstilte oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Oda Sophie Wagle, tlf: 96 22 88 12, e-post: Odasophiewagle@gmail.com
- Prosjektansvarlig og veileder: Bettina Gamskjær Andersen, e-post: b.g.andersen@isp.uio.no
- Personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

Med vennlig hilsen

Oda Sophie Wagle
(Masterstudent)

Bettina Gamskjær Andersen
(Veileder, prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barns opplevelse av å bli testet med WISC-V*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er klar over at jeg når som helst kan trekke meg uten å oppgi grunn. Jeg samtykker til:

- å la barnet mitt delta i intervju
- å ha mottatt skriftlig informasjon om prosjektet. Jeg har også fått informasjon om at jeg og barnet mitt når som helst kan trekke samtykke uten å oppgi noen grunn
- at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (juni 2023)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)