

Bruk av WISC-IV i pedagogisk- psykologisk tjeneste

*Hvordan vurderer ansatte i PPT WISC-IV
som et verktøy i utredning av barn?*

Fay Erle Fjeld



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Bruk av WISC-IV i pedagogisk-psykologisk tjeneste

Hvordan vurderer ansatte i PPT WISC-IV som et verktøy i utredningen av barn?

© Fay Erle Fjeld

2015

Bruk av WISC-IV i pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Fay Erle Fjeld

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Ved hjelp av en spørreundersøkelse og dybdeintervju med ansatte i PPT, har jeg i denne oppgaven forsøkt å få tak i PPT-ansattes vurderinger av intelligens testen WISC-IV som et verktøy i utredning av barn. Spørreundersøkelsen var en anonym undersøkelse sendt på nett til utvalgte PPT-kontorer over hele landet. Respondentene besto av ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste som var utdannet innen spesialpedagogikk, pedagogikk, pedagogisk-psykologisk rådgivning og psykologi. I intervjudelen av undersøkelsen gjennomførte jeg tre dybdeintervjuer av pedagogisk-psykologiske rådgivere fra tre ulike PPT-kontorer. Ved å kombinere en bredt orientert spørreundersøkelse med dybdeintervjuer fikk jeg et bedre innblikk i hvordan ansatte i PPT vurderer WISC-IV som et utredningsverktøy. Oppgavens problemstilling er: «*Hvordan vurderer ansatte i PPT WISC-IV som et verktøy i utredningen av barn?*»

Resultatene viste som ventet en variasjon i de ansattes vurderinger av testen. Spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene viste at informantene bruker WISC-IV forskjellig, og derfor også i noen tilfeller vurderer testen ulikt. Informantene i undersøkelsene vurderer WISC-IV som verdifull i en utredning. De opplever derimot i mindre grad at dette er fordi testen gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil. Testen oppleves verdifull fordi den gir et helhetlig bilde av barnet og gir mye informasjon om hvordan barnet resonnerer og løser problemer i testsituasjonen. Informantene gir uttrykk for at de opplever WISC-IV som kulturelt betinget og derfor mindre egnet for bruk på minoritetsspråklige barn. Funn fra spørreundersøkelsen viser at informanter som vurderer testen til å være kulturelt betinget likevel bruker testen på disse barna. På spørsmål om testen gir et godt bilde av barn med en IQ under 70, er de PPT-ansattes vurderinger svært sprikende. Informantene virker delt i dette spørsmålet. Informantene gir uttrykk for få utfordringer ved WISC-IV, men på spørsmål om det er noe som savnes ved WISC-IV, trekker de fram mål på visuell hukommelse, en oppdatering av spørsmål og svar i manualen samt en bedre kartlegging av barn som strever med det visuelle. Kartleggingen av barn med Asperger og nonverbale vansker opplevdes ifølge en informant bedre med forgjengeren WISC-III. Funn fra spørreundersøkelsen viser også at flere ansatte i PPT bruker WISC-IV uten å ha en formell sertifisering.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem fine år på Helga Engs hus. Jeg har lært mye og fått venner for livet. Denne masteroppgaven har vært krevende, men også veldig spennende. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Øistein Anmarkrud for utmerket veiledning. Han har gjennom sitt engasjement gitt meg gode råd til hvordan jeg hele tiden kan forbedre oppgaven min. Jeg vil takke informantene i spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene for at de gjorde oppgaven mulig. Takk til gode klassevenninner som har gjort skrivingen av masteroppgaven litt lettere. Sist, men ikke minst, vil jeg takke mamma og Reidar for at de har holdt ut med meg de siste månedene og for at de alltid er der for meg.

Fay Erle Fjeld. Oslo, 26.05.2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Intelligens.....	4
2.1	Intelligensteorier.....	4
2.1.1	Faktoranalytiske teorier.....	5
2.1.2	Gardner og Cattell og Horn.....	6
2.2	Arv og miljø.....	6
2.3	Intelligens i en kulturell kontekst.....	8
3	Intelligenstesting.....	10
3.1.1	“Intelligence is what intelligence tests measure”.....	11
3.2	Hvorfor måle intelligens?.....	12
3.3	Tolkning av testresultater.....	13
3.4	Kritikk av intelligenstesting.....	14
3.4.1	Selvopplyllende profeti.....	15
3.4.2	Kulturell betingelse.....	15
3.5	Etiske hensyn.....	16
4	Wechsler Intelligence Scale for Children – fourth edition (WISC-IV).....	19
4.1	Wechslers skalaer.....	19
4.2	WISC-IV.....	20
4.2.1	Verbal forståelse.....	21
4.2.2	Perseptuell resonnering.....	21
4.2.3	Arbeidsminne.....	22
4.2.4	Prosesseringshastighet.....	23
4.3	Den norske standardiseringen.....	24
4.3.1	Sertifisering i WISC-IV.....	25
4.4	Skåring og tolkning av WISC-IV-resultater.....	26
4.5	Validitet og reliabilitet.....	27
4.6	Styrker ved WISC-IV.....	28
4.7	Svakheter ved WISC-IV.....	29
4.7.1	Et kulturelt nøytralt måleinstrument?.....	30
4.7.2	Gulveffekt.....	32
5	Metode.....	34

5.1	Valg av metode	34
5.1.1	Problemstilling	34
5.1.2	Etiske hensyn.....	35
5.2	Spørreundersøkelse.....	35
5.2.1	Respondenter.....	36
5.2.2	Utvalg	36
5.2.3	Spørsmålene	37
5.3	Dybdeintervju	38
5.3.1	Informanter.....	38
5.3.2	Gjennomføring	39
5.3.3	Intervjuguide	39
5.3.4	Transkribering	40
5.4	Undersøkelsenes reliabilitet og validitet.....	41
5.5	Analyse	42
6	Presentasjon av funn.....	44
6.1	<i>Hvordan bruker de ansatte i PPT WISC-IV i sitt utredningsarbeid?</i>	44
6.1.1	Sertifisering i WISC	44
6.1.2	WISC-IV og minoritetsspråklige barn	46
6.1.3	Informasjon om WISC-IV til foreldre.....	48
6.1.4	WISC-IV-resultater i en utredning.....	51
6.2	<i>Hvilke vurderinger gjør de ansatte i PPT av testens muligheter og begrensninger?</i>	52
6.2.1	Hvor verdifull oppleves WISC-IV i en utredning?	52
6.2.2	WISC-IV's sterke sider	55
6.2.3	Utfordringer ved WISC-IV	56
6.2.4	Oppleves WISC-IV som kulturelt betinget?	57
6.2.5	Kartlegging av barn med en IQ under 70.....	60
6.2.6	Svarmanualen	61
6.2.7	Er det noe du savner ved WISC-IV?.....	63
7	Drøftning av funn.....	64
7.1	Hvor mange i utvalget har sertifisering i WISC-IV?.....	64
7.1.1	Tolkning av testprofiler.....	65
7.2	Informeres foreldre om at WISC-IV er en intelligensstest?.....	66
7.3	Hvor verdifull oppleves WISC-IV i en utredning?	68

7.3.1	Gir WISC-IV et godt bilde av barn med en IQ under 70?	70
7.4	Kulturell betingelse.....	70
7.4.1	Opplevs WISC-IV som kulturelt betinget?	71
7.4.2	Brukes WISC-IV på minoritetsspråklige barn?	73
7.4.3	Alternativer til WISC-IV	75
7.5	Hva savnes ved WISC-IV?.....	76
7.5.1	Opplevs det noen utfordringer ved WISC-IV?.....	78
7.6	Konklusjon.....	79
7.6.1	Veien videre	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1 Meldeskjema fra NSD	86
	Vedlegg 2: Intervjuguide - Dybdeintervju	89
	Vedlegg 3: Spørreundersøkelse.....	91
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv	100
	Figur 1 - Opplevelse av WISC-kurs	45
	Figur 2 - Bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn.....	46
	Figur 3 - Testspråk i utredning av minoritetsspråklige barn	48
	Figur 4 - Informasjon til foreldre om WISC-IV	50
	Figur 5 - WISC-IV-resultater i en utredning	51
	Figur 6 - Hvor verdifull er WISC-IV i en utredning?	53
	Figur 7 - Utfyllende bilde av barnets kognitive profil	54
	Figur 8 - Opplevelse av kulturell betingelse	58
	Figur 9 - Bruk av WISC-IV på barn med en IQ under 70.....	60
	Figur 10 - Manualens rekkevidde for barnets svar.....	62
	Tabell 1 - Informasjon om WISC-IV og retningslinjer.....	50
	Tabell 2 - Verdi i utredning og kognitiv profil.....	54
	Tabell 3 - WISC-IV og minoritetsspråklige barn og opplevelse av kulturell betingelse	59

1 Innledning

Bakgrunn for oppgaven er en interesse for dagens praksis med intelligenstesting av barn hos pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I dag kartlegges barn ved hjelp av evnetester for blant annet å redegjøre for om barnet har behov for og krav på spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1 første ledd: “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”.

Intelligenstesting innebærer å løse kognitivt utfordrende oppgaver, hvor man basert på personens prestasjoner – trekker slutninger om hvordan han eller hun fungerer utenfor den aktuelle testsituasjonen, for eksempel i klasserommet, på arbeidsplassen eller sammen med andre mennesker (Engen Nilsen, 2013, s.19). Når man tar i bruk intelligenstester for å kartlegge barn er tolkningen av resultatene viktig, slik at man får iverksatt tiltak for å hjelpe barnet i den videre skolegangen. Ved hjelp av intelligenstesting kan man få et bilde av hvordan eleven fungerer og hva som kan være forklaringen på elevens eventuelle vansker i klasserommet. På denne måten kan man tilrettelegge skolehverdagen slik at den er tilpasset elevens evner og forutsetninger.

I oppgaven ønsket jeg å undersøke PPT-ansattes erfaring med WISC-IV samt deres vurderinger av testen som et utredningsverktøy. WISC-IV er en intelligenstest for barn mellom 6,0 og 16,11 år som måler barnets fullskala IQ, verbale forståelse, perseptuelle resonnering, arbeidsminne og prosesseringshastighet. Testen er normert, noe som betyr at barnets prestasjoner sammenlignes med normen for jevnaldrende (Truch, 2006). Barn som blir testet med WISC-IV er i en alder hvor det er særlig viktig med riktig tilrettelegging for å sørge for at de får et faglig utbytte av opplæringen. Etter selv å ha fullført et sertifiseringkurs i WISC på Universitetet i Oslo fikk jeg et innblikk i testens deltester og målemetoder. Jeg lærte derimot lite om testens eventuelle begrensninger og da kurset var bestått, følte jeg meg ikke kompetent nok til å bruke den på selvstendig basis. Det var derfor interessant å se hvordan ansatte i PPT bruker testen samt hvor verdifull de opplever den i et utredningsarbeid. WISC-IV brukes i dag av blant annet PPT, barne-og ungdomspsykiatriske poliklinikker og barnevern (Galta, 2014). Jeg valgte å undersøke bruken av WISC-IV hos PPT da dette gjerne er den første instansen et barn møter ved en utredning av eventuelle vansker. Pedagogisk psykologisk tjeneste skal blant annet utarbeide sakkyndige vurderinger for å avgjøre om et barn trenger spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslovens § 5-1 eller spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, eller om tiltak kan

bli iverksatt innen rammen av tilpasset opplæring. Denne sakkyndige vurderingen består som regel av samtale med foreldre og barn, opplysninger og vurderinger fra barnehage eller skole, egne observasjoner og kartlegging samt samarbeid med andre instanser (Læringssenteret, 2001). WISC-IV blir i dag mye brukt som en del av PPT's egne observasjoner og kartlegging i en sakkyndig vurdering.

Testsituasjonen innebærer som regel en ukjent testansvarlig og et ukjent miljø for barnet som blir testet. Testen avhenger av barnets evner og dagsform, testleders kompetanse til å utføre testen og hans eller hennes tolkning av testresultatet. Resultatet av testen kan ha stor betydning for barnet som blir testet, enten det utløser ekstra tiltak eller fører til at en ikke får den hjelpen eller tilretteleggingen en trenger. Slike tester kan i verste fall føre til feildiagnostisering av barn, som igjen kan påvirke barnets selvbilde og videre skolegang. Intelligenstester kan gi en pekepinn på eventuelle diagnoser, men Galta (2014) påpeker at man aldri skal bruke en testprofil for å avkrefte eller bekrefte en diagnose. Dette er fordi flere kriterier enn evnenivå må vurderes ved en diagnostisering. WISC-IV har strenge kriterier for utføring, men skåringen vil også være preget av skjønn, noe som kan gjøre det vanskelig å konstatere om konsekvensene av testen er riktige. Selv om barnet skårer under gjennomsnittet på testen, er det ikke nødvendigvis slik at barnet trenger spesialundervisning.

På tross av at ulike PP-tjenester over hele landet gjennomgår evalueringer for å kvalitetssikre tilbudet, er det gjort liten forskning på WISC-IV og dens rolle i PPT. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte Nordlandsforskning i 2009 en kartlegging og evaluering av PP-tjenesten for å undersøke om praksisen var i samsvar med Opplæringslovens krav. Rapporten undersøkte blant annet kontorenes kompetanse, økonomi, ventetid ved henvisning, samt deres system- og individrettede arbeid (Fylling & Handegård, 2009). Rapporten viste at PPT-kontorene hadde tilstrekkelig kompetanse, men at arbeidet i hovedsak rettet seg mot sakkyndige vurderinger og individrettet veiledning og mindre mot det systemrettede arbeidet hvor målet er å hjelpe barnehager og skoler med tilrettelegging (Fylling & Handegård, 2009). I rapporten blir ikke WISC-IV som utredningsverktøy undersøkt på tross av at denne testen har blitt en viktig del i utredningen av barn henvist til PPT. Jeg ønsket derfor å kartlegge PPT-ansattes vurderinger av denne testen som et verktøy i utredninger. Testen har blant annet møtt kritikk for å være dårlig egnet for testing av minoritetsspråklige barn, og barn med en IQ under 70, og det er til enhver tid flere synspunkter på testens muligheter og begrensninger. Mine

antagelser før jeg foretok undersøkelsene var derfor at det ville komme fram svært ulike meninger og erfaringer med tanke på testen. Oppgavens problemstilling ble:

Hvordan vurderer ansatte i PPT WISC-IV som et verktøy i utredning av barn?

For å få et innblikk i bakgrunnen for de ansattes vurderinger ønsket jeg i tillegg å kartlegge hvordan og når de bruker WISC-IV. Jeg vil ved hjelp av disse forskningsspørsmålene svare på problemstillingen:

- *Hvordan bruker de ansatte i PPT WISC-IV i sitt utredningsarbeid?*
- *Hvilke vurderinger gjør de ansatte i PPT av testens muligheter og begrensninger?*

I oppgaven vil jeg først redegjøre for intelligens og ulike forståelser og årsaksforklaringer av begrepet i kapittel 2. Jeg ser også nærmere på intelligenstesting i kapittel 3; hvorfor man måler intelligens, hvordan man bruker resultatene samt kritikk som er rettet mot bruken av slike tester. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for Wechsler Intelligence Scale for Children – fourth edition (WISC-IV); hva denne testen måler, hvordan den brukes og eventuelle begrensninger ved testen. Jeg vil gjøre rede for metodiske valg ved undersøkelsene i kapittel 5 før jeg presenterer funn fra disse i kapittel 6. Til slutt vil jeg i kapittel 7 se på hva disse funnene kan bety og drøfte de opp mot presentert teori.

2 Intelligens

«...To judge well, to comprehend well, to reason well, these are the essential activities of intelligence» (Sattler, 2001, s. 136). Slik definerte franskmennene Alfred Binet og Theodore Simon intelligens i 1916. Et århundre senere påpeker Kranzler & Floyd (2013) at intelligens ikke er en konkret ting som eksisterer i en gitt mengde, men et hypotetisk begrep som vitenskapsmenn bygger på for å forklare bestemte typer av atferd. Intelligens eksisterer, men bare som et vitenskapelig begrep (s.2). På tross av omfattende forskning det siste århundret har ikke psykologien ifølge Kranzler & Floyd (2013) nådd en enighet om én definisjon av begrepet. Mangelen på enighet skyldes at intelligens er et flerdimensjonalt begrep som kan sees fra forskjellige perspektiver. Wesman (1968) hevdet at forvirringen rundt begrepet skyldtes det faktum at intelligens var en egenskap og ikke en ting, og at dette ble reflektert i summen av individets læringserfaringer. Det er likevel i dag en viss enighet blant intelligensforskere om at intelligens innebærer høyere mentale prosesser hvor blant annet resonnering og problemløsning er viktige egenskaper.

Intelligence is a very general mental capability that, among other things, involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly, and learn from experience. It is not merely book learning, a narrow academic skill, or test-taking smarts. Rather it reflects a broader and deeper capability for comprehending our surroundings «catching on», «making sense» of things, or «figuring out» what to do. (Gottfredson, 1997, s. 13).

Godfredssons definisjon av intelligens er et sammendrag av begrepet definert av 52 av de mest fremtredende forskerne på intelligens på 1990-tallet. Gottfredson (1997) hevder at variasjonen i menneskelig intelligens er et resultat av samspillet mellom miljø og genetisk arv, hvor det genetiske bidraget er sterkest. Gottfredsons definisjon av intelligens gir et bilde av et begrep som rommer flere dimensjoner og ferdigheter, og er i dag bare en av mange definisjoner på intelligens.

2.1 Intelligensteorier

Engelskmannen Charles Spearman var i 1904 den første til å foreslå at intelligens var en form for mental energi (Truch, 2006, s. 17). Ulike bidragsyttere har siden da formet begrepet

intelligens til å favne vidt forskjellige ting. Ofte blir begrepet intelligens brukt synonymt med begrepet IQ. Fletcher & Hattie (2011) påpeker at det er en forskjell mellom disse begrepene; intelligens er i den videste forstand forstått som evnen til å tilegne seg kunnskap, mens IQ plasserer intelligens i en målestokk hvor Q angir en kvotient. IQ blir et mål på en persons prestasjon på en gitt test sett i forhold til en referansepopulasjon (Sundet, 2001). Ulike tanker om hva som er intelligens, hva som gjør oss intelligente og hvilke faktorer som spiller inn på vår intelligens har ført til en utvikling av forskjellige intelligensteorier. Intelligensteorier er ifølge Kranzler & Floyd (2013, s. 5) vitenskapelige teorier som forsøker å forklare forskjeller mellom mennesker og deres evne til å løse de problemer man møter hver dag, evnen til å lære fra disse erfaringene samt evnen til å tilpasse seg til et miljø i endring. Jeg vil kort redegjøre for noen av de mest kjente teoriene på intelligens.

2.1.1 Faktoranalytiske teorier

Faktoranalytiske teorier tar utgangspunkt i faktorer vår intelligens er sammensatt av. Noen faktoranalytiske teorier tar utgangspunkt i vår intelligens som en generell mental evne eller en g-faktor, mens andre faktoranalytiske teorier hevder at intelligens er sammensatt av mange uavhengige evner eller faktorer (Sattler, 2001). Charles Spearman representerte det første synet; hans “two-factor theory of intelligence” innebar en erstatning av begrepet intelligens med en g-faktor eller en generell mental evne (Sattler, 2001). Denne g-faktoren oppdaget han etter å ha funnet korrelasjoner mellom ulike kognitive tester som alle målte det han mente var en generell mental energi eller evne (Kranzler & Floyd, 2013). Aktiviteter som krever en kompleks og bevisst mental aktivitet har ifølge Spearman en høy g-ladning. Dette kan være aktiviteter som innebærer resonnering, forståelse og hypotesetesting (Sattler, 2001).

Edward Thorndikes “multifactor theory of intelligence” tok derimot utgangspunkt i at intelligens er et produkt av mange sammenkoblede, men distinkte intellektuelle evner (Sattler, 2001, s. 138). Thorndike mente at bestemte mentale aktiviteter som har elementer til felles kombineres og danner grupper. Han hevdet derfor at vår intelligens består av tre slike grupper; sosial intelligens, konkret intelligens og abstrakt intelligens (Sattler, 2001). Robert J. Sternbergs “successful intelligence theory” hevder at intelligens består av analytiske, kreative og praktiske evner (Sattler, 2001). Sternberg retter med sin teori kritikk mot skolen for at den legger for mye vekt på analytiske evner og dermed ikke fremmer de kreative og praktiske evnene hos sine elever. Med sin teori ønsker Sternberg å fremheve betydningen av andre intelligenser og deres

verdi i samfunnet (Sattler, 2001). Intelligens er ifølge Sternberg “the ability to adapt to, shape, and select environments to accomplish one’s goals and those of one’s society and culture” (Sternberg & Kaufman, 1998, s. 494). Sternberg hevder derfor at man må se på hvordan individet gjør det i hverdagen for å forstå deres intelligens (Truch, 2006).

2.1.2 Gardner og Cattell og Horn

Psykologen Howard Gardner mente i likhet med Sternberg at intelligens av mange ensidig ble tolket som analytiske eller logisk-matematiske evner (Nisbett, 2009). Gardner utvidet derfor intelligensbegrepet og redegjorde for åtte ulike intelligenser et menneske kunne ha; logisk-matematisk, lingvistisk, spatial, musikalsk, kropps-kinestetisk, personlig (intra- og interpersonlig) og naturalistisk intelligens (Fletcher & Hattie, 2011). Hver intelligens bør ifølge Gardner bli vurdert hver for seg. Gardner hevder de åtte ulike intelligensene er viktige for opplæring og undervisning og mener de bør brukes som en basis i vurderingen av barn (Sattler, 2001).

Raymond B. Cattell og John Horn redegjorde med sin teori om flytende og krystallisert intelligens for to forskjellige intelligenser som i ulik grad er preget av kultur (Sattler, 2001). Den flytende intelligensen er i hovedsak en nonverbal og relativt kulturfri mental evne som innebærer adaptive læringsevner som er relatert til mentale operasjoner og prosesser. Den flytende intelligensen er mer avhengig av psykologiske prosesser enn den krystalliserte (Sattler, 2001). Krystallisert intelligens er derimot tilegnede kunnskaper og ferdigheter som er avhengige av tilgang til kultur for å utvikles. Det er her snakk om overlærte og veletablerte kognitive funksjoner som påvirkes av formelle og uformelle utdanningsfaktorer gjennom hele livet (Sattler, 2001, s. 140).

2.2 Arv og miljø

Hvorvidt våre mentale prosesser stammer fra nedarvede egenskaper eller fra miljøet vi vokser opp i har gitt grobunn for debatten vi omtaler som «nature/nurture-debatten» (Sattler, 2001). Det finnes ifølge Truch (2006) en bred oppfattelse om at intelligens er satt ved fødselen – at vi er født med et visst verktøy som setter begrensninger for hvor mye vi kan lære eller hvor intelligente vi kan bli. Samtidig er det også en bred oppfattelse om at et stimulerende miljø er det som er avgjørende for vår utvikling. Forskjeller i intelligens som vi ser og måler er ifølge

denne oppfattelsen en årsak av oppdragelse. Truch (2006) påpeker at det er umulig å si hvor mye av en persons intelligens som er arvet eller hvor mye som stammer fra miljøet, likevel mener han at det finnes en sannhet i begge oppfattelser, innen visse grenser. Selv om noe er genetisk bestemt, betyr ikke det at dette ikke kan endres.

Mennesker arver ikke IQ ifølge Sattler (2001). Vi arver en samling av gener fra våre foreldre, kalt genotyper, som er relatert til intelligens. Genotyper kommer til uttrykk gjennom observerbare prestasjoner kalt fenotyper. Disse fenotypene er resultatet av genotypers interaksjon med miljømessige erfaringer (Sattler, 2001). Våre gener setter derfor øvre og nedre grenser for fenotypen, men miljøet kan avgjøre i hvilken rekkevidde vår intellektuelle fungering vil falle. Flere faktorer i miljøet kan ha en stor påvirkning på individers intelligens, slik som gode sosiale og fysiske omgivelser, en god skolegang, stimulerende og berikende erfaringer, god ernæring samt en voksenstøttet utforskning av verden (Sattler, 2001). På denne måten kan individets potensiale bli aktualisert av miljøet. Arv setter derfor ikke nødvendigvis endelige grenser for vår intelligens eller vårt potensiale. Dette er fordi intelligens alltid er uttrykt i et miljø som enten fremmer eller begrenser intellektuell fungering.

Truch (2006) hevdet at det er umulig å si hvor mye av intelligensen som er arvet og hvor mye som stammer fra miljøet. Forskning gjort av Plomin, DeFries og McClearn viser likevel at 50 % av intelligens er beregnet å stamme fra arv (Plomin, DeFries & McClearn, 1990). Dette gjør intelligens til det atferdsmessige fenomenet som er mest preget av arv, men det betyr også at de resterende 50 % som ikke er redegjort for ved hjelp av arv, belyser ideen om at direkte og interaktive miljømessige påvirkninger er kritiske for å forklare individuelle forskjeller (Carter & Murdock, 2001, s. 15). Atferdsgenetikere har forsøkt å belyse forholdet mellom arv og miljø og hvordan dette påvirker et individs utvikling. De mener å ha funnet en sammenheng mellom foreldrenes gener og miljøet de forsyner barnet sitt med. De foreslår at interaktive miljømessige påvirkninger manifesterer seg på passive og aktive måter ved at foreldrene tilrettelegger for et miljø som er preget av deres genetiske arv (Carter & Murdock, 2001, s. 15). Et individ vil være preget av sine gener og vil videreføre denne arven til miljøet det omgir seg i. Å avgjøre hva barnet har arvet direkte fra mor og fars gener eller hva det har arvet fra miljøet foreldrene har formet blir derfor vanskelig. Begge påvirkningene er preget av arv, spørsmålet blir om tilegnelsen av intelligens stammer direkte fra arvede gener eller om det stammer fra miljøet som kan være preget av foreldrenes gener. Forskning viser at hjemmemiljøet har en særlig påvirkning på den tidlige intellektuelle utviklingen hos barn, men spiller en mindre rolle i

utviklingen hos ungdom (Sattler, 2001). Miljøet omsorgspersoner forsyner barnet med i de tidlige år kan derfor ha en stor betydning for barnets utvikling.

Debatten om hvorvidt arv eller miljø er det som preger og skaper vår intelligens er en pågående debatt. Nisbett (2009) hevder at det fortsatt finnes de som mener at vår intelligens er satt og begrenset av våre gener og at vi kun blir så smarte som våre gener tillater oss. Dette kan ifølge han være et skadelig syn på intelligens fordi det legger liten eller ingen vekt på miljømessige faktorer og dermed liten verdi i skolegang, intervensjoner og påvirkninger fra familie og nærmiljø. Det gir også en beskjed til individet om at hardt arbeid ikke har en verdi. Vårt syn på hvorvidt intelligens er et resultat av arv eller miljø kan være avgjørende for vår tro på verdien av tiltak og tilrettelegging. Vernon (1979, s. 240) påpeker at:

Now that the findings of heritability researchers and of environmental modifications are beginning to confirm or complement one another, we surely do not need to bother about which is the most important – genes or the environment. Both are essential, and neither can be neglected if we are to plan childrens upbringing and education wisely.

2.3 Intelligens i en kulturell kontekst

Begrepet intelligens kan vektlegges forskjellig i ulike kulturer og det kan variere i hvilken grad kulturen verdsetter mentale evner. De kulturelle forskjellene har ifølge Fletcher & Hattie (2011) bakgrunn i hva vi bruker våre mentale evner til og til hvilket formål. Kulturer hvor individer bruker resonnering og problemløsning for å utvikle egne evner har gjerne et individualistisk syn på intelligens, mens kulturer hvor mentale evner brukes til fordel for et mer sosialt harmonisk samfunn har et mer kollektivt syn på begrepet. Individualistiske samfunn verdsetter personlig vekst, konkurranse og prestasjoner og fokuserer mer på verbale og kunnskapsbaserte begreper. Det kollektive samfunnet ser mer sannsynlig på sosial intelligens, samarbeid og ydmykhet som viktige egenskaper fremfor individuell vekst og vektlegger at vi må forstå overflaten av ting før vi kan gå dypere inn i relasjoner mellom ideer (Fletcher & Hattie, 2011).

Hvordan en kultur eller et samfunn definerer og verdsetter begrepet intelligens kan derfor ha stor betydning for medlemmene i samfunnet. Fletcher & Hattie (2011) viser også til at det er forskjeller i synet på bruken av og hensikten med intelligens. De påpeker at mange vestlige kulturer ser på intelligens som et middel for å utvikle en dypere forståelse og engasjere seg i meningsfull debatt. Mange østlige kulturer ser derimot intelligens som en måte for samfunnets

individer å gjenkjenne motsigelser og kompleksiteter på samt bruke denne kunnskapen til å spille ut sine sosiale roller og tilpasse seg til sitt miljø (s.6). Fletcher & Hattie (2011) understreker også et viktig poeng ved at det er forskjeller mellom medlemmene i et samfunn. Det vil derfor være mange syn innenfor en kultur på hva intelligens egentlig betyr. Noen vurderer sosiale og praktiske aspekter høyest, mens andre vurderer verbale, kognitive eller problemløsende aspekter som viktigere egenskaper innen intelligensbegrepet. Sternberg & Grigorenko (2004) påpeker derfor at intelligens ikke fullt ut kan bli forstått utenfor sin kulturelle kontekst fordi atferd som blir ansett som intelligent i én kultur, kan bli vurdert som mindre intelligent i en annen. Det er derfor viktig at man tar i betraktning at intelligens er et multikulturelt konsept. Måling av intelligens uten en kulturell kontekst blir derfor ifølge Sternberg & Grigorenko (2004) kun en måling av et mytologisk begrep.

Fordi ulike kulturer vurderer intelligens på ulike måter kan vi også oppleve at noen barn tilegner seg kontekstuelte viktige ferdigheter på bekostning av akademiske ferdigheter. Barn som lærer seg nedarvede praktiske kunnskaper som er verdsatt i sin kultur eller sitt samfunn kan oppleve et mindre fokus på tilegnelsen av ferdigheter som er verdsatt i skolen. På samme tid vil barn som presterer godt i skolen kunne oppleve et mindre fokus på praktiske ferdigheter, basert på hva kulturen eller samfunnet verdsetter (Sternberg & Grigorenko, 2004). Å si at en ferdighet er mer verdt enn en annen blir derfor problematisk fordi alt oppleves i en kontekst.

3 Intelligenstesting

Intelligenstesting har i likhet med intelligensbegrepet en lang historie. Den franske psykiateren Jean Esquirol skilte allerede i 1838 mellom mental sykdom og mental uegnethet. Han lagde et skille mellom «idioter» som aldri utviklet sin intellektuelle kapasitet og de mentalt forstyrrede menneskene som hadde mistet evner de en gang hadde (Sattler, 2001). Esquirol prøvde å utvikle metoder for å differensiere disse to gruppene og foretok derfor fysiske målinger og så på språklige mønstre hos disse personene. Hans målinger blir ansett som en av de første kjente mentaltestene (Sattler, 2001). På slutten av 1800-tallet ble psykologi en egen disiplin, og i framveksten av denne disiplinen vokste også ulike teorier om hvordan man best kunne måle intelligens fram. Sir Francis Galton blir ansett som testbevegelsens far som banet vei for psykometrien ved å utvikle statistiske begreper slik som gjennomsnitt og korrelasjon. Psykometrien fokuserer på den kvantitative målingen av et individs psykologiske karaktertrekk og egenskaper, og særlig måling av intelligens har vært fokus i denne retningen (Sattler, 2001). Psykometrien er differensiell fordi den baserer sine funn på individuelle forskjeller mellom mennesker (Sternberg, 1985). Galton publiserte i 1869 «Hereditary Genius» hvor han ga en statistisk forklaring på arvede mentale karakteristikk og på grunnlag av dette estimerte hvor mange «genier» man kunne forvente i et utvalg av mennesker (Sattler, 2001). Galton mente at mennesker tar inn informasjon via sansene og de mest intelligente menneskene var derfor de som hadde de best utviklede sansene (Flanagan & Kaufman, 2009).

Det store gjennombruddet i intelligenstesting kom på slutten av 1800-tallet da den franske regjeringen ønsket en måte å kartlegge “mentalt retarderte” skolebarn på. Resultatet ble “The 1905 Binet-Simon Scale” utviklet av Alfred Binet og Theodore Simon. Selv om skalaen inneholdt flere komponenter som tidligere var utforsket av andre forskere, regnes denne som den første intelligenstesten. Testen delte deltakerne inn i grader av «mental retardasjon» eller utviklingshemming som vi omtaler det som i dag. Testen viste også en kunnskap om aldersbasert kognitiv utvikling (Sattler, 2001).

Amerikaneren David Wechsler kom i 1939 med sin egen skala «The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale form 1» hvor han ønsket å forstå hele mennesket i all dets kompleksitet (Truch, 2006). Wechsler så begrepet intelligens som en del av en større konstruksjon av personlighet og hans ønske var at skalaen skulle bidra til å stille psykiatriske diagnoser. Han mente at intelligens kunne bli gjenkjent gjennom hva det får oss til å gjøre, noe som tilsvarer et

pragmatisk syn på intelligens (Sattler, 2001). Wechslers intelligenstester har bidratt stort til dagens testing av barn og voksne over hele verden. Jeg vil vie kapittel 4 til en av Wechslers intelligenstester, WISC-IV, da denne testen er utgangspunktet for min oppgave.

3.1.1 “Intelligence is what intelligence tests measure”

Mangelen på enighet om begrepet intelligens gjør også tematikken rundt intelligenstesting problematisk. Hvordan kan man måle et begrep det er uenighet om hva innebærer? Vil et tall som viser barnets IQ si noe om hele barnets komplekse intellektuelle fungering? De ulike definisjonene av begrepet fører til ulike målinger av intelligens. Hvordan måle noe når man er usikre på hva man egentlig måler? Bartholomew (2004, s. 30) hevder at «Intelligence is what intelligence tests measure». Han påpeker at denne påstanden er ufullstendig, men likevel ikke helt uten innhold. Å si at intelligens er det en intelligenstest måler betyr at en definerer intelligens ut i fra det de ulike delene av testen måler (Bartholomew, 2004). Det betyr at ulike intelligenstester måler ulike typer av intelligens. Hvordan kan man da si at én intelligenstest måler intelligens, når en annen test hevder det samme? Påstanden belyser et viktig poeng ved å vise til hvor stor betydning testområdene i en intelligenstest har. Det blir viktig å spørre seg hva testen egentlig måler for å finne ut hva den legger i begrepet intelligens (Bartholomew, 2004).

Sattler (2001) påpeker det samme poenget ved å vise til at ulike tester kan gi ulik IQ. Ulike resultater på intelligenstester kan reflektere forskjeller i testens innhold fremfor endringer i individets kognitive utførelse. Dette kan få konsekvenser for individet som blir testet og det blir derfor viktig å ta i betraktning alle mulige sider ved en utredning, slik som observasjon av barnet og samtale med foreldre, barnet og lærere, samt å vurdere mer enn én test eller ett testresultat. Psykolog Howard Gardner mener at IQ-tester kun måler lingvistiske, logisk-matematiske og spatiale evner og overser andre intelligenser. Han hevder at et menneske kan ha åtte ulike intelligenser, inkludert kreative og følelsesmessige aspekter¹ (Nisbett, 2009). Han påpeker at: «Only if we expand and reformulate our view of what counts as human intellect will we be able to devise more appropriate ways of assessing it and more effective ways of educating it» (Gardner, 1993, s. 4).

¹ Se kap. 2.1.2

3.2 Hvorfor måle intelligens?

I 1975 kom loven som skulle skape en vekst i utviklingen av kognitive målingsinstrumenter; «Public law 94-142, the Education for All Handicapped Children Act of 1975» i USA ga alle barn med funksjonshemninger krav på et individuelt opplæringsprogram (Flanagan & Kaufman, 2009). Før denne loven trådte i kraft manglet over halvparten av barn med funksjonshemninger i USA et passende utdanningsprogram. En million barn med funksjonshemninger var i tillegg ekskludert fra det offentlige skolesystemet (Sattler, 2001). For å utvikle de individuelle opplæringsprogrammene var man avhengig av en evaluering og en diagnostisering av det aktuelle barnets nivå av fungering. Denne lovgivningen sørget derfor for en kontinuitet i utviklingen av standardiserte tester (Flanagan & Kaufman, 2009).

Formålet med intelligens testing har likevel utviklet seg fra å omhandle kartlegging av barn som trenger ekstra tilrettelegging i skolen, til å omfatte mye mer. I dag kan informasjon vi får fra intelligens tester blant annet bidra til screening, rehabilitering, rådgivning, testing av hypoteser, problemløsning eller prosessevalueringer. En intelligens test kan være del av en screening for å fastslå hvorvidt en person passer til et program eller en behandling. Et eksempel på dette kan være evnerike barn (Sattler, 2001). Ved bruk av intelligens tester kan man også danne seg hypoteser om eventuelle diagnoser eller vansker. Ved å få informasjon om barnets svakheter og styrker på ulike områder slik som kognitive, akademiske, språklige og sosiale ferdigheter, kan vi gjøre vurderinger for intervensjon og plassering (Sattler, 2001). Dette kan være særlig viktig dersom det er spørsmål om et barn trenger spesialundervisning.

Intelligens tester kan også bidra dersom vi ønsker å evaluere et barns utvikling eller starte en rehabiliteringsprosess. Testresultatene kan gi oss nyttig informasjon om endringer i barnets utvikling som gjør at vi kan evaluere effekten av intervensjoner (Sattler, 2001). Bruk av intelligens tester gir også muligheten til å adressere et problem eller en problemstilling, blant annet et diagnostisk spørsmål, dersom det er mistanke om en diagnose hos et barn. Gjennom testing av kognitive, akademiske, språklige og sosiale evner kan et problem undersøkes nærmere (Sattler, 2001). Galta (2014) påpeker at testprofiler fra en intelligens test ikke kan brukes til å bekrefte eller avkrefte en diagnose. Testresultater kan gi støtte til en eventuell diagnose, men man lar aldri testresultater stå alene i en eventuell diagnostisering. Intelligens testen er bare en del av en større utredning, men kan gi et utfyllende bilde av barnets kognitive evner, som igjen kan påvirke barnets skolegang i form av tilrettelegging av

opplæringen. Intelligenstester har blitt en verdifull bidragsyter i utredning av barn og voksne. Testing av intelligens kan gi oss viktig informasjon om hvor mye et barn skiller seg fra en normgruppe av barn på samme alder tilhørende samme kultur. Noen barn vil som følge av en intelligenstest få en diagnose eller en merkelapp. En diagnose eller en merkelapp kan få negative følger, men det kan også være til hjelp for barnet, foreldre og støtteapparatet. Disse merkelappene kan blant annet gi barnet lovfestede rettigheter (Sattler, 2001). Dersom et barn ikke har en slik merkelapp kan det også føre til at foreldre utvikler urealistiske forventninger som igjen kan føre til mislykkethet, frustrasjon og lav selvtillit på vegne av barnet (Sattler, 2001). Dersom det ikke blir oppdaget at barnet har en bestemt diagnose eller vanske, vil det bli vanskelig for omgivelsene rundt å møte barnet med adekvate forventninger. Det kan oppleves som en lettelse for foreldre å få svar på hva barnet har vansker med og hvorfor disse vanskene oppstår. I noen tilfeller kan en diagnose også fjerne en eventuell skyldfølelse foreldre må føle med tanke på barnets vansker.

3.3 Tolkning av testresultater

Selv om intelligenstester har møtt kritikk for å ha en liten overføringsverdi til andre situasjoner enn selve testsituasjonen (Sattler, 2001), er det nettopp dette som er hensikten når man måler intelligens. Man ønsker gjennom måling av intelligens å si noe om hvordan et individ fungerer utenfor testrommet eller testsituasjonen. Man ser på synlige egenskaper hos et individ i testsituasjonen, for å si noe om hvordan disse påvirker andre egenskaper (Engen Nilsen, 2013). Gjennom systematisk observasjon av spesifikke ferdigheter forsøker man å forutsi et individs prestasjoner på et annet område (Engen Nilsen, 2013, s. 20). Å tolke noe innebærer å ha en oppfatning av eller en forståelse av noe. Å tolke noe innebærer kognitive prosesser som kan arte seg svært ulikt hos forskjellige mennesker. Et objekt eller en person kan bli tolket svært forskjellig av ulike individer. Vår tolkning preges av vår forforståelse av det som blir tolket. Denne forforståelsen preger oss i alt vi gjør, men den kan spille en særlig stor rolle i tolkning av testresultater fra en intelligenstest. Engen Nilsen (2013, s.13) påpeker at dersom man har en klar oppfatning eller forforståelse av en testtaker, kan man stå i fare for å ignorere et testresultat eller rasjonalisere resultatet slik at det vil stemme med de oppfatningene vi hadde på forhånd. Selv om en tolkning alltid vil være preget av en forforståelse har man gjennom standardisering av intelligenstester forsøkt å redusere dette problemet. Ved å standardisere tolkning og administrering av en test, vil man forsøke å unngå at intuisjon og personlige fordommer får for

stor plass i tolkningen av et testresultat. En tolkning av noe vil likevel alltid være preget av ulike oppfatninger og ulikt skjønn fordi vi som mennesker har ulike erfaringer og ulik forforståelser. Det risikeres derfor at en egenskap ved en person undergraver nøyaktigheten av vår tolkning (Kranzler & Floyd, 2013).

Når en tolker et resultat på en intelligenstagstest må man ikke kun ta i betraktning tallene og skårene man får. Observasjoner man gjør av testtaker under testsituasjonen kan gi utfyllende informasjon om barnet, blant annet hvordan barnet resonnerer og løser kognitive problemer. Ved å ta i betraktning både indre og eksterne påvirkninger kan man få et bilde av hvorfor personen skårer som han/hun gjør. En test kan få en usikker validitet, dersom testtaker er preget av forhold utenfor testsituasjonen. Eksterne og indre påvirkninger kan være et barns «testtakende» evner, det vil si hvor godt barnet håndterer en testsituasjon. Situasjonelle, personlige, lingvistiske og kulturelle forskjeller er viktige sider ved et individ å ta i betraktning når en tolker testresultater (Kranzler & Floyd, 2013).

3.4 Kritikk av intelligenstagstesting

Intelligenstagstester kan som nevnt gi et utfyllende bilde av et individs kognitive profil. Denne informasjonen gir derimot kun et bilde av et individ til en bestemt tid og et bestemt sted. Intelligenstagstesten vil kun vurdere individets prestasjon til en gitt tid (Sattler, 2001). Testene klarer ikke ifølge Sattler (2001) å fange kompleksiteten og umiddelbarheten i ekte livssituasjoner. Testresultater fra intelligenstagstester blir derfor kritisert for å ha liten overføringsverdi til andre omgivelser enn selve testsituasjonen. Intelligenstagstesting måler ifølge kritikere ikke barnets evne til å utføre oppgaver som krever kompleks planlegging og integrering av flere deler av informasjon og evnen til å ta avgjørelser uten å endre omstendighetene (Sattler, 2001, s. 173). En test gir informasjon om hvordan barnet presterer i bestemte oppgaver med bestemte svar. Det er derfor viktig at IQ-skårer aldri tolkes rigid eller som noe uforanderlig (Truch, 2006). En slik testing har også blitt kritisert for å gi et lite helhetlig bilde av barnet da det i manglende grad kartlegger barnets kreativitet (Truch, 2006). Et menneskes kreativitet kan vanskelig måles av tester hvor spørsmål og svar er satt. Kreativiteten kan være viktig i et individs håndtering og forståelse av verden, og kan ha en stor innvirkning på et barns intelligens. Det som blir viktig er å ta høyde for at testene ikke måler alle sider ved et individ, slik som kreativitet. Dette er også mye av grunnen til at intelligenstagstester blir kritisert

for å begrense vår forståelse av intelligens fordi de bare tester et valgt nummer av tilstander av intelligent atferd (Sattler, 2001).

3.4.1 Selvoppfyllende profeti

Konsekvensene av intelligens testing har også blitt gjenstand for kritikk. Kritikken beror på at barnet kan oppleve en annen støtte fra miljøet etter å ha blitt skåret på en intelligens test. Truch (2006) påpeker faren for at barn på bakgrunn av testresultater kan bli utsatt for en selvoppfyllende profeti. Barn som skårer dårlig på intelligens tester kan risikere å møte lavere forventninger fra mennesker rundt seg basert på de dårlige testskårene. Særlig kritisk er dette i skole og barnehage hvor barns motivasjon og prestasjon kan bli formet av pedagoger og deres krav og forventninger til barnet. Sattler (2001, s. 26) hevder at personer vil senke sine forventninger til et barn som har fått en diagnose til en slik grad at barnet ikke oppmuntres nok til å nå sitt potensial. Diagnosen eller merkelappen barnet får kan skape forventninger og påvirke atferd, særlig dersom man har hatt liten kontakt med barnet fra tidligere (Sattler, 2001). Disse forventningene kan i verste fall føre til begrensninger i barnets muligheter. Dette kan være fordi en forventer at barn med samme diagnose presterer likt. Ved å forvente det samme fra disse barna, overser man ifølge Sattler (2001) barnets resiliens eller motstandsdyktighet. Barnets muligheter blir ikke nødvendigvis begrenset av en diagnose. Barnets muligheter blir begrenset dersom en ikke legger til rette for barnets vekst og potensiale. Denne tilretteleggingen kan påvirkes av antagelser om en bestemt diagnose og utviklingsmuligheter. Det blir derfor viktig å se individet bak diagnosen og hvordan man best kan tilrettelegge for dette barnet basert på individets muligheter for utvikling.

Selv om intelligens kan fortelle mye om et individs evner og ferdigheter og vi hevder å kunne predikere suksess ut i fra en IQ-skåre påpeker Fletcher & Hattie (2011, s. 9) at «A high IQ no more guarantees success than a low IQ guarantees failure in life». Selv ikke med en høy IQ er et barn sikret suksess. En lav IQ trenger heller ikke å bety mislykkethet. Dette er viktig å ta med seg i utredningsarbeid og i arbeid i skolen. Barn som på papiret blir stemplet som «mindre intelligente» kan stå i fare for å møte mindre krav og forventninger fra miljøet rundt seg som følge av en IQ-skåre. Barnet står i fare for å bli utsatt for en selvoppfyllende profeti fordi vi bevisst og ubevisst får forventninger og predikerer suksess ut fra resultater på en intelligens test.

3.4.2 Kulturell betingelse

Flere intelligenstester anklages for å være kulturelt betinget, noe som skaper problemer ved testing av minoritetsspråklige barn. Dette gjelder i særlig grad normerte intelligenstester. Fordi normerte intelligenstester er normert opp mot et representativt utvalg av en befolkning for å finne et gjennomsnitt for en aldersgruppe, betyr dette at minoriteter ikke blir representert i like stor grad. Minoritetsspråklige barn blir ikke en like stor del av normgruppen som majoritetsspråklige barn. Å sammenligne minoritetsspråklige barn som har et annet morsmål enn norsk opp mot barn som har norsk som morsmål blir derfor problematisk. Sattler (2001, s.43) belyser derfor viktigheten av at vi som testledere må ha kunnskap om at etnisitet og kultur kan påvirke atferd samt at vi må anerkjenne etnisitet og kultur som betydningsfulle parametere i forståelsen av psykologiske prosesser. Vår kultur og vår etnisitet påvirker våre psykologiske prosesser. Garcia-Coll & Magnuson (1999) hevder at grunnleggende psykologiske og atferdsmessige konstruksjoner kan bety ulike ting i forskjellige kulturer. Det blir derfor viktig å ha en kunnskap om den aktuelle testens referansepopulasjon og eventuelle begrensninger til andre populasjoner (Sattler, 2001). IQ-tester er ifølge Ogbu (1994) konstruert for å måle et spesifikt aspekt av intelligens. De kognitive ferdighetene berørt av disse testene er hva den aktuelle kulturen vektlegger i sin formelle skolegang. Ortiz & Ochoa (2005) hevder at intelligens- og evnetester reflekterer kulturen som har konstruert dem. Slike tester måler derfor i hvilken grad individet har tilegnet seg den kunnskapen og de ferdighetene som kulturen verdsetter, og som den har gitt uttrykk for gjennom oppgavene i testen.

I tolkningen av resultatene er det viktig å vurdere validiteten av instrumentet du velger å bruke, samt å tolke resultatene med barnets kulturelle og lingvistiske karakteristikk i bakhodet (Sattler, 2001). Man kan ikke tolke et testresultat uten å ta hensyn til at barnet har et annet språklig og kulturelt grunnlag enn normgruppen. Egeberg (2007) påpeker at dersom det minoritetsspråklige barnet som blir testet har liten erfaring med innholdet i testen og en liten forståelse av testspråket kan dette føre til nedsatt oppmerksomhet. Dette kan ifølge Egeberg (2007) være utslagsgivende for testresultatene da disse ikke nødvendigvis blir et mål på minneprosesser eller resonneringsferdigheter, som testen i utgangspunktet hadde til hensikt å måle.

3.5 Etske hensyn

Å teste menneskers intelligens krever at en tar visse etiske hensyn for å sikre individets beste. Følgene av et resultat på en intelligens-test kan være mange og det er derfor særlig viktig at

testingen er etisk forsvarlig. “American Psychological Association’s Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct” (APA) redegjør for viktige hensyn en testleder må ta ved bruk av intelligenstester. APA legger vekt på en tests validitet og reliabilitet. Er testen reliabel vil vi få samme svar dersom vi gjennomfører testen flere ganger på samme individ; målingen er stabil. Testens validitet avhenger av hvorvidt testen vi velger faktisk måler det vi er ute etter. Vi må vurdere flere sider ved et måleinstrument og hvorvidt dette er et passende instrument for det individet vi ønsker å kartlegge (APA, 2010). Dersom måleinstrumentet har mangelfulle sider ved testing av et spesifikt individ, må dette komme tydelig frem i formidling av resultatene. Testledere må sørge for at måleinstrumentet gir den mest nøyaktige målingen og fremstiller det beste utfallet for sine klienter (APA, 2010). Noe som blir særlig viktig er informasjonen som gis til individet som testes, eventuelt til foreldre dersom barnet som testes er mindreårig. Det er her snakk om informert samtykke. Barnet og/eller foreldrene må gis informasjon om testens gang og hensikt, hvilke andre parter som er interesserte i informasjonen testresultatet gir, samt konfidensialiteten og dens grenser (APA, 2010). Testledere må alltid informere om testen de skal gjennomføre samt hvorfor de gjennomfører denne testen. Dette må foregå på et språk som testtaker og foreldre forstår. Før testen gjennomføres skal det derfor innhentes informert samtykke fra den som blir testet, eventuelt fra foreldre. For at foreldre eller barn skal gi sitt samtykke på riktig grunnlag, er det avgjørende med en utfyllende informasjon fra testleder, om testen de samtykker til å bli vurdert med. Testleder bør også søke etter å få barnets “uformelle samtykke” til å bli testet, selv om dette ikke er påkrevd (APA, 2010).

Pihl (2006) fant med sine undersøkelser av pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo (1990-2000) at de ansatte unngikk å nevne begrepene intelligens, intelligenstesting og IQ i tilbakemeldinger til foreldre og lærere når barnet skulle bli testet med en intelligenstest. Dette var på bakgrunn av pedagogisk-psykologiske retningslinjer. Pihl (2006) stilte derfor spørsmål om informasjonen som ble gitt tilfredsstilte kravene til informert samtykke? Dersom det er slik at de sakkyndige ikke forteller foreldrene at testen barnet deres skal ta er en intelligenstest, men bruker andre betegnelser, blir dette problematisk fordi man risikerer at barnet eller foreldrene ikke fullt ut forstår hva de samtykker til.

International Test Commission (ITC) har utviklet retningslinjer for testing slik at fagpersoner har en referanse å forholde seg til for å møte, utrede og behandle klienter på en etisk forsvarlig måte (Engen Nilsen, 2013). ITC påpeker at testleder må informere testtakerne om deres rettigheter, hvordan testresultatene vil bli brukt samt informere om hensikten med testen som

utføres (ITC, 2013). Ved bruk av intelligenstester er det særlig viktig at testlederne som utfører testen har tilstrekkelig kompetanse som kreves for å administrere et instrument eller en test. APA (2010) påpeker at psykologer har et ansvar for å sikre at psykologiske teknikker kun blir anvendt av kvalifiserte individer, eller at de under trening blir overvåket av de som er kvalifiserte. ITC peker også på viktigheten av at trent personell administrerer testen og tolker testresultatene (ITC, 2013).

4 Wechsler Intelligence Scale for Children – fourth edition (WISC-IV)

Amerikaneren David Wechsler utarbeidet det som skulle bli de mest brukte målingene av intelligens verden over. Kunnskapen og erfaringen han ervervet etter å ha gått i lære hos Charles Spearman og Karl Pearson bidro til utviklingen av The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (Flanagan & Kaufman, 2009). Wechsler var også delaktig i intelligenstesting av amerikanske soldater under første verdenskrig, hvor målet var å plassere rekrutter, samt å finne de best egnede soldatene. Han hadde derfor mye erfaring innen intelligenstesting før han utviklet sitt eget test-batteri for måling av intelligens hos voksne. Wechsler gikk bort fra fokuset på tester utelukkende som psykometriske verktøy og brukte The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale som en metode for å få tak i dynamisk klinisk informasjon fra et sett med oppgaver (Flanagan & Kaufman, 2009). Wechsler ønsket ikke å klassifisere individer i form av medisinske eller lovfestede termer preget av evaluering, men søkte heller å klassifisere de i forhold til et gjennomsnitt. Dette var for å gi et bilde av forekomsten av bestemte intelligensnivåer i landet til en gitt tid (Kamphaus, Petoskey & Morgan, 1997). Wechsler definerte intelligens som: «The aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with his environment» (Wechsler 1939, s. 3) og «The overall capacity of an individual to understand and cope with the world around him» (Wechsler, 1944, s. 3). David Wechsler tok i betraktning den miljømessige delen av begrepet intelligens, og så et intelligent individ som et menneske som forstod og håndterte verden rundt seg. Med denne vide definisjonen av intelligens ønsket Wechsler å unngå at enkelte evner ble ansett som mer verdifulle enn andre (Flanagan & Kaufman, 2009).

4.1 Wechslers skalaer

The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (W-B I) som ble utgitt i 1939 var ulik andre målemetoder på den tiden. Testen bestod av 11 deltester og spesielt for denne testen var at deltestene var delt inn i en verbal- og en utførelsesdel. Intelligens kunne bli uttrykt og målt både gjennom verbale og non-verbale kommunikasjonsmodaliteter (Flanagan & Kaufman, 2009, s. 9). Dette betød ikke nødvendigvis at man hadde ulike intelligenser, men at dette var ulike måter intelligens kunne manifestere seg på (Flanagan & Kaufman, 2009). Administreringen av testen var også unik. I motsetning til Binet-skalaen som ble organisert i henhold til barnets

utviklingsalder uten hensyn til oppgaven som ble utført, var Wechslers oppgaver skåret ved poeng fremfor alder. Hver oppgave hadde også vanskelighetsgrader som dekket hele aldersskalaen (Flanagan & Kaufman, 2009). Da Wechsler utviklet The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale tok han for seg deltester som fremhevet de kognitive aspektene av intelligens som han mente var viktige å måle; verbal forståelse, abstrakt tenkning, perseptuell organisering, kvantitativ argumentasjon, minne og prosesseringshastighet (Flanagan & Kaufman, 2009). David Wechsler tok senere utgangspunkt i The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale og videreutviklet flere skalaer; WPPSI (The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) for barn mellom 2,6 og 7,3 år, WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) for mennesker mellom 16 og 90 år og WISC (The Wechsler Intelligence Scale for Children) for barn mellom 6,0 og 16,11 år (Flanagan & Kaufman, 2009).

4.2 WISC-IV

David Wechsler utarbeidet flere unike målingsinstrumenter med sine intelligenstester. Jeg har i denne oppgaven valgt å se nærmere på Wechslers test «The Wechsler Intelligence Scale for Children IV» (WISC-IV) da denne har blitt et viktig verktøy for utredning av barn mellom 6,0 og 16,11 år i Norge. Dette er den fjerde versjonen av WISC. Å redegjøre for dette testbatteriet er omfattende. På grunn av oppgavens omfang vil jeg kun redegjøre for de deler av testen som er viktige for å forstå funnene i mine undersøkelser.

WISC-IV er en normreferert intelligenstest. Testen er standardisert på en normgruppe hvor hver skåre viser til en rank innen normgruppen. WISC-IV har derfor som mål å si noe om et barns nåværende fungering med referanse til jevnaldrende. På denne måten kan man til en viss grad foreta en kvantifisering av et barns psykologiske fungering, slik målet er i psykometri (Sattler, 2001). WISC-IV består av en fullskala IQ-skår samt fire indekser; verbal forståelse, perseptuell resonnering, arbeidsminne og prosesseringshastighet (Galta, 2014). Det er til sammen 15 deltester innenfor de ulike indeksene, ti kjernedeltester og fem supplerende tester. Kjernedeltestene brukes til å regne ut fullskala IQ-skår og indeksskårer (Galta, 2014). De supplerende deltestene skal gi ytterligere informasjon om de kognitive dimensjonene testen måler. De kan også erstattes kjernedeltester i utregningen av fullskala-IQ og indeksskårer. Det skal derimot ligge gode faglige begrunnelser bak for å erstatte kjernedeltestene med de supplerende testene, da hovedregelen er å bruke kjernedeltestene (Galta, 2014, s. 13). WISC-IV brukes i dag hovedsakelig som en del av en utredning av barn med ulike typer vansker.

Testens 15 deltester regnes som mål på spesifikke kognitive evneområder og generell intelligens eller g. Fullskala-IQ gjør rede for barnets generelle kognitive nivå, mens de fire indeksene gir oss informasjon om barnets kognitive styrker og svakheter (Galta, 2014). IQ-skåren er ifølge Engen Nilsen (2013) det mest reliable målet i testen fordi den er mer robust mot tilfeldige variasjoner som feilskåring. "IQ-skåren er også det beste målet på generell intelligens, og predikerer testtakerens evne til læring og tilpasning utenfor testrommet" (Engen Nilsen, 2013, s. 49).

4.2.1 Verbal forståelse

Den verbale forståelsesindeksen måler hvordan individer bruker verbale evner til resonnering, forståelse samt begrepsdanning. Den undersøker hvordan et barn bruker verbale evner til å løse nye problemer, deres evne til å prosessere verbal informasjon, samt hvordan de tenker med ord (Sattler, 2008). Indeksen inneholder deltester som måler krystallisert kunnskap, verbal flytende resonnering, langtidsminne og forståelse (Weiss, Beal, Saklofske, Alloway & Prifitera 2008). Deltestene kartlegger barnets ord- og begrepsforståelse og kunnskapen som måles i den verbale forståelsesindeksen er i hovedsak ervervet gjennom oppvekst og skole (Galta, 2014).

Deltestene i den verbale forståelsesindeksen består av kjernedeltestene *likheter*, *ordforståelse*, *resonnering* og de supplerende deltestene *informasjon* og *ordresonnering*. *Likheter*; Barnet skal beskrive hvordan to ord som representerer felles objekter eller begreper er like (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne deltesten måler abstrakt logisk tenkning ved å bruke verbale kategorier og klassifiseringer (Truch, 2006). *Ordforståelse*; Barnet skal navngi bilder eller gi definisjoner på ord gitt av testleder (Flanagan & Kaufman, 2009). På denne måten måles barnets leksikalske kunnskap (Truch, 2006). *Resonnering*; på bakgrunn av sin forståelse av generelle prinsipper og sosiale situasjoner, skal barnet svare på en serie av spørsmål (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne deltesten måler et barns generelle kunnskapsnivå. *Informasjon*; barnet skal svare på spørsmål basert på generell kunnskap (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne deltesten gir et bilde av barnets generelle faktakunnskap om verden (Truch, 2006). *Ordresonnering*; barnet skal identifisere ulike begreper etter hint gitt av testleder (Flanagan & Kaufman, 2009). Ordresonneringen måler barnets analogiske resonnering og verbale abstraksjon (Truch, 2006).

4.2.2 Perseptuell resonnering

Denne indeksen måler perseptuell resonnering og noe visuospatial organisering. Den visuelle prosesseringen eller organiseringen består av evnen til å generere, perspirere, analysere, manipulere, forandre og tenke med romlige mønster og stimuli (Weiss et al. 2008). De ulike deltestene måler flytende resonnering samt elementer av perseptuell organisering (Weiss et al. 2008). Flytende resonnering er evnen til å løse nye og ukjente oppgaver. Disse oppgavene er derfor i mindre grad avhengig av språklige ferdigheter (Galta, 2014). Indeksen måler barnets nonverbale evner, deres evne til å tolke eller organisere visuelt perspirert materiale innen en gitt tid, og hvordan de former abstrakte begreper ved hjelp av tidligere tilegnet kunnskap (Sattler, 2008). Den flytende resonneringen som blir målt i den perseptuelle resonneringsindeksen er koblet til matematiske ferdigheter. Den bidrar også i en liten grad til utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Weiss et al. 2008).

Den perseptuelle resonneringen måles ved hjelp av deltestene *matriser*, *terningsmønstre*, *bildekategorier* i tillegg til den supplerende deltesten *bildeutfylling*. *Matriser*; barnet skal finne det som mangler for å fullføre en bildematrise. Barnet får velge mellom fem svaralternativer (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne deltesten måler “flytende resonnering”, også kalt flytende intelligens². *Bildekategorier*; barnet skal velge ett bilde fra to eller tre rader av bilder for å lage en gruppe med en felles karakteristikk (Flanagan & Kaufman, 2009). *Bildekategorier* måler abstrakt resonnering (Truch, 2006). *Terningsmønstre*; barnet skal kopiere todimensjonale geometriske mønstre ved hjelp av røde og hvite terninger innen en gitt tid (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne deltesten måler nonverbal resonnering, spatial visualisering, samt evnen til å analysere abstrakte design (Truch, 2006). *Bildeutfylling*; barnet får se et bilde og må ut i fra det, si hva som mangler på bildet (Flanagan & Kaufman, 2009). *Bildeutfyllingen* måler langtidsminnet, og tester barnets visuelle oppmerksomhet (Truch, 2006).

4.2.3 Arbeidsminne

Arbeidsminnet blir av Galta (2014) beskrevet som et mentalt arbeidsrom. For å løse kognitive oppgaver kreves det at man midlertidig lagrer eller holder fokus på bestemte typer informasjon for deretter å bruke denne informasjonen i den pågående oppgaveløsningen. Arbeidsminneindeksen måler barnets arbeidsminne, korttidsminne, numeriske evner, deres evne til å holde oppmerksomheten, kodingsevner, auditive prosesseringsferdigheter og deres kognitive fleksibilitet (Sattler, 2008). Forskning viser at et nedsatt arbeidsminne kan føre til at

² Se kapittel 2.1.2

barn kan streve med å møte de ulike kravene i en læringsituasjon, som igjen kan hemme deres akademiske progresjon (Galta, 2014). Alan Baddeley (1992) redegjør med sin multikomponentmodell for tre komponenter ved arbeidsminnet. Ifølge Baddeley (1992) består arbeidsminnet vårt av en sentral eksekutivfunksjon, en visuospatial skisseblokk og en fonologisk sløyfe. Den sentrale eksekutivfunksjonen kontrollerer vår oppmerksomhet og hjelper oss å løse kognitive oppgaver. Den visuospatiale skisseblokken opprettholder og manipulerer visuell og spatial informasjon mens den fonologiske sløyfen lagrer og gjennomgår talebasert informasjon. Den fonologiske sløyfen er nødvendig i tilegnelsen av både morsmålet og et eventuelt andrespråk (Baddeley, 1992). En fjerde komponent ble senere lagt til modellen; den episodiske bufferen som binder sammen informasjon for å lage integrerte episoder (Repovs & Baddeley, 2006). Arbeidsminnet kan blant annet ha en innvirkning på lese- og skriveutviklingen da det er funnet en sammenheng mellom arbeidsminne og leseforståelse samt en sammenheng mellom oppmerksomhetsfunksjoner og arbeidsminne (Galta, 2014). Galta (2014) påpeker også at barn med spesifikke språkvansker ofte har nedsatt korttidsminne og derfor bruker lenger tid på å tilegne seg nye ord. I WISC-IV måles arbeidsminnet ved hjelp av auditive oppgaver.

Arbeidsminneindeksen består av *tallhukommelse*, *bokstav-tall-serier* samt den supplerende deltesten *regning*. *Tallhukommelse*; denne deltesten består av to oppgaver; tallhukommelse forlengs og tallhukommelse baklengs. Testleder leser opp en rekke med tall som eleven må gjenta korrekt, enten forlengs eller baklengs (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne deltesten måler det auditive korttidsminnet hos barnet (Truch, 2006). *Bokstav-tall-serier*; Testleder leser opp en rekke med tall og bokstaver. Barnet skal muntlig gjengi tallene i stigende rekkefølge og bokstavene i alfabetisk rekkefølge (Flanagan & Kaufman, 2009). I denne testen måles barnets evner til å mentalt manipulere informasjon, samt visualisere og sekvensiere informasjon. Testen måler også barnets korttidsminne (Truch, 2006). *Regning*; barnet må løse regnestykker lest opp av testleder, uten skriveredskaper, innen en gitt tid (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne supplerende deltesten måler barnets mentale regneferdigheter (Truch, 2006).

4.2.4 Prosesseringshastighet

Prosesseringshastighet gir et mål på tempoet i personers oppfatning, samt deres bearbeiding av informasjon (Galta, 2014). Den gir oss altså et mål på et menneskes reaksjonstid. Denne indeksen måler perseptuell diskriminering, hastigheten ved mentale operasjoner,

psykomotorisk hastighet, oppmerksomhet, konsentrasjon, visuelt korttidsminne, visuomotorisk koordinasjon og kognitiv fleksibilitet (Sattler, 2008). I 1926 hevdet Peak og Boring å ha funnet en høy korrelasjon mellom personers skårer på intelligenstagstester, hvor raskt personer gjennomfører intelligenstagstester, og deres reaksjonstid. Peak og Boring konkluderte derfor med følgende: “In general, we have concluded that speed of reaction is an important, and probably the most important, factor in individual differences in the intelligence act” (Peak & Boring 1926, s. 92). Det påstås også at en rask informasjonsprosessering gjør at et individ kan tilegne seg mer faktakunnskap innen en gitt tid, noe som igjen kan påvirke andre indekser som verbal forståelse og arbeidsminne (Galta, 2014). Prosesseringshastigheten er en viktig årsak til kognitiv utvikling fordi et høyere tempo i kognitive operasjoner antas å være av avgjørende betydning for kognitiv modning (Galta, 2014, s. 115). Weiss et al. (2008) påpeker at en svakhet i prosesseringshastigheten kan gjøre tilegnelsen av ny informasjon tidkrevende og vanskelig for en person. Dette kan igjen gi mindre tid og mental energi til å forstå nytt materiale. Særlig arbeidsminnet og prosesseringshastigheten, antas å være av avgjørende betydning for individuelle forskjeller i prestasjoner på skole, jobb og evnetester (Galta, 2014).

Prossereringshastigheten måles ved hjelp av kjernedeltestene *koding*, *symbolleting* og den supplerende deltesten *utstrykning*. *Koding*; barnet må ved hjelp av en nøkkel kopiere symboler som hører til enten geometriske former eller tall innen en gitt tid. Hver form skal kobles til et symbol (Flanagan & Kaufman, 2009). På denne måten måles barnets visuelle minne samt prosesseringshastighet (Truch, 2006). *Symbolleting*; barnet skal granske en gruppe av symboler for å finne ut om et gitt symbol er tilstede eller fraværende, innen en gitt tid (Flanagan & Kaufman, 2009). Symbolletingen gir oss informasjon om barnets visuelle korttidsminne, visuelle diskriminering og konsentrasjon (Truch, 2006). *Utstrykning*; barnet får ett strukturert og ett ustrukturert sett med bilder. Oppgaven er å stryke ut bestemte bilder i dette settet innen en gitt tid (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne supplerende testen måler prosesseringshastighet og visuelt valg av oppmerksomhet (Truch, 2006).

4.3 Den norske standardiseringen

WISC-IV ble normert på 2200 amerikanske barn i 2001-2002 (Flanagan & Kaufman, 2009). Denne gruppen bestod av 11 aldersgrupper i alderen 6-16 år med 100 jenter og 100 gutter i hver gruppe (Sattler, 2008). WISC-IV ble i 2009 den første av Wechsler-testene som ble normert på norske barn. “Ved normering av en intelligenstagstest foretar man et utvalg i befolkningen som

testen er konstruert for, og administrerer testen for disse individene (Galta, 2014, s. 172). Den norske versjonen av forgjengeren WISC-III hadde svenske normer, noe som gjorde standardiseringsarbeidet omdiskutert (Galta, 2014). Den norske normeringen av WISC-IV hadde et relativt lite utvalg, noe det ifølge Galta (2014) må tas hensyn til når det er snakk om særlig svake eller sterke skårer. Han påpeker at det med et utvalg på 418 norske barn kun vil være ca. åtte barn som vil få en IQ på under 70, mens det vil være ca. 200 barn som skårer mellom 70-100. Det norske utvalget er heller ikke geografisk representativt, på tross av at det er funnet forskjeller i nasjonale prøver mellom ulike kommuner. De fleste barna i normeringsutvalget hadde i tillegg høyt utdannede foreldre, noe som kan være problematisk for de norske normene (Galta, 2014). Denne problematikken ble tatt høyde for ved en korreksjon som tilsvarer 1-2 IQ-poeng, men det er ifølge Galta (2014) usikkert hvorvidt denne korreksjonen er stor nok.

4.3.1 Sertifisering i WISC-IV

Pearson Assessment, som blant annet utvikler og produserer de norske Wechsler-testene, stiller krav til kompetanse hos de som skal bruke testen. I dag er det kun autoriserte psykologer og studenter ved Universitetet i Oslo som tar en mastergrad i spesialpedagogikk eller pedagogisk-psykologisk rådgivning, som får tilbud om et sertifiseringskurs i WISC (<http://pearsonassessment.no>). Tidligere var bruken av WISC begrenset til autoriserte psykologer. Dette ble etter hvert utvidet til å gjelde masterstudenter i spesialpedagogikk og pedagogisk-psykologisk rådgivning. Dette ble gjort for å ta høyde for den økte bruken av Wechsler-skalaene i pedagogisk-psykologisk tjeneste, hvor ikke alle er psykologer. Pearson Assessment påpeker videre at de erkjenner at disse kompetansekravene er utilstrekkelige med tanke på utdanningsretningene som har vokst fram de siste årene. De påpeker at de selv ikke kan avgjøre hvilke utdanninger som i dag gir tilstrekkelig testkompetanse. Dette avgjøres av Utdanningsdirektoratet. Pearson Assessment har i samarbeid med Norsk Psykologforening kontaktet Utdanningsdirektoratet for en avklaring på hvilke utdanninger de anser gir tilstrekkelig testkompetanse. Inntil en slik vurdering tas, må Pearson Assessment avvise søknader fra personer som ønsker et sertifiseringskurs, men som ikke har den nevnte kompetansen. Det påpekes at det ikke gjøres noen unntak fra kompetansekravene (<http://pearsonassessment.no>).

4.4 Skåring og tolkning av WISC-IV-resultater

Hvert svar på deltestenes testledd gir en råskåre. Disse råskårene blir summert og konvertert til skalerte skårer for barnets egen aldersgruppe. Dette blir gjort ved hjelp av den norske WISC-IV-manualen. I manualen velger man normtabell i henhold til barnets alder (Galta, 2014). Ved hjelp av de skalerte skårene regner man ut summen av indeksskårene og fullskalaskåren. Disse blir igjen ført inn i tabellen for konvertering av skalerte skårer til IQ- og indeksskårer. De summerte skalerte skårene blir til slutt gjort om til IQ- og indeksskårer ved hjelp av tabellene i appendiks A i WISC-batteriet (Galta, 2014). Summen av de skalerte skårene på de ti ulike kjernedeltestene utgjør fullskala-IQ (Sattler, 2008). For å si noe om hvor et individ ligger sammenlignet med normgruppen bruker man i fullskala IQ og de ulike indeksene standardskårer, hvor gjennomsnittet er satt til 100, mens standardavviket er satt til 15. Dersom man får en fullskala-IQ på 85 skårer man ett standardavvik under gjennomsnittet. “Vi kan si at IQ-skåren representerer et slags gjennomsnitt av indeksskårene, mens indeksskårene representerer et slags gjennomsnitt av deltestene” (Engen Nilsen, 2013, s. 74). Fordi intelligens antas å være normalfordelt gjør man om standardskårer til persentilskårer. Persentilskårene sammenligner et testresultat opp mot hvordan utvalget har gjort det, ved hjelp av en rangorden. Dersom barnet får en persentil på 20 betyr dette at barnet er likt med, eller bedre enn, 20 % av andre barn på samme alder (Galta, 2014, s. 188). Jo nærmere 100 persentilskåren er, jo bedre har barnet gjort det i forhold til normutvalget.

En tolkning av WISC-IV-resultater kan innebære en profilanalyse av mønsteret i barnets skalerte deltestskårer og sammensetningen av standardskårene. Forholdene og mønstrene mellom de skalerte deltestskårene og mellom de ulike indeksene blir undersøkt (Sattler, 2008). Det anbefales ifølge Galta (2014) å bruke fullskala IQ som den primære indeksen på barnets intellektuelle evner, med mindre det er gode grunner til å bruke en av indeksene, slik som ved syns- eller hørselsvansker hos et barn. Fullskala IQ sier derimot ikke mye om hvilke underliggende ferdigheter den er basert på (Sattler, 2008). Ved å se på de skalerte deltestskårene får vi et innblikk i hvor stor variasjon det er mellom testskårene, samt barnets styrker og svakheter. En profilanalyse innebærer derfor å se på barnets unike mønster av ferdigheter og evner. Sattler (2008) påpeker at dersom man har kunnskap om ulike mønstre som kan oppstå, kan man lettere tilrettelegge for ulike læringsstrategier og intervensjoner.

Ved å foreta en diskrepansanalyse av de ulike indeksene undersøker man om de aggregerte skårene (IQ-og indeksskårer) representerer de underliggende målene på en meningsfull måte (Engen Nilsen, 2013). Dette gjør man ved å sammenligne høyeste og laveste indeksskåre. Hvis forskjellen er på 1,5 standardavvik eller 23 poeng, sier man at IQ-skåren ikke er en meningsfull representasjon på barnets ferdigheter. Dersom IQ-skåren ikke er gyldig bruker man GAI (general ability index) som mål på generelt evnenivå. Det er verbal forståelse og perseptuell resonnering som utgjør indeksene i GAI, og det må derfor være mindre enn 23 poengs forskjell mellom disse. Engen Nilsen (2013) påpeker at dersom man bruker GAI kan det også være interessant å regne ut CPI (cognitive proficiency index) som består av arbeidsminne og prosesseringshastighet. Dersom det er stor forskjell mellom GAI og CPI bør man utrede om det aktuelle barnet har spesifikke vansker eller vansker med selvregulering. En validering av indeksskårene kan gjøres ved å sammenligne høyeste og laveste deltestskår. Dersom det er mer enn 1,5 standardavvik diskrepans mellom de to skårene, regnes ikke indeksen som valid. Dersom en indeks ikke er valid bør man regruppere deltestene eller tolke hver deltest for seg (Engen Nilsen, 2013). Dersom man ikke finner diskrepanser mellom ulike skårer trenger vi ifølge Engen Nilsen (2013) bare å tolke IQ-skåren. Galta (2014) påpeker at man i tolkningen av WISC-resultater må ta i betraktning barnets oppvekstmiljø, kulturelle bakgrunn, skolehistorie samt eventuelle medisinske forhold.

Testresultatene kan tolkes interindividuellt ved å sammenligne barnets skalerte skårer opp mot normgruppens, eller ved å sammenligne barnets skårer opp mot sin egen unike profil, en intraindividuell sammenligning (Sattler, 2008). Det er fortsatt ulike meninger om det er fullskala IQ eller de ulike indeksskårene som bør vektlegges i tolkningen av WISC-IV. Fullskala IQ regnes som en god prediktor for fremtidige akademiske prestasjoner, men fordi den er sammensatt av flere kognitive dimensjoner mener flere at indeksene bør være hovedfokus ved tolkning av WISC-IV-resultater. Andre peker på at fullskala IQ er den eneste av nytteverdi i tolkningen fordi den er den beste predikatoren av fremtidige akademiske prestasjoner (Galta, 2014).

4.5 Validitet og reliabilitet

“Dersom vi kan trekke gyldige slutninger basert på testskårene, sier vi at skårene er valide. Vi definerer ofte validitet som at testen måler det den er ment å måle” (Engen Nilsen, 2013, s. 58). Engen Nilsen (2013) poengterer at validiteten til WISC-IV ligger i tolkningen. For å vurdere

testens validitet må man derfor spørre seg: “Hva sier testskåren om hvordan personen fungerer utenfor testrommet?” Dersom resultatene kan fortelle noe om individets fungering utenfor testsituasjonen kan man trekke konklusjonen om at testresultatene er valide. Validiteten til WISC-IV ligger ikke i testen, men i skårene. En test kan gi valide skårer på ett tidspunkt, men ikke på et annet (Engen Nilsen, 2013, s. 59). Fordi WISC-IV-resultatene kan bli tolket på ulike vis, åpner dette også opp for ulik begrepsvaliditet i testresultatene. WISC-IV’s validitet er i stor grad avhengig av testadministrator og testtolker. Feil bruk og feil tolkning av skårene kan føre til at testen ikke blir valid (Galta, 2014).

“Reliabilitet indikerer hvor stabile skårene er” (Engen Nilsen, 2013, s. 61). Det vil ikke være naturlig å ta WISC-IV på et barn to ganger for å finne ut hvor stabile skårene er, da det er forventet at barnet skårer bedre andre gangen. For å vurdere testens reliabilitet kan man derfor sammenligne testens ulike testledd for å finne reliabiliteten. For at testen skal ha høy reliabilitet må det være høy korrelasjon mellom testledd med samme vanskelighetsgrad (Engen Nilsen, 2013). En høy korrelasjon mellom WISC-IV-skårer og skårer på andre evnetester kan også tyde på en høy reliabilitet (Galta, 2014). Testens reliabilitet påvirkes også av tilfeldigheter, og det blir derfor viktig at man eliminerer forstyrrende elementer og legger til rette for at barnet kan gjøre sitt beste i testsituasjonen. Administreringen av WISC-IV er standardisert for å øke reliabiliteten og for å unngå at testskårene påvirkes av tilfeldigheter (Engen Nilsen, 2013).

Spørsmålet om WISC-IVs’ reliabilitet og validitet blir derimot utfordret når testen brukes på minoritetsspråklige barn. Garcia & Pearson (1994) redegjør for tre mulige validitets- og reliabilitetsproblemer når man tester minoritetsspråklige barn; testens normering, innhold og språk og kultur. Dersom de minoritetsspråklige barna ikke er tilstrekkelig representert i normutvalget, vil ikke utvalget være representativt. Dersom innholdet i testen kun representerer den dominante kulturens standarder for språkfunksjoner og kunnskap, står man i fare for å få feilkilder på bakgrunn av testens innhold. Til slutt er det mulige feilkilder med tanke på testens språk og kultur. Det er her snakk om faktorer som kan påvirke testprestasjoner for barna med en annen språklig og kulturell bakgrunn, slik som tidsbegrensninger og et eventuelt begrenset vokabular (Garcia & Pearson, 1994).

4.6 Styrker ved WISC-IV

Revideringen til WISC-IV regnes ifølge Flanagan & Kaufman (2009) som den mest betydningsfulle revideringen av Wechslerskalaen noensinne. Dette er mye fordi testen i større grad enn tidligere tester er knyttet til intelligensteori og fordi deltestene i større grad ser ut til å måle samme underliggende kognitive dimensjon. En oppdatering av testens teoretiske grunnlag ble gjort for å få et mer valid mål på arbeidsminne og prosesseringshastighet. Deltester som målte flytende resonnering ble også inkludert (Galta, 2014). Testen har blitt mer brukervennlig ved en forkortelse av antall deltester fra 12 til ti, med forenklede og forbedrede administreringsprosedyrer. Sattler (2008) påpeker at WISC's styrke blant annet ligger i den gode reliabiliteten til de fire indeksene og fullskala-IQ. En annen styrke er at testens struktur er støttet av faktoranalytiske studier. Sattler (2008) mener også at WISC-IV kan gi nyttig diagnostisk informasjon når man kartlegger barnas kognitive evner. Dette gjelder barna som skårer innen tre standardavvik fra gjennomsnittet. Han påpeker også at manualen er god, med testmateriale som gir spennende oppgaver for barna.

Flanagan & Kaufman (2009) trekker fram testens bredde og påpeker at testens fire indekser gir en bredere representasjon av generell intellektuell fungering enn forgjengeren WISC-III. Med revideringen til WISC-IV ble det også mindre fokus på tidtaking i deltester der hensikten ikke var å måle hastighet. Flanagan & Kaufman (2009) påpeker også at WISC-IV har gode "gulv" på deltestene. Det vil si at deltestene har et tilstrekkelig nummer av lette oppgaver for å kunne differensiere mellom de som presterer gjennomsnittlig, under gjennomsnittet og de som presterer i den nederste delen av skalaen. Testen har et tilsvarende godt "tak" med vanskelige oppgaver som kartlegger de som skårer i den øverste delen av skalaen.

4.7 Svakheter ved WISC-IV

Professor Joron Pihl retter med sin forskning et kritisk blikk mot testing av minoritetsspråklige barn i Norge. Hun studerte i perioden 1990-2000 ulike sakkyndige vurderinger av minoritetsspråklige barn fra pedagogisk psykologisk tjeneste i Oslo (Pihl, 2002). Hun påpeker problematikken med at minoritets elever blir tildelt spesialundervisning på grunnlag av en intelligens test som er standardisert for elever med norsk språklig og kulturell bakgrunn. Pihl mener dette bryter med faglige og etiske krav til testing i en interetnisk relasjon, som forutsetter at testen anvendes på en populasjon den er standardisert for (Pihl, 2002, s.364). Pihl konkluderte i studiet med at de sakkyndige vurderingene fra 1990-2000 var preget av etnosentrisme, noe som førte til feildiagnostiseringer og overrepresentasjon av flerspråklige elever innenfor

segregert spesialundervisning (Pihl, 2010, s. 11). Da Pihl utførte denne studien så hun blant annet på hvordan PPT brukte WISC-R i utredningen av minoritetsspråklige barn. Denne testen har senere blitt revidert til WISC-III og WISC-IV. Pihls studie viser derfor et bilde av problematikken noen år tilbake basert på en annen versjon av Wechsler-testene enn det som er fokus i denne oppgaven. Den gir likevel et bilde av en problemstilling for alle Wechsler-testene; at testene blir brukt på andre personer enn den er standardisert for. Pihl påpeker at intelligenstagning av minoritetselever bryter med teoretiske og profesjonelle krav til anvendelse av IQ-testen:

“Normalitet” bestemmes ut fra norske normer og standarder, på grunnlag av sammenlikning med gjennomsnittsprestasjoner i den norske standardiseringsgruppen. Men intelligenstagning av minoritetselever på dette grunnlaget er ikke et objektivt mål på minoritetselevenenes “intelligens”. Elevens IQ er et konstruert mål på avvik fra norske standarder og normer. (Pihl, 2002, s. 371).

4.7.1 Et kulturelt nøytralt måleinstrument?

Georgas, Weiss, van de Vivjer & Saklofske (2003) gjennomførte en omfattende studie av WISC-III i 12 ulike land hvor de undersøkte kulturelle forskjeller på deltestskårene og de sammensatte skårene. Resultatene viste at det er en bemerkelsesverdig likhet i strukturen mellom de ulike landene når det gjelder WISC-III og at dette gir bevis for universale kognitive prosesser på tvers av de ulike kulturene i de 12 landene. På bakgrunn av dette mener Georgas et al. (2003) at WISC-III kan bli administrert med samme tolkninger på tvers av de ulike landene med tanke på de kognitive strukturene. Grégoire et al. (2008) etterlyser en like omfattende studie av WISC-IV, men hevder resultatene fra Georgas et al. (2003) forskning i stor grad kan overføres til WISC-IV, da WISC-III og WISC-IV har 11 like deltester. Ved hjelp av data fra standardiseringsarbeidet med WISC-IV undersøkte Weiss, Saklofske, Prifitera & Holdnack (2006) forskjeller mellom ulike etniske grupper i USA. Weiss et al. (2006) fant at det etter å ha blitt tatt høyde for foreldres utdanningsnivå og lønn, ikke var forskjeller mellom spansk-talende barn og majoritetsspråklige³ barn på WISC-IV. Forskjellen mellom afroamerikanske barn og majoritetsspråklige barn, var så liten som 1,6 % etter å ha tatt høyde for foreldrenes lønn og utdanningsnivå. Grégoire et al. (2008) påpeker at de kulturelt ladede delene i en WISC-IV-protokoll isolert sett vanligvis vil ha en begrenset påvirkning på deltestene

³ Majoritetsspråklige barn brukes her ensbetydende med det Weiss et al. (2006) betegner som «white children».

og på de sammensatte skalerte skårene. Dersom det derimot er et stort antall kulturelt ladede deler, kan resultatet stå i fare for ikke å være valid (Grégoire et al. 2008).

Denne forskningen tyder på at resultatene på WISC-IV mellom ulike etniske grupper ikke nødvendigvis utgjør så store forskjeller som antatt. Grégoire et al. (2008) påpeker likevel at det ikke er mulig å teste intelligens uavhengig av en kulturell påvirkning. Selv om røttene av vår intelligens er i vår genetiske arv, vil vår intellektuelle atferd alltid være formet av kultur. Det finnes derfor ingen kulturfri eller kulturettferdig test. WISC-IV er derfor ifølge Grégoire et al. (2008) preget av kultur, i likhet med andre intelligensstester. Som alle andre intelligensstester er WISC-IV et kulturelt produkt hvor testdelene reflekterer samfunnet de ble utviklet i (Grégoire et al. 2008). De påpeker videre at heller ikke de non-verbale deltestene i WISC-IV er kulturfrie, selv ikke når man eventuelt fjerner den verbale komponenten ved testen. Bildene og figurene som blir presentert for barna i disse deltestene kan være mer eller mindre ukjente for dem basert på deres kulturelle bakgrunn. De trekker frem et eksempel på dette: dersom barnet blir vist et bilde av et kvinneansikt og spurt om hva som mangler, kan barnet med muslimsk bakgrunn svare "slør" selv om det riktige svaret er "øyevipper". Det muslimske barnets svar er ikke feil, men det blir feil i henhold til WISC-manualen.

Pihl (2006) spør videre om de minoritetsspråklige barna som blir testet er problembarn eller om de heller er utsatt for en etnosentrisk sakkyndighet. Gressgård (2002, s. 21) påpeker at etnosentrisme innebærer å universalisere en dominerende gruppes kulturelle normer og derigjennom etablere disse normene som en allmenn – og derfor legitim – målestokk. WISC-testene er normert på majoriteten i et samfunn og individer som blir testet med disse testene blir derfor målt opp mot disse resultatene, på tross av at de kan ha en annen språklig og kulturell bakgrunn enn majoriteten. Pihl (2006) mener derfor at de sakkyndige ikke tar hensyn til testteoriens krav om at testvaliditet er avhengig av at en test brukes på den populasjonen den er standardisert for, når de bruker disse testene på minoritetsspråklige barn. Galta (2014) påpeker at vi må ta i betraktning barnets oppvekstmiljø, kulturelle bakgrunn, skolehistorie og eventuelle medisinske forhold når vi tolker resultater fra WISC-IV.

Sattler (2008) redegjør for flere svakheter ved WISC-IV, men nevner ingenting om testens eventuelle kulturelle betingelse. Sattler (2008) tar utgangspunkt i svakheter ved testens skåring og tolkning, og ser mindre på testens innhold. Flanagan & Kaufman (2009) mener derimot det er en svakhet at skåringsforskjeller mellom ulike grupper av kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk status ikke er nevnt i WISC-IV, på tross av at forskning på tidligere utgaver av WISC har vist

forskjeller mellom disse gruppene. De påpeker også at mangel på mål av visuospatialt arbeidsminne er en svakhet ved WISC-IV. Testen åpner heller ikke opp for å måle kontrollert læring ved hjelp av tilbakemelding fra testleder. Dersom testleder hadde fått lov til å gi korrigerende tilbakemeldinger til barnet, kunne man i større grad observert barnets læringsprosess direkte (Flanagan & Kaufman, 2009).

4.7.2 Gulveffekt

WISC-III har av psykologer blitt kritisert for å gi et for dårlig bilde av barn med en IQ under 70. Professor ved Universitetet i Stavanger, Bjørn Ellertsen uttrykte i 2004 bekymring for at en del barn som ble testet med WISC-III kom ut med gale IQ- og indeksverdier (Strand, 2005). Ellertsen oppdaget at barna som ble testet med WISC-III med svenske normer i Norge, skåret betydelig bedre med engelske og amerikanske normer, noen ganger var det så mye som 20 poeng forskjell. Barn som får skårer som tilsvarer 70 IQ-poeng eller mindre står i fare for å få diagnostisert en grad av utviklingshemming da et slikt IQ-nivå er et av diagnosekriteriene satt av World Health Organization (WHO, 2015). Assessio Norge, som tidligere tilpasset, publiserte og distribuerte Wechsler-testene, hevdet i 2005 at normene for skårer mellom 55 og 70 er lite reliable fordi det er så få barn på disse nivåene i normgrunnet (Strand, 2005, s. 520). Har testens gulveffekt blitt bedre med revideringen til WISC-IV?

Simon Whitaker og Shirley Gordon (2012) undersøkte denne problemstillingen ved å sammenligne 17 ungdommer med spesialundervisning og deres resultater fra WISC-III og WISC-IV. Selv om det var et relativt lite utvalg, viste deres resultater at det var en signifikant "gulv-effekt" på WISC-IV, fordi råskårer på 0 ble gitt en skalert skåre på 1. Testen overvurderte derfor i noen tilfeller lave intelligenskvotienter (Whitaker & Gordon, 2012). En gulveffekt oppstår når et måleinstruments laveste verdi er for høy. Whitaker og Gordons undersøkelse tar utgangspunkt i den engelske versjonen av WISC-IV, men fordi problemet bunner i omgjøringen fra råskårer til skalerte skårer, må denne problemstillingen sies å gjelde for alle WISC-IV uavhengig av land. Gulveffekten i Whitaker og Gordons undersøkelse oppstod fordi råskårene ikke følger en lineær linje med de skalerte skårene. Fra råskåre på 18 og skalert skår på 10 er det et lineært forhold, hvor reduksjon på 1 råskåre betyr en reduksjon på 1 skalert skåre. Dersom man får en råskår på 9 eller mindre er det derimot ikke et lineært forhold. Alle som får en råskår på 9 eller mindre får den skalerte skåren 1. Dette betyr at de som har en råskåre på 1 og 8/9 sidestilles som like gode eller like dårlige (Whitaker & Gordon, 2012). En gulveffekt kan også

oppstå dersom et individ skårer 0, under nivået som deltesten måler. En råskåre på 0 gir en skalert skåre på 1. Dette tallet sier ikke noe om hvor langt unna deltestens grunn individet skårer, om det er rett under eller flere standardavvik unna. Vi risikerer derfor å overvurdere disse barna (Whitaker & Gordon, 2012). Sattler (2008) hevder også at WISC-IV har et begrenset mål for barn som enten er “ekstremt lavtfungerende” eller “ekstremt høytfungerende” (tre standardavvik under eller over gjennomsnittet). Disse barnas kognitive evner ble ifølge Sattler (2008) ikke tilstrekkelig målt ved bruk av WISC-IV.

5 Metode

5.1 Valg av metode

Da jeg utarbeidet prosjektplanen høsten 2014 var utgangspunktet å ha en kvantitativ studie av pedagogisk-psykologiske rådgiveres vurderinger av WISC-IV, ved hjelp av en spørreundersøkelse. Dette var ikke fordi jeg ønsket å foreta generaliseringer av resultatene, men fordi jeg ønsket et større og mer mangfoldig bilde av rådgivernes erfaringer og vurderinger. Etter samtale med veileder desember 2014 uttrykte jeg likevel bekymring for at jeg ikke fikk tak i det jeg ville med en kvantitativ metode. Ved hjelp av en spørreundersøkelse ville jeg fått tak i mange vurderinger vedrørende WISC-IV, men jeg ville ikke fått noen innsikt i bakgrunnen for disse vurderingene. Veileder foreslo å supplere spørreundersøkelsen med dybdeintervjuer. Jeg tenkte en metodisk triangulering ville bli krevende, men spennende. En spørreundersøkelse ville gi meg en overordnet informasjon om hvilke vurderinger som preger PPT-ansatte som bruker WISC-IV. Med dybdeintervjuene ville jeg få et større innblikk i disse vurderingene, hva som oppleves som særlig bra eller dårlig samt hvordan de bruker WISC-IV i en utredning. Jeg valgte derfor å kombinere en kvantitativ og kvalitativ metode. I samråd med veileder ble vi enige om et mål på 100 besvarelser på spørreundersøkelsen og tre dybdeintervjuer med pedagogisk-psykologiske rådgivere. Målet om tre dybdeintervjuer ble nådd. Spørreundersøkelsen genererte 84 svar etter flere purringer. Jeg søkte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) for godkjenning av prosjektet, og fikk dette 21.01.2015⁴. Prosjektet var meldepliktig.

5.1.1 Problemstilling

Problemstillingen som var utgangspunkt for oppgaven var: *“Hvordan vurderer pedagogisk-psykologiske rådgivere WISC-IV som arbeidsredskap i utredning av skolebarn?”* Målgruppen for spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene var pedagogisk-psykologiske rådgivere. Denne målgruppen ble utvidet da jeg skulle sende ut spørreundersøkelsene, da jeg oppdaget at det var vanskelig å få så mange svar som jeg ønsket. Jeg oppdaget at jeg med krav til respondentene som pedagogisk-psykologiske rådgivere ekskluderte mange aktuelle informanter. Det ble derfor utvidet til å gjelde alle ansatte i PPT som brukte WISC-IV i sitt arbeid. Formålet med

⁴ Se vedlegg nr. 1

oppgaven var å få tak i vurderinger av WISC-IV som et utredningsverktøy. Dette måtte ikke nødvendigvis være vurderinger fra en bestemt yrkesgruppe. Jeg så det derfor som hensiktsmessig å utvide målgruppen for å få flest mulig svar. I den opprinnelige problemstillingen hadde jeg spesifisert at det var snakk om bruk av WISC-IV på skolebarn. Etter å ha utarbeidet spørreundersøkelsen og intervjuguiden oppdaget jeg at jeg ikke hadde spesifisert dette i spørsmålene. Fordi WISC-IV brukes på barn mellom 6,0 og 16,11 år, kan testen brukes på barn som ennå ikke har begynt på skolen. “Skolebarn” ble derfor endret til “barn” i problemstillingen. Den nye problemstillingen ble: *“Hvordan vurderer ansatte i PPT WISC-IV som et verktøy i utredning av barn?”*

5.1.2 Etske hensyn

“Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet” (Kvale, 2001, s. 67). Både deltakerne i spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene fikk utdelt et informasjonsskriv om prosjektets formål og hensikt, hvordan dataene skulle samles, inn samt at det var frivillig å delta⁵. Dersom de ønsket å trekke sin deltagelse kunne de gjøre dette uten konsekvenser. Informantene ble informert om at de ville være anonyme og at en deltagelse i prosjektet ikke ville få noen konsekvenser for dem. Informantene i dybdeintervjuene ble i oppgaven anonymisert i likhet med deres kjønn og arbeidsplass. Respondentene fra spørreundersøkelsen var allerede anonymisert ved hjelp av nettskjemaet som spørreundersøkelsen ble utarbeidet i.

5.2 Spørreundersøkelse

Formålet med spørreundersøkelsen var å få tak i PPT-ansattes erfaringer med bruk av WISC-IV, samt deres vurdering av denne testen som et verktøy i utredningen av barn. Jeg ønsket å få informasjon om individets personlige erfaringer og vurderinger, ikke hva de måtte tro er allmenne oppfatninger om testen. Spørreundersøkelsen omfattet spørsmål om utdanning og erfaring, når og hvordan de bruker WISC-IV, samt vurderinger av testens muligheter og begrensninger. Jeg ønsket også å kartlegge når og hvordan de bruker WISC-IV som et grunnlag for å forstå deres vurderinger av testen. Undersøkelsen ble laget i et standardisert format hvor

⁵ Se vedlegg nr. 4

respondenten måtte velge fra en liste av forhåndssette svar⁶. Alle spørsmålene i undersøkelsen ble derfor lukket. Dette gjorde jeg fordi åpne spørsmål fra et utvalg på rundt hundre personer ville gitt mye data som ville være vanskelig å analysere. Jeg ønsket å ha en bredde i svaralternativene, slik at hver respondent kunne relatere seg til spørsmålene som ble stilt. Spørreundersøkelsen ble utarbeidet som et nettskjema hvor jeg enkelt kunne invitere mange respondenter ved å legge ved en link til nettskjemaet.

5.2.1 Respondenter

Spørsmålene i undersøkelsen bør være formulert slik at de omslutter mitt behov for data og på samme tid er utformet slik at respondentene lett og nøyaktig kan besvare spørsmålene (Fink, 1995). Kriteriet for å delta i spørreundersøkelsen var at respondentene brukte WISC-IV i sitt arbeid på PPT. Det var derfor forventet at respondentene skulle ha tilstrekkelig erfaring med WISC-IV til å kunne svare på spørsmålene. Det var ikke et kriterium at respondentene hadde sertifisering i WISC-IV. Dette fordi det var interessant å finne ut om alle som bruker WISC-IV i sitt arbeid i PPT har den formelle kompetansen som kreves. Det må derfor tas høyde for at respondentene som ikke har sertifisering i WISC-IV ikke i like stor grad har kunnskap om WISC-IV, som respondentene med sertifisering. Formålet med undersøkelsen var likevel å få et innblikk i PPT-ansattes erfaring med og vurdering av WISC-IV uavhengig av utdanning og kunnskap. Spørreundersøkelsens formål var ikke å måle kunnskap, men vurderinger og holdninger til WISC-IV som et utredningsverktøy, og det antas derfor at respondentene har et grunnlag for å svare på spørsmålene, da de bruker WISC-IV i sitt arbeid i PPT. Respondentene som besvarte spørreundersøkelsen var utdannet innen spesialpedagogikk, pedagogikk, pedagogisk-psykologisk rådgivning og psykologi.

5.2.2 Utvalg

Fordi spørreundersøkelsen var på nett fikk jeg muligheten til å inkludere PPT-kontorer over hele landet. For å få et representativt utvalg for ansatte i PPT, valgte jeg å inkludere kontorer over hele landet. Kontorene i Norge varierer stort med tanke på størrelse og antall ansatte. Jeg bestemte meg derfor for å kontakte kontorer som hadde tre eller flere aktuelle respondenter. Ved hjelp av nettsiden www.ppt-norge.no fikk jeg en oversikt over PPT-kontorer i Norge, samt antall ansatte på de ulike kontorene. Ikke alle kontorene hadde en oppdatert oversikt over

⁶ Se vedlegg nr. 3

ansatte, men jeg valgte å ta utgangspunkt i denne informasjonen, fordi den ga et visst overblikk over hvor mange ansatte det var på hvert kontor. Jeg har derfor i spørreundersøkelsen invitert kontorer fra alle deler av landet. Kontorer fra alle landets ulike fylker har blitt invitert til å delta i spørreundersøkelsen. Jeg sendte i februar ut en e-post til aktuelle kontorer med link til spørreundersøkelsen samt informasjon om studiet spørreundersøkelsen var en del av. Fordi spørreundersøkelsen var anonym fikk jeg ikke sett hvilke kontorer som deltok. Det var også svært få kontorer som ga tilbakemelding, men de tilbakemeldingene jeg fikk var svært positive. Det kan virke som om flere kontorer videresendte e-posten til sine ansatte uten å gi tilbakemelding om dette. Jeg påpekte at spørreundersøkelsen var anonym og ville ta kort tid å besvare. Da jeg etter litt over tre uker oppdaget at jeg var langt unna målet på hundre respondenter, sendte jeg ut en påminnelse til de samme kontorene. I påminnelsen inviterte jeg samtlige ansatte på et PPT-kontor som bruker WISC-IV, uavhengig av deres stilling. Jeg fikk da flere svar på spørreundersøkelsen. Det var fortsatt mange kontorer som ikke svarte direkte på e-posten. Totalt ble 93 kontorer over hele landet invitert til å delta. Flere av respondentene kunne melde om travle tider i PPT, som kan være årsaken til at spørreundersøkelsen ikke genererte flere svar. Det ble også påpekt at henvendelser om deltakelse i slike prosjekter, var noe kontorene jevnlig mottok, og derfor måtte takke nei til.

Hvem velger å delta i spørreundersøkelsen? Man kan anta at de som velger å svare på spørreundersøkelsen er ansatte som føler de innehar en viss kunnskap om WISC-IV. Ser man på respondentenes erfaring fra PPT i spørreundersøkelsen, kan man se en overvekt av PPT-ansatte med mer enn fem års erfaring (64,7%). Resten av informantene (35,3%) har fem års erfaring eller mindre. Jeg opplever likevel at det er en jevn fordeling av respondenter, da det vil være naturlig at mange i PPT har flere års erfaring.

5.2.3 Spørsmålene

Spørreundersøkelsens spørsmål ble vurdert av veileder samt en person med sertifisering i WISC. Begge ganger ble spørsmålene endret på i både ordlyd og innhold. Spørsmålene i undersøkelsen ble derfor endret tre ganger før jeg sendte ut spørreundersøkelsen. Etter hvert som jeg mottok svar på spørreundersøkelsen oppdaget jeg likevel at noen av spørsmålene kunne vært formulert annerledes. Tre respondenter kontaktet meg med kommentarer eller spørsmål til spørreundersøkelsen. I spørsmålene om bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn burde jeg hatt et svaralternativ for de rådgiverne/psykologene som har så liten erfaring at de ennå ikke

har møtt på denne problemstillingen. En respondent kan ennå ikke ha møtt på minoritetsspråklige barn i sitt arbeid, men spørsmålet ber respondenten ta stilling til hvor ofte man bruker WISC-IV på minoritetsspråklige barn. I spørsmålet om respondenten har sertifisering i WISC, burde jeg hatt et tredje svaralternativ. Jeg ble av respondenter gjort oppmerksom på at deres kontor hadde ansatte uten formell sertifisering i WISC-IV. Dette var en ukjent problemstilling for meg da jeg utarbeidet spørreundersøkelsen. Respondentene kunne fortelle at ansatte uten formell sertifisering i WISC, hadde alternative sertifiseringer. Jeg burde derfor hatt et svaralternativ for respondentene som ikke har sertifisering i WISC-IV, men som har en alternativ opplæring eller sertifisering. Dette vil jeg gå nærmere inn på i drøftningskapittelet

Jeg har i spørreundersøkelsen forsøkt å unngå ladede spørsmål. Det er likevel vanskelig å unngå fullstendig uladede spørsmål da jeg risikerer å ikke få tak i den informasjonen jeg søker dersom spørsmålene blir mer åpne. Noen ganger må man ifølge Fink (1995) formulere ladede spørsmål for å få informasjon om kontroversielle eller flauetemaer. I en av påstandene på slutten av undersøkelsen har jeg valgt å spørre om i hvilken grad de er enige eller uenige i at WISC-IV er kulturelt betinget. Når jeg stiller dette spørsmålet er det tydelig at dette er en påstand med en bakgrunn. Denne påstanden har mest sannsynlig blitt fremmet av noen som opplever WISC-IV som kulturelt betinget og spørsmålet er derfor ladet til en viss grad.

5.3 Dybdeintervju

5.3.1 Informanter

I dybdeintervjuene var informantene pedagogisk-psykologiske rådgivere, som planlagt i utgangspunktet. Jeg var så heldig å få hjelp fra min veileder med å kontakte to av informantene. Han hadde mange kontakter på ulike PPT-kontorer over hele landet og kontaktet derfor aktuelle informanter for meg. Da informantene takket ja, tok jeg kontakt og avtalte tid og sted for intervju. Den tredje informanten fikk jeg selv kontakt med gjennom egne kontakter i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Informant1 har en mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgivning og har 10 års erfaring fra PPT. Informant2 har også en mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgivning med bachelor i psykologi i bunn. Denne informanten har syv års erfaring fra PPT. Informant3 har tre års erfaring fra PPT og er utdannet lærer med en mastergrad i spesialpedagogikk. Informantene jobber på tre ulike PPT-kontorer.

5.3.2 Gjennomføring

Selv om intervjuguiden bar preg av å være ganske strukturert, gjennomførte jeg semi-strukturerte intervju. Et semistrukturert intervju er ifølge Kvale (2001, s. 21) “et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide med spørsmål innenfor ulike temaer, samt aktuelle oppfølgingsspørsmål. Intervjuet åpnet likevel for at intervjuobjektet kunne komme med ytringer utenfor temaet og gi mer informasjon enn spørsmålene i intervjuguiden søkte etter. Intervjuene ble gjennomført på informantenes kontorer, da dette kan sørge for at informantene føler seg tryggere på å snakke fritt om sine meninger og føler seg mer på “hjemmebane”. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker etter samtykke fra informant, for å sikre at informantenes utsagn ble gjengitt korrekt. Under intervjuet noterte jeg stikkord for å få med meg essensen av det informanten fortalte. På denne måten tillot jeg også pauser under intervjuet, som kan sørge for at informanten får god tid til å assosiere og reflektere, og selv bryte tausheten med viktig informasjon (Kvale, 2001, s. 81). Slike pauser sørget flere ganger for at informanten ga ytterligere informasjon etter en “tenkepause”. Intervjuene ble gjennomført på relativt kort tid (ca. 25 minutter). Jeg opplevde likevel at jeg fikk god kontakt med informantene som alle fremstod som åpne og imøtekommende.

5.3.3 Intervjuguide

Det kvalitative intervjuet er ifølge Dalen (2011) godt egnet for å få innsikt i en informants egne erfaringer, tanker og følelser. Intervjuguiden ble utarbeidet etter spørreundersøkelsen. Dette var fordi jeg ønsket å utdype spørsmålene fra spørreundersøkelsen i dybdeintervjuene. Med dybdeintervjuene ønsket jeg å få tak i mer utfyllende informasjon om bakgrunnen for svarene i spørreundersøkelsen. I førsteutkastet oppdaget jeg at jeg spurte om mye som jeg ikke spurte om i spørreundersøkelsen. Etter en prat med veileder ble vi derfor enige om å rette spørsmålene mer mot spørsmålene som var stilt i spørreundersøkelsen. Intervjuguiden var på det tidspunktet også litt for enkel, med få oppfølgingsspørsmål. Etter å ha rettet spørsmålene mer mot spørsmålene i spørreundersøkelsen, samt utarbeidet flere oppfølgingsspørsmål fikk jeg intervjuguiden vurdert av en aktuell respondent. Her fikk jeg nyttige tilbakemeldinger både i henhold til ordlyd og innhold og intervjuguiden ble derfor endret enda en gang.

Intervjuguiden bestod av flere ulike spørsmål; blant annet spesifiserende, oppfølgende og direkte spørsmål⁷ (Kvale, 2001). De spesifiserende spørsmålene ble gjerne stilt som et oppfølgings spørsmål da jeg ville vite bakgrunnen for svaret informantene ga. Oppfølgings spørsmål ble stilt for å få en større innsikt i intervjuobjektets mening og oppfatning rundt et tema. Noen av spørsmålene hadde en stor bredde og omfattet mye informasjon. Informantene svarte derfor ofte utfyllende på mange av spørsmålene, og det var derfor ikke alltid nødvendig med de planlagte oppfølgings spørsmålene. Det oppstod derimot flere spontane oppfølgings spørsmål på bakgrunn av svarene informantene ga. Jeg forsøkte å innta en aktiv lyttende rolle slik at jeg fikk tak i det informantene formidlet, og på denne måten kunne stille aktuelle oppfølgings spørsmål der hvor dette var nødvendig eller interessant. Ved å aktivt lytte til informantene viste jeg en interesse for informantenes perspektiv og ytringer.

Kvale (2001) påpeker at spørsmålene i et forskningsintervju skal være korte og enkle. Jeg forsøkte derfor å formulere spørsmålene så korte og presise som mulig. Ved å stille korte spørsmål blir det lettere for informantene å svare konkret uten å måtte forholde seg til mye informasjon. Ved å ha forhåndsformulerte oppfølgings spørsmål fikk jeg likevel tak i et større bilde av hvert spørsmål. Intervjuguiden inneholdt også direkte spørsmål hvor jeg introduserte et emne for informantene (Kvale, 2001). Slike spørsmål kan virke ledende og bør derfor ifølge Kvale (2001, s. 80) utsettes til slutten av intervjuet etter at intervjupersonene har gitt sine egne, spontane beskrivelser og dermed uttrykt hvilke sider av fenomenet som er viktig for dem. Jeg forsøkte derfor i starten av intervjuet å stille åpne spørsmål hvor flere av informantens holdninger kunne komme fram, og hvor informantene hadde mulighet til å komme inn på emnene jeg presenterte senere i de direkte spørsmålene. De direkte spørsmålene i intervjuet omhandlet kritikk av WISC-IV. Jeg presenterte på slutten av intervjuet informantene for ulik kritikk som er rettet mot intelligenstesten og spurte om deres mening om, og holdning til denne kritikken. Da hadde jeg tidligere i intervjuet spurt om de opplevde noen utfordringer ved bruk av WISC-IV, slik at de hadde muligheten til å trekke fram disse punktene.

5.3.4 Transkribering

Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføring. Opptakene ble vellykkede, med god lyd på både intervjuer og informant, uten bakgrunnsstøy. Jeg forsøkte å gjengi intervjuene ord for ord, men oppdaget noen få ganger at det var vanskelig på grunn av mumling. De gangene

⁷ Se vedlegg nr. 2

det var mumling og uklart hva informanten sa, valgte jeg ikke å transkribere. Dette fordi jeg da risikerte å tillegge informantene andre ord eller meninger enn det han eller hun mente. Dette var imidlertid ikke et stort problem, og jeg føler likevel at jeg fikk tak i hovedessensen av informantenes utsagn. Fordi intervjuene ikke skal gis en psykologisk tolkning (Kvale, 2001), valgte jeg å ekskludere småord, som “ehm” og “hmm” midt i setninger, med mindre det var tydelig at ordene ble brukt for å uttrykke tvil eller forundring rundt et spørsmål.

5.4 Undersøkelsenes reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om målepresisjon eller målefeil. Dersom en undersøkelse har redusert forekomsten av målefeil til et minimum sier at man at den har en høy reliabilitet. Reliabiliteten avhenger av hvor stabile og presise måleresultatene er (Befring, 2002). Spørreundersøkelsen var anonym og det antas at respondentene derfor har svart ærlig uten å være redde for at deres deltakelse i undersøkelsen skal få følger. Sjansen er derfor stor for at man ved en gjentatt måling ville fått de samme resultatene. Dersom en tilsvarende måling gjennomføres en tid etter første måling, kan derimot stabiliteten i måleresultatene ha endret seg. Et individs holdninger til og vurderinger av noe kan endres over tid ettersom man tilegner seg ny erfaring og kunnskap. Undersøkelsen skulle besvares individuelt, men det må tas høyde for at respondentene kan ha påvirket hverandre, dersom respondenter på samme kontor svarte på spørreundersøkelsen samtidig.

Spørreundersøkelsen hadde forhåndssatte svar, som krevde at respondenten måtte definere sine vurderinger på en skala. Det må også tas høyde for at en respondents holdning derfor kanskje ikke var representert på skalaen av de forhåndssatte svarene. Jeg opplevde likevel at svaralternativene hadde en stor rekkevidde og jeg fikk en god svarprosent på spørsmålene. Respondentene hadde muligheten til å la spørsmål i undersøkelsen være ubesvarte. På denne måten kunne de unnlate å svare på et spørsmål dersom deres vurderinger ikke passet inn på den forhåndssatte skalaen av svar. Dette inkluderer også eventuelle spørsmål respondenten ikke hadde forutsetninger for å svare på. På denne måten minimerte jeg sjansene for målefeil. I spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene stilte jeg spørsmål alle som bruker WISC-IV burde ha en forutsetning for å kunne svare på, og resultatene bør derfor ha en relativt høy reliabilitet. I dybdeintervjuene ble informantene stilt samme spørsmål, noe som gir en høy reliabilitet. Det ble i intervjuene stilt ulike oppfølgingsspørsmål til de ulike informantene basert på hva de fortalte i intervjuet, men de ble alle stilt de samme spørsmålene fra intervjuguiden, som skulle

gi svar på problemstillingen. Dersom informantene ikke forstod spørsmålet, ga de uttrykk for dette. Jeg ga en utdypelse av spørsmålet, slik at de skulle forstå hva de svarte på. Når informantene uttrykker at de ikke forstår et spørsmål, er det lettere å unngå målefeil.

Med validitet menes hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke. “Det som i siste instans avgjør om målinga er brukbar, er om vi har fått eit rett og truverdig bilete av den variabelen vi har forsøkt å kvantifisere” (Befring, 2002, s. 153). Oppgavens formål var å kartlegge vurderinger av WISC-IV som et utredningsverktøy. Slike vurderinger eller holdninger kan være vanskelig å kvantifisere. Ved blant annet å be respondentene ta stilling til flere påstander om WISC-IV fikk jeg et bilde av hvordan de vurderte noen av testens begrensninger. Jeg spurte også om hvor verdifull de opplever testen og deres vurdering av testens svarmanual, noe som også viser respondentenes vurdering av testen. I spørreundersøkelsen kartla jeg også hvordan de bruker testen for å få en bakgrunn for å forstå deres vurderinger av testen. Ved å kartlegge vurderinger av testen, vil jeg også få et bilde av respondentenes erfaring med testen. På bakgrunn av deres erfaringer har de ulike vurderinger av testen. Spørreundersøkelsen omfattet spørsmål om respondentenes erfaring med og vurdering av WISC-IV som utredningsverktøy. Spørreundersøkelsen stilte ingen krav til kunnskap, den undersøkte hver respondents subjektive vurdering av testen. Validiteteten må derfor antas å være høy fordi respondentene har grunnlag for å svare på spørsmålene.

En eventuell generalisering av resultatene blir vanskelig. Det var heller ikke det som var målet med undersøkelsene. Fordi utvalget mitt er relativt lite med tanke på hvor mange som bruker WISC-IV i PPT er generaliseringsverdien lav. WISC-IV brukes også av andre instanser. Å si noe om resultatenes overføringsverdi til disse instansene blir vanskelig da instansene kan bruke intelligenstesten til ulike formål og derfor vurderer testen ulikt. Utvalget i spørreundersøkelsen består likevel av 84 respondenter, som kan gi et bilde av tendenser i de PPT-ansattes vurderinger av WISC-IV som et utredningsverktøy.

5.5 Analyse

Målet med denne oppgaven var ikke å foreta generaliseringer av resultatene. Jeg har derfor ikke gjennomført de mest avanserte analysene av resultatene i spørreundersøkelsen. Formålet med oppgaven var å beskrive et fenomen i form av individers subjektive opplevelser. I analysen av spørreundersøkelsen har jeg derfor valgt beskrivende analyser hvor man ser respondentenes

ulike meninger og vurderinger. I noen av analysene har jeg undersøkt hvordan respondentene som forholder seg til én påstand, forholder seg til en annen, en såkalt krysstabell. I analysen av datamateriale fra spørreundersøkelsen brukte jeg dataprogrammet “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS).

Analysen av dybdeintervjuene foregikk etter at intervjuene var transkribert. Fordi dybdeintervjuene var et supplement til spørreundersøkelsen foretok jeg først en kategorisering av funnene i spørreundersøkelsen, som jeg ønsket å gjennomgå i oppgaven. Jeg søkte deretter etter utsagn i intervjuene som kunne kobles til spørreundersøkelsens funn. Fordi intervjuene var relativt korte (ca. 25 minutter), ble ikke analysearbeidet så omfattende. Spørsmålene i dybdeintervjuet var i stor grad ganske like som spørsmålene i spørreundersøkelsen, og det var derfor en enkel analyseprosess hvor jeg kategoriserte utsagn fra intervjuene som kunne relateres til dataene fra spørreundersøkelsen. Likevel var det flere ganger at informantene trakk fram flere temaer i et svar og det var derfor nødvendig med en meningskategorisering for å strukturere informantens utsagn (Kvale, 1997). Ved en meningskategorisering fikk jeg en struktur over utsagnene relatert til et spesielt tema eller emne. På denne måten fikk jeg tak i informasjon om et emne som ikke nødvendigvis kom på spørsmål om det spesifikke emnet, men som kom fram ved spørsmål om andre temaer eller emner.

6 Presentasjon av funn

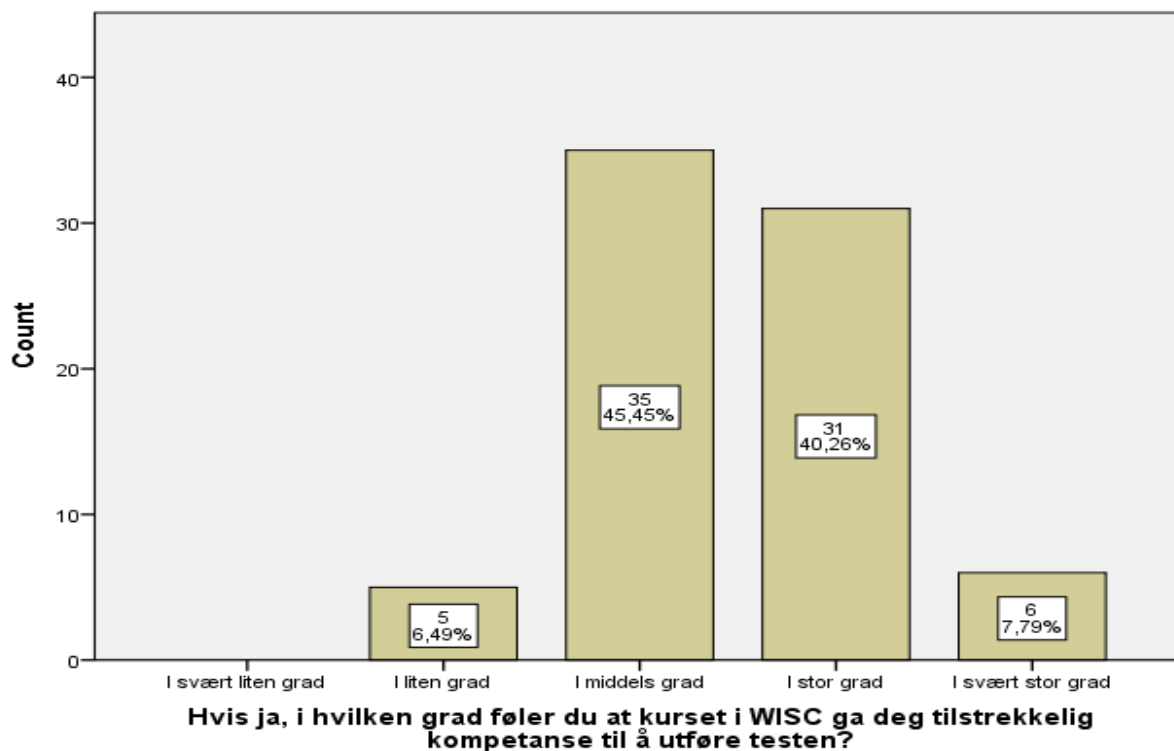
I presentasjon av funn vil jeg presentere den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen sammen. Jeg vil blant annet presentere funn fra spørreundersøkelsen for deretter å se på utsagn fra dybdeintervjuene som kan belyse resultatene fra spørreundersøkelsen. På denne måten er det mulig å få et innblikk i hvilke holdninger som eventuelt kan ligge bak resultatene fra spørreundersøkelsen. Jeg ønsker ikke å sammenligne resultatene fra spørreundersøkelsen med resultater fra dybdeintervjuene.

6.1 Hvordan bruker de ansatte i PPT WISC-IV i sitt utredningsarbeid?

Når jeg undersøker hvordan ansatte i PPT bruker WISC-IV innebærer ikke dette bare hvordan de bruker testen, men også tilretteleggingen og forarbeidet rundt testsituasjonen. Fordi administreringen av testen er regulert av WISC-manualen ønsket jeg å undersøke faktorer rundt bruken av WISC-IV som preges av de ansattes egne avgjørelser og forståelse, slik som informasjonen som gis til foreldre. Jeg har også valgt å redegjøre for respondentenes WISC-sertifisering og deres opplevelse av sertifiseringskurset, da dette er viktig for deres forutsetning for å forstå testen og dens muligheter og begrensninger.

6.1.1 Sertifisering i WISC

For å kunne utrede barn med WISC-IV kreves det at testleder har sertifisering i WISC. Disse sertifiseringskursene tilbys til autoriserte psykologer eller masterstudenter innen retningene spesialpedagogikk eller pedagogisk-psykologisk rådgivning. Det stilles derfor krav til de som skal bruke WISC-IV i utredning av barn. I spørreundersøkelsen svarte syv av 83 respondenter at de ikke har sertifisering i WISC-IV på tross av at de bruker denne testen i sin jobb i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Hvilken kompetanse disse syv eventuelt kan ha vil jeg gå nærmere inn på i drøftningskapittelet. For de som svarte at de hadde sertifisering i WISC-IV ønsket jeg å kartlegge deres opplevelse av sertifiseringskurset. Opplevde de at kurset ga dem tilstrekkelig kompetanse til å utføre testen?



Figur 1 - Opplevelse av WISC-kurs

Hele 40 informanter svarer at kurset i middels eller liten grad ga dem tilstrekkelig kompetanse til å utføre WISC-IV, mens 37 stk svarer at kurset i stor grad eller i svært stor grad ga dem den samme kompetansen. 5 personer opplevde at kurset «i liten grad» ga dem tilstrekkelig kompetanse. Informantene i dybdeintervjuene forteller om deres opplevelse av WISC-kurset:

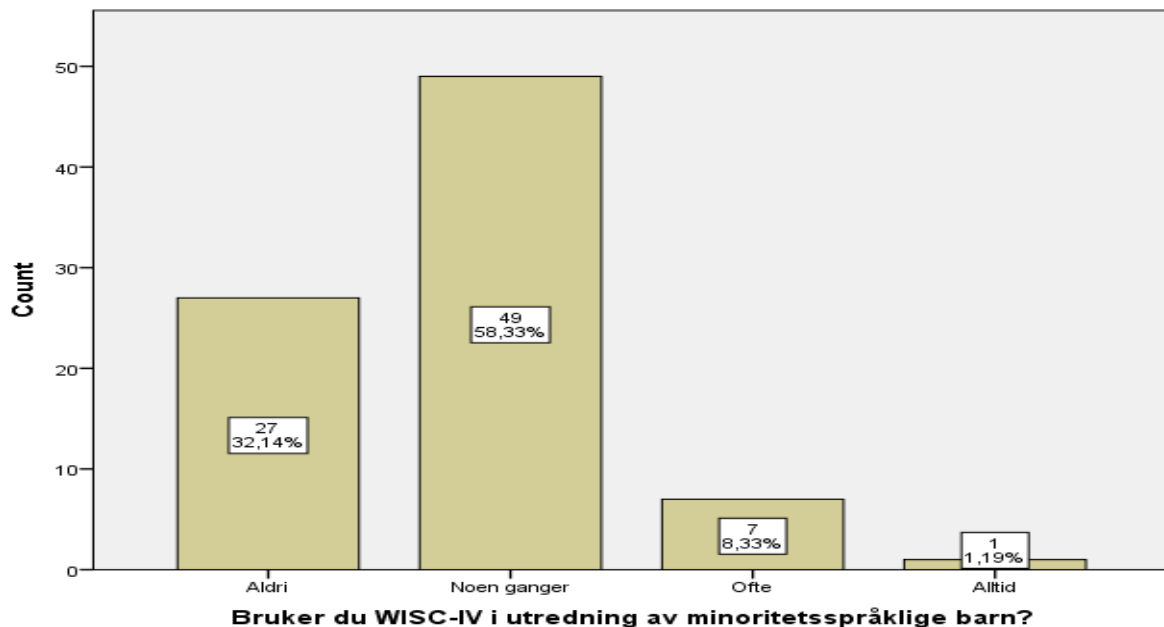
Vi brukte ikke så mye tid på det. Det var ganske overfladisk egentlig... Så jeg kan godt si altså, den meste av kunnskapen om Wechsler-testene, for min del kommer fra praksisen, fra arbeidet i PP-tjenesten (informant1)

Samme informant legger til at kurset «overhodet ikke» var omfattende nok. Informant2 gir uttrykk for at kurset ga nyttige erfaringer, men at tolkning av profiler kunne vært en mer omfattende del av kurset:

Det var eh, ja, blandet drops. Det var jo, vi måtte teste hverandre i disse bunkersrommene på universitetet med da seminarlederne på andre siden, så det ble veldig kunstig, men samtidig så er det en ekstrem nyttig erfaring å ha å bli satt i den situasjonen selv og kjenne på det... det hadde vært litt mer nyttig og fått litt flere innfallsvinkler annet enn en profil som gikk på den klassiske er det lese- og skrivevansker eller er det ADHD? Så det er noe med bredden der.

Begge informanter gir uttrykk for at sertifiseringskurset var mangelfullt. Selv om kurset kan gi mye kunnskap om WISC-IV, kan det virke som om informantene opplever overføringsverdien til det praktiske arbeidet med testen, som liten.

6.1.2 WISC-IV og minoritetsspråklige barn



Figur 2 - Bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn

På spørsmål om informantene bruker WISC-IV på minoritetsspråklige barn, var svarene sprikende. 27 av informantene svarte at de “aldri” bruker WISC-IV på denne elevgruppen, mens størsteparten 49 stk (58%) svarte at de “noen ganger” bruker testen på disse elevene. De resterende åtte informantene forteller at de “ofte” eller “alltid” bruker testen på barn med et annet morsmål enn norsk. Resultatene viser at WISC-IV sannsynlig mer sjelden blir brukt på minoritetsspråklige barn enn norske barn. Ulikhetene gjenspeiler seg også i dybdeintervjuene:

Ja, men det kommer ann på hvor lenge de har vært her og hvor godt fungerende de er språklig. Hvis jeg får opplysninger om at de forstår og kan uttrykke seg godt så ser jeg ikke noe problem ved å bruke WISC'en (informant3)

Det gjør jeg, og jeg ser på en måte ikke noen grunn til å ikke gjøre det. I enkelte tilfeller hvor for eksempel barnet er nyankommet og overhodet ikke har noe erfaring med norsk språk osv så kan det hende man bruker Leiter for eksempel. Men som oftest gjør jeg det, men da tar man høyde for det også, at man får denne typiske profilen, at man ikke kan

tilskrive det spesifikke språkvansker

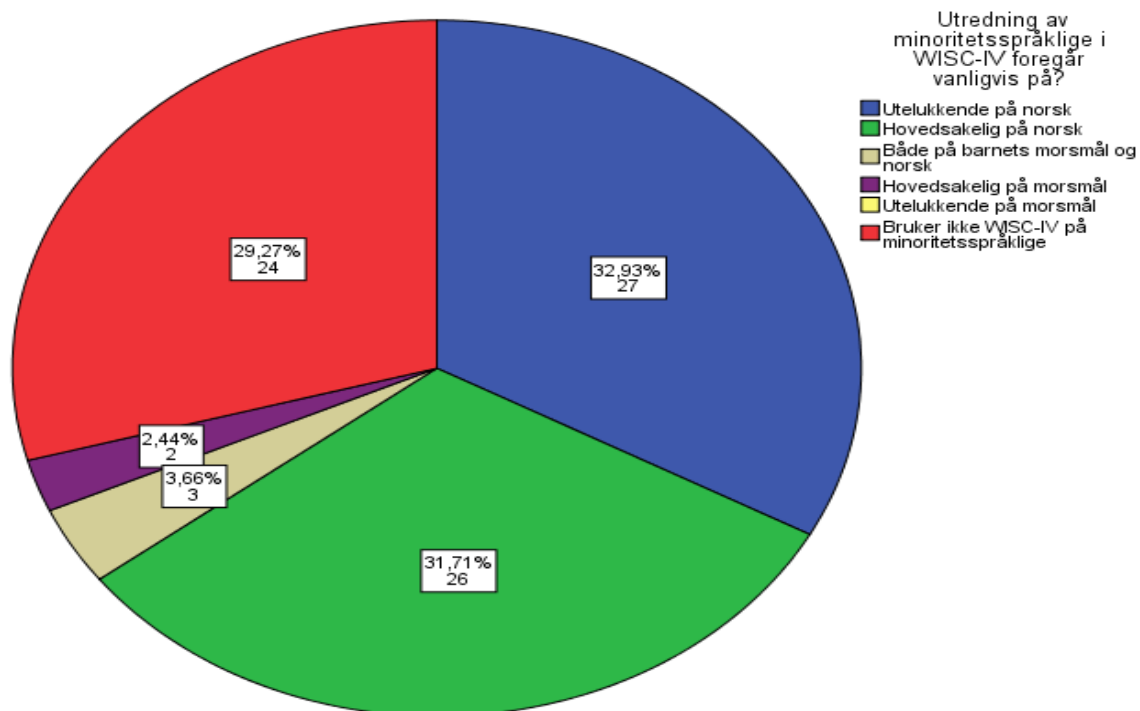
(informant1)

Er det førstegangsutredning starter jeg aldri med WISC på de. Jeg tar alltid en generell nonverbal evnetest på de først. Sånn at hvis den skulle sprike, så supplerer jeg med en WISC. Hvis jeg vet at de minoritetsspråklige barna er født og oppvokst i Norge og har hatt et funksjonelt norsk språk og ikke det er bekymringen så er det lettere og greiere å bruke WISC

(informant2)

Informantene gir uttrykk for at bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn krever en vurdering av barnets språklige forutsetninger. Likevel viser utsagnene forskjellige meninger. Mens informant2 forteller at han/hun aldri bruker WISC-IV som en førstegangsutredning, ser ikke informant1 noe problem med dette. Informantene legger vekt på barnets språklige forutsetninger i vurderingen av en eventuell utredning med WISC-IV. De gir uttrykk for at dersom det aktuelle barnet har et funksjonelt norsk språk, kan barnet testes med WISC-IV. Alle informantene legger vekt på de språklige forutsetningene. Ingen av informantene gjør rede for eventuelle betingelser utover språket.

På spørsmål om hvilket språk de eventuelt gjennomfører WISC-IV på dersom de tester minoritetsspråklige barn viser det seg at svært få inkluderer barnets morsmål i testsituasjonen. Kun fem av 58 respondenter i spørreundersøkelsen forteller at de tar i bruk barnets morsmål ved bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn.



Figur 3 - Testspråk i utredning av minoritetsspråklige barn

Av 58 respondenter som forteller at de bruker WISC-IV på minoritetsspråklige barn svarer 27 personer at de utelukkende foretar utredningen på norsk, mens 26 personer svarer at de hovedsakelig bruker norsk. Det betyr ikke at disse 26 personene utelukker morsmålet i utredningene, men andelen som uttrykker at de hovedsakelig bruker barnets morsmål eller både morsmålet og norsk, er svært liten.

6.1.3 Informasjon om WISC-IV til foreldre

Fordi flesteparten av barna som blir testet med WISC-IV er mindreårige blir informasjonen til foreldrene avgjørende for å få et informert samtykke til å utføre testen. Hva forteller informantene foreldrene om testen barnet deres skal ta?

Sånn i forhold til WISC og så man bruker ikke begreper, altså ikke navnet, Wechsler, WISC i det hele tatt. Så å si aldri. Så jeg forventer ikke at vanlige foreldre skal kunne vite hva dette egentlig er. Altså at dette er en generell evneprøve, hva den på en måte skal kunne hjelpe oss med og hva den ikke skal hjelpe oss med (informant1)

Med WISC så sier vi at det er en generell kognitiv test og at de måler fire hovedområder for å se hvordan barna lærer best og hvordan man kan bruke den informasjonen til det som de eventuelt da strever med. Det ligger alltid til grunn at de har god nok

informasjon om det. Til syvende og sist så er det foreldrene som bestemmer så de kan jo nekte, så det er viktig at de får den informasjonen i forkant (informant2)

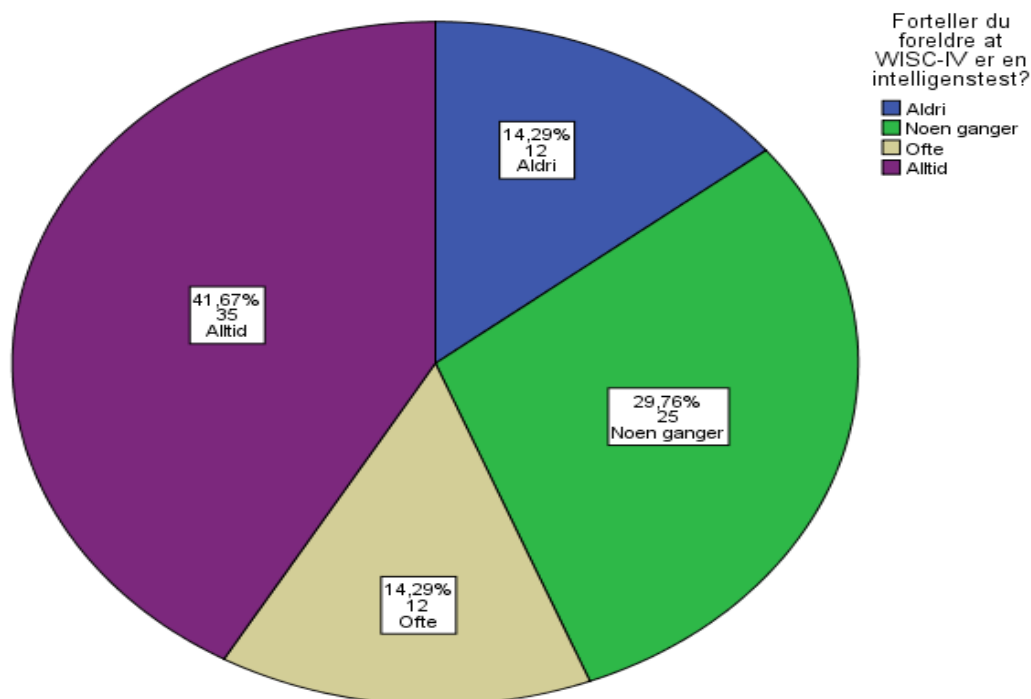
Ingen av informantene forteller foreldrene at WISC-IV er intelligenstest. Både informant1 og informant2 bruker andre termer for å omtale testen, slik som “generell evneprøve” og “generell kognitiv test”. Dette er termer som i hovedsak også betyr testing av intelligens, men ordene intelligens, IQ og testing blir ikke nevnt. Slike termer kan virke mindre skremmende for foreldre uten kunnskap om WISC-IV, men blir informasjonen riktig? Som informant2 påpeker; det er viktig at foreldrene får informasjon om testen i forkant, fordi de har rett til å nekte at barna skal utredes med testen. Jeg spurte derfor informantene om de forteller foreldrene at WISC-IV er en intelligenstest:

Nei, som regel ikke... Det tror jeg er mer eller mindre bevisst for å unngå en sånn folkelig oppfatning av hva det egentlig er. For det er ikke det det er. I hvert fall ikke sånn snever forstand, i vanlig forstand... For meg er det et arbeidsinstrument egentlig og jeg vil også at vi skal forstå det sånn som det er (informant1)

Nei... Det er vel på bakgrunn at det er en enighet vi har her på kontoret, at vi ikke skal, vi omtaler det jo ikke som intelligens, men vi bruker ordet kognitiv fungering (informant3)

Både informant1 og informant3 påpeker at de bevisst ikke informerer om at WISC-IV er en intelligenstest fordi de ikke forstår den slik. Informant3 forteller at de på hans/hennes arbeidsplass ikke omtaler det som intelligens, på bakgrunn av en felles enighet på kontoret. Informant2 omtaler det ikke som intelligens, men som kognitiv fungering.

Respondentene i spørreundersøkelsen ble også spurt om de forteller foreldre at WISC-IV er en intelligenstest. Det var også her en stor variasjon i svarene:



Figur 4 - Informasjon til foreldre om WISC-IV

Hvert svaralternativ er godt representert i resultatene. Selv om 41 % sier at de alltid informerer foreldre om at WISC-IV er en intelligenstest, viser resultatene at det også er 14 % på motsatt side av skalaen, som sier at de aldri informerer om dette. Mellom disse to ytterpunktene befinner 44 % av respondentene seg, de som svarer «noen ganger» eller «ofte». Hvorfor er det slik at noen ansatte i PPT konsekvent ikke forteller at WISC-IV er en intelligenstest, mens andre alltid informerer om dette? Jeg spurte respondentene om deres kontor har felles retningslinjer for hvilken informasjon som gis til foreldre om testen for å se om dette hadde noen sammenheng med hvilken informasjon som ble gitt foreldrene.

Tabell 1 - Informasjon om WISC-IV og retningslinjer

		Forteller du foreldre at WISC-IV er en intelligenstest?				
		Aldri	Noen ganger	Ofte	Alltid	Total
Har din arbeidsplass felles retningslinjer for hvilken informasjon som gis til foreldre om testen barnet skal ta? (WISC-IV)	Ja	7	7	5	13	32
	Nei	5	14	6	12	37
	Usikker	0	4	1	9	14
Total		12	25	12	34	83

Svarene viser en stor variasjon. For de som svarer at deres arbeidsplass har felles retningslinjer varierer det stort i hva de forteller foreldrene. Svarene er relativt jevnt fordelt på alle svaralternativene og det kan virke som om det er store forskjeller på ulike kontorer. Noen kontorer har retningslinjer på at de «aldri» forteller foreldrene at WISC-IV er en intelligensstest, mens andre kontorers retningslinjer gjør at de «alltid» informerer om dette. Det er også respondenter med retningslinjer som forteller at de «ofte» eller «noen ganger» forteller at testen er et mål på intelligens. Resultatene viser at flest respondenter «alltid» forteller at WISC-IV er en intelligensstest, uavhengig av om arbeidsplassen deres har retningslinjer på dette eller ikke. Resultatene tyder likevel på stor uenighet om hva som fortelles foreldre om WISC-IV.

6.1.4 WISC-IV-resultater i en utredning



Figur 5 - WISC-IV-resultater i en utredning

Flere av informantene i dybdeintervjuene påpekte viktigheten av at man som ansatt i PPT ikke lar WISC-IV resultatene stå alene i vurderingen av et barn. Jeg synes derfor det var interessant å se hvor mye vekt resultatene tillegges i en vurdering. Jeg spurte respondentene i spørreundersøkelsen om de har opplevd at de selv eller deres kollegaer har lagt for mye vekt på WISC-IV-resultater i en utredning? Resultatene kan tyde på at dette ikke er et stort problem, men det er likevel flere som svarer at de «ofte» har opplevd dette. 15 % av respondentene

opplyser dette. Størsteparten av repondentene svarer likevel at de «sjelden» opplever dette. Informantene i dybdeintervjuet utdyper:

Begge deler egentlig. Både for mye og for lite (informant1)

Jeg synes vi her er ganske flinke til det, men jeg opplever i samarbeid med BUP at de legger altfor mye vekt på WISC og kun da den testen i en vurdering av et barn
(informant2)

Nei, for vi lar jo aldri testresultatene stå alene, det er ikke det vi baserer vår sakkyndige vurdering på, utelukkende, altså det er jo helheten som jeg sa. Så nei, det har jeg ikke opplevd. Jeg har opplevd at andre instanser har gjort det, men tenker at, jeg håper ikke at vi har gjort det (informant3)

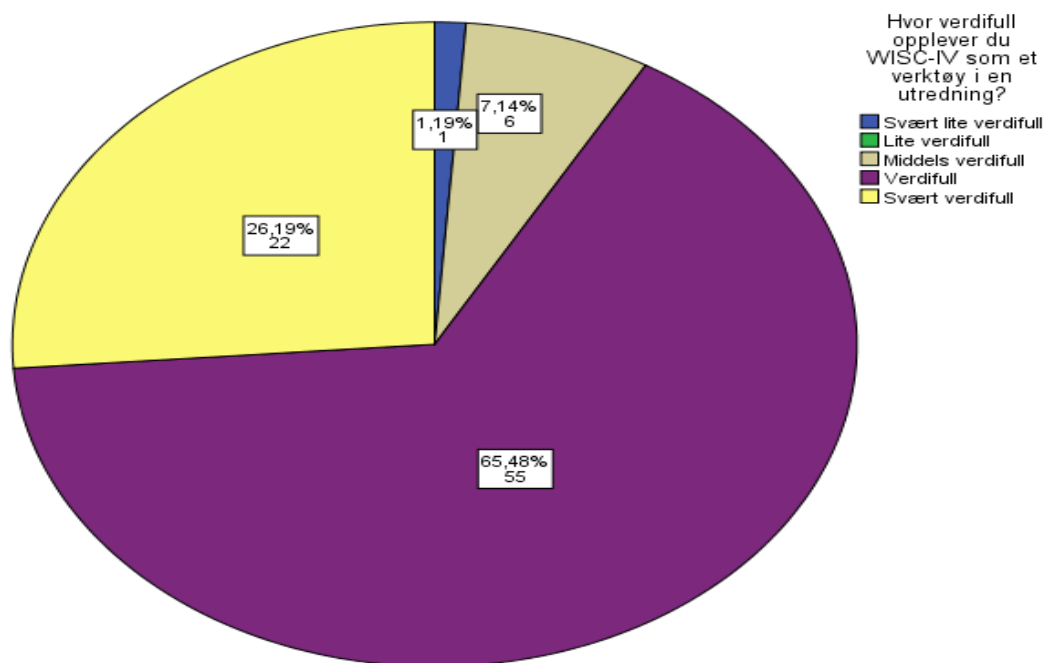
To av tre informanter forteller at de opplever at andre instanser legger for mye vekt på WISC-IV-resultater i en utredning, men opplyser at de ikke opplever det samme problemet på sine respektive kontorer. Informant1 forteller at han/hun har opplevd at det både legges for mye og for lite vekt på resultatene i en utredning på sitt kontor.

6.2 Hvilke vurderinger gjør de ansatte i PPT av testens muligheter og begrensninger?

Formålet med oppgaven var å få et innblikk i hvordan ansatte i PPT vurderer WISC-IV som et utredningsverktøy. Jeg har blant annet undersøkt hvor verdifull informantene opplever WISC-IV som en del av utredningen, hva de opplever som sterke sider ved testen, om de opplever kritikk rettet mot testen som berettiget samt om det er noe de savner ved WISC-IV.

6.2.1 Hvor verdifull oppleves WISC-IV i en utredning?

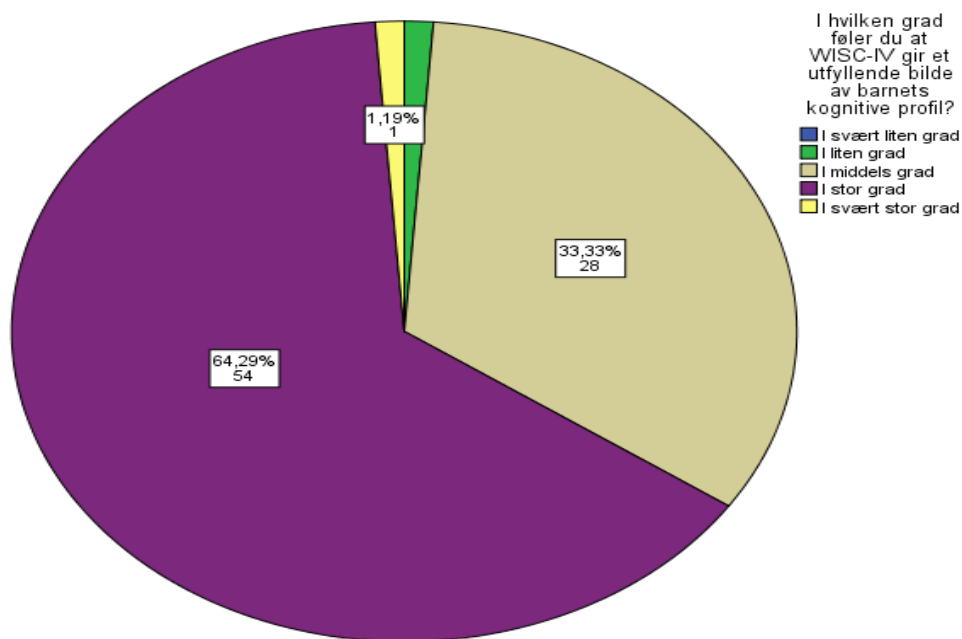
For å få et overordnet blikk over hvordan de ansatte i PPT vurderer WISC-IV stilte jeg først spørsmålet “Hvor verdifull opplever du WISC-IV i en utredning?” På denne måten ville jeg få et bilde av hvor stor verdi de tillegger WISC-IV i utredningen, før jeg så nærmere på deres vurderinger av testens ulike deler.



Figur 6 - Hvor verdifull er WISC-IV i en utredning?

Resultatene viser at WISC-IV's verdi i utredningen oppleves som høy. Hele 91,58 % av respondentene svarer at de opplever testen som "verdifull" eller "svært verdifull". Kun 6 respondenter gir uttrykk for at testen oppleves som "middels verdifull", mens kun én person svarer at han/hun opplever testen som "svært lite verdifull".

At testen oppleves som verdifull av de ansatte sier ikke noe om hva som gjør den verdifull. Jeg stilte derfor også spørsmål om de mener at WISC-IV gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil. Her fordelte spørsmålene seg litt ulikt enn det foregående spørsmålet. Selv om den største delen av respondentene også her mener at testen "i stor grad" gir et utfyllende bilde av den kognitive profilen, er det på dette spørsmålet flere respondenter som svarte "i middels grad" og kun én som svarer "i svært stor grad".



Figur 7 - Utfyllende bilde av barnets kognitive profil

Respondentene gir uttrykk for at de opplever WISC-IV som verdifull i en utredning, men på spørsmål om testen gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil er det flere som svarer at den kun i «middels grad» gjør dette. Det er derfor interessant å se forholdet mellom svarene på disse to spørsmålene. De som svarer at testen i middels grad gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil, hvor verdifull opplever de testen?

Tabell 2 - Verdi i utredning og kognitiv profil

		I hvilken grad føler du at WISC-IV gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil?				
		I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad	Total
Hvor verdifull opplever du WISC-IV som et verktøy i en utredning?	Svært lite verdifull	0	1	0	0	1
	Middels verdifull	0	5	1	0	6
	Verdifull	1	21	32	1	55
	Svært verdifull	0	1	21	0	22
Total		1	28	54	1	84

Svarene viser at de respondentene som opplever testen som verdifull ikke nødvendigvis mener at testen gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil. 21 av respondentene finner testen verdifull, men mener at den kun i middels grad gir et godt bilde av barnets kognitive profil. Flertallet av respondentene (54 stk) mener likevel at testen i stor grad gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil.

6.2.2 WISC-IV's sterke sider

For å få et innblikk i hva som gjør WISC-IV verdifull i en utredning spurte jeg informantene i dybdeintervjuet om hva de mener er WISC-IV's sterkeste sider.

Jeg tenker at WISC'en gir et godt helhetlig inntrykk av det nåværende funksjonsnivå... Og så tenker jeg at den gir informasjon om flere delområder som er viktige å vite noe om. Og den kan gi et bilde av både styrker og svakheter hos barnet som man kan dra nytte av i forhold til de tiltak som man for eksempel anbefaler etterpå (informant3)

Sterkeste er den er ganske fleksibel verktøy. For eksempel, både i forhold til å utelukke eventuelle generelle lærevansker og få hypoteser om spesifikke lærevansker eksempelvis. Så ja, ganske anvendelig instrument vil jeg si. Det er også en, for meg i hvert fall ålreit måte å bli kjent med en elev på (informant1)

Den gir litt sånn overordna paraplybetegnelse av elevenes ferdigheter vil jeg si. Sånn at den gir en pekepinn på hvor man eventuelt bør grave videre... Og man får vanvittig mye konstruktiv informasjon bare i testsituasjonen med ungene ved å gjøre de oppgavene. Så om profilen nødvendigvis ikke gir så mye, så får du veldig god informasjon av resonnementet til elevene. En-til-en der (informant2)

Alle informantene gir uttrykk for at WISC-IV gir et helhetlig og overordnet bilde av barnet som utredes, ikke bare ved hjelp av skårer, men også som et godt verktøy for å bli kjent med barnet på. Testen er ifølge informant1 og informant2 et godt verktøy for å utelukke eventuelle vansker og for å få en pekepinn på veien videre etter et testresultat.

På spørsmål om hvorfor de tror testen er blitt så anerkjent, svarer informantene:

Eh, kanskje fordi den tester, altså, den er ganske omfattende da. Altså den tester ulike ferdigheter, så man får ganske bred informasjon da, om fungering. Funksjonsevne, for

eksempel, den språklige biten som ofte er viktig hvert fall i skolesammenheng da, pluss, altså generell utvikling og så spesifikke ferdigheter, altså egentlig mye av det som man ser i forhold til læring, rett og slett (informant1)

...Kanskje akkurat det, at den er ganske nyansert, at den sier noe om flere delområder (informant3)

Bredden i det, at den er delt inn i de områdene som den nå er spesifisert inn i. Og man har gjennom års erfaring sett at måler enkelte oppgaver på en bedre måte enn andre. Du får dekket såpass mange områder med de femten oppgavene i motsetning til andre evnetester som er kortere, som gir et litt mer begrenset mål som gjør at man må supplere (informant2)

Informantene påpeker testens bredde som årsak til at den har blitt så anerkjent. Testen måler ifølge informant1 flere sider ved et individs utvikling og læring, både generelt og spesifikt. Testens bredde består i at den får testet mer enn andre evnetester, og at man derfor i mindre grad trenger å supplere med alternative tester. Både informant2 og informant3 trekker fram testens delområder som en årsak til at at testen har blitt så anerkjent.

6.2.3 utfordringer ved WISC-IV

Med dybdeintervjuene ønsket jeg også å kartlegge hva som eventuelt oppleves vanskelig eller utfordrende ved WISC-IV.

Det er jo begrensninger på tester på alle mulige måter og noen ganger så opplever man at de er for snille, eller, det blir for stort sprik innad et delområde på enkelte oppgaver at det ikke skal så mye til før de har mange rett på en oppgave versus de andre, men det er jo klart at det har med normering å gjøre. Men man ser jo blant annet at bildekategorier kan bli kunstig høy på WISC-IV. Og en annen svakhet ved WISC-IV er, har man barn med nonverbale lærevansker eller asperger-trekk, så fanger den i mindre grad opp de nå, i mindre grad enn den gjorde i WISC-III (informant2)

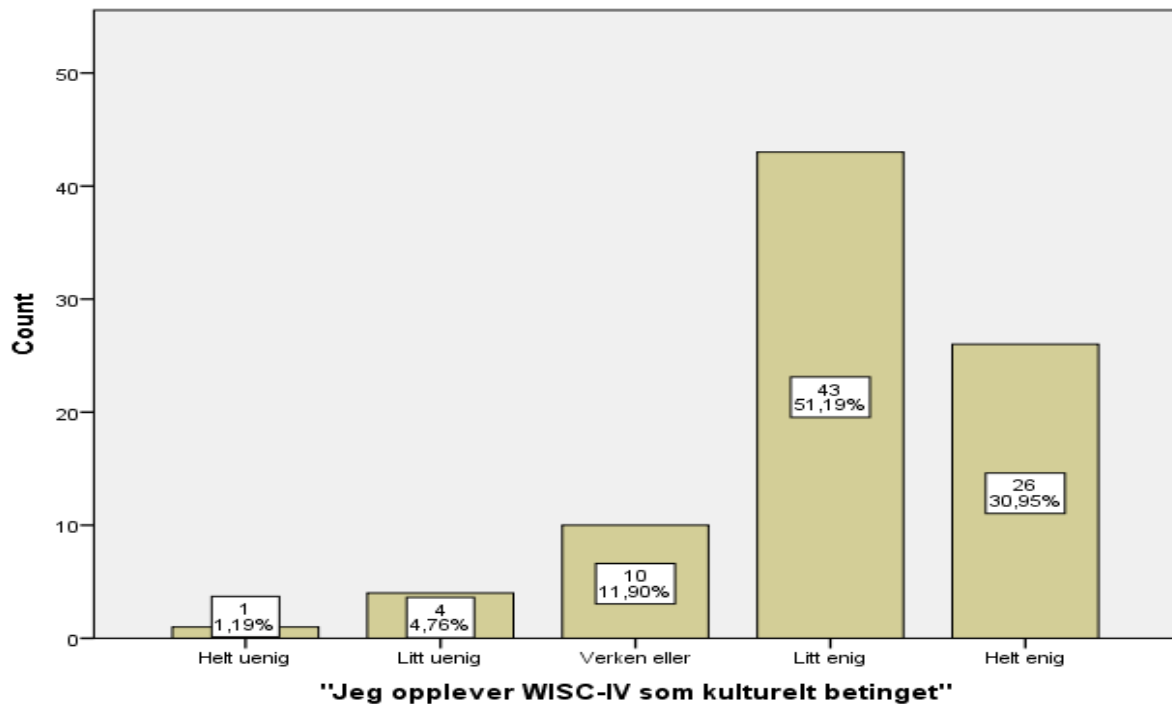
Ehm, veldig sjelden at det er utfordringer med tanke på gjennomføring. Jeg tenker at det er en del av spørsmålene som begynner å bli litt utdatert, og som vi alltid får feilkilder på i svarene fordi at ungene er ikke, det er en annen verden i forhold til en del av spørsmålene (informant3)

Informant2 mener at WISC-IV i mindre grad enn tidligere forgjengere fanger opp barn med nonverbale lærevansker eller Asperger-trekk. Samme informant nevner senere⁸ at han/hun savner deltestene “puslespill” og “tegnaserier” som var i WISC-III. Det kan bety at informant2 mener disse deltestene i større grad kartla disse barna enn dagens deltester i WISC-IV. Samme informant påpeker at det på grunn av normeringen kan bli store sprik innenfor et delområde på enkelte oppgaver. Informant3 trekker fram spørsmålene i testen som utdaterte og lite tilpasset virkeligheten til dagens barn og unge. Han/hun trekker fram et eksempel på dette i kapittel 6.2.7.

6.2.4 Opplevs WISC-IV som kulturelt betinget?

WISC-IV er normert på, og standardisert for norske barn og kulturen disse barna tilhører. Likevel blir testen brukt på minoritetsspråklige barn med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn norske barn. Noen kritikere hevder derfor at WISC-IV er kulturelt betinget. Hva mener de som bruker testen i sitt daglige arbeid; opplever de PPT-ansatte testen som kulturelt betinget? I spørreundersøkelsen måtte respondentene ta stilling til påstanden “jeg opplever WISC-IV som kulturelt betinget”, og gi uttrykk for hvor enig eller uenig de var i denne.

⁸ Se kapittel 6.2.8



Figur 8 - Opplevelse av kulturell betingelse

Resultatene viser at respondentene i stor grad er enig i påstanden og opplever testen som kulturelt betinget. Over 82 % sier at de er «litt enig» eller «helt enig» i påstanden, mens kun 5,95 % svarer at de er uenig i at testen er kulturelt betinget. De resterende 12 % forholder seg «verken eller» til påstanden. Resultatene kan tyde på at mange av respondentene har en holdning til dette spørsmålet. Svarene kan tyde på at respondentene har måttet ta stilling til dette i sitt arbeid med WISC-IV. Informantene i dybdeintervjuet utdypet om de opplever testen som kulturelt betinget:

Ja, jeg vet ikke helt om det stemmer. Faktisk. Jeg kan ikke uten videre gå med på det egentlig. Man bruker aldri, altså, de resultatene man får på WISC som den eneste måte å forstå dette barnet på, det gjør man ikke. Altså, man bruker kløkt, man bruker informasjon og supplerer og legger til og trekker ifra alt avhengig av bakgrunnen til vedkommende, det gjør man. Men jeg har i min praksis så, har ikke jeg opplevd at, tvert imot egentlig, tvert imot, opplever at elever som, altså minoritetsspråklige elever som fungerer for eksempel svakt på skolen, får mistanke om generelle lærevansker gjør det bedre på WISC-IV enn man antar. Så har ikke noen grunn til å si noe annet

(informant1)

Informant2 mener testen er vestlig kulturelt basert og derfor kan føre til at noen elever kan komme til kort på testen:

Den er jo vestlig kulturelt basert sånn at det er klart, for barn som ikke er stimulert på den måten eller har barnehageerfaringen så er det klart at da man kommer man mye mer til kort, for man er ikke vant til puslespill, finmotoriske aktiviteter, tenke logikk på den måten, sånn at det må man ha med i tolkningen hvis WISC resultatene er spesielt dårlig, om det er det ene som ligger til grunn for det eller om det er en generelt lav forståelse uavhengig av det. (informant2)

I motsetning til tidligere, trekker informantene her frem andre faktorer enn den språklige når det stilles spørsmål om bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn. Informant2 påpeker at barn med en annen kulturell erfaring enn norske barn, kan risikere å komme til kort fordi disse barna kan være stimulert på en annen måte enn norske barn. Informant1 ser ingen grunn til å anta at testen er kulturelt betinget. Han/hun påpeker derimot at minoritetsspråklige elever som han/hun har testet, ofte skårer bedre enn antatt på WISC-IV.

På spørsmål om hva som må endres for at testen ikke skal være kulturelt betinget, svarer informant2:

Ehm, nja. Det er vanskelig fordi at det når det er en verbal test så blir den umiddelbart tilpasset de områdene den brukes i, sånn at jeg tror kanskje ikke det er mulig å få den bort fra den kulturelle faktoren der overhodet.

Det som er interessant å undersøke er om respondentene som opplever WISC-IV som kulturelt betinget, bruker testen på minoritetsspråklige barn:

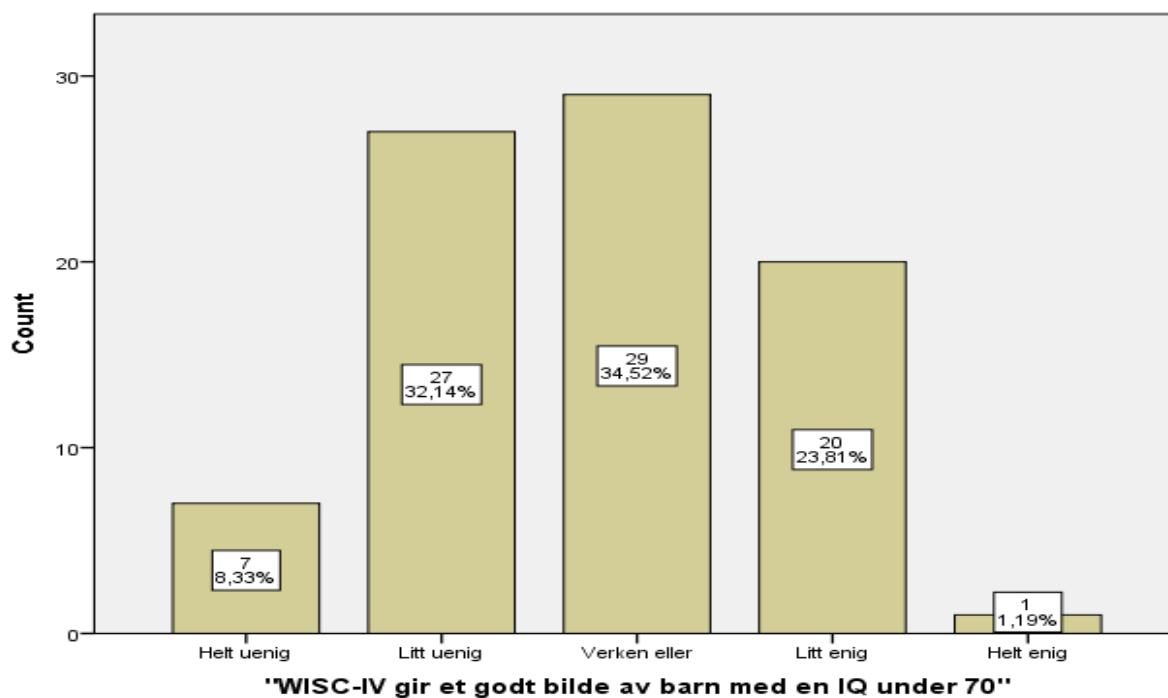
Tabell 3 - WISC-IV og minoritetsspråklige barn og opplevelse av kulturell betingelse

		"Jeg opplever WISC-IV som kulturelt betinget"					Total
		Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	
Bruker du WISC-IV i utredning av minoritetsspråklige barn?	Aldri	1	2	2	11	11	27
	Noen ganger	0	2	7	29	11	49
	Ofte	0	0	1	2	4	7
	Alltid	0	0	0	1	0	1
Total		1	4	10	43	26	84

Respondentene som svarer at de ofte bruker WISC-IV på minoritetsspråklige barn sier seg også enig i at de opplever WISC-IV som kulturelt betinget. Seks av syv respondenter som ofte bruker WISC-IV på minoritetsspråklige elever sier seg litt eller helt enig i at WISC-IV for dem oppleves som kulturelt betinget. Respondenten som svarer at han/hun alltid tar WISC-IV svarer at han/hun er litt enig i at testen er kulturelt betinget. Respondentene som “noen ganger” bruker WISC-IV på minoritetsspråklige barn er i stor grad enig i påstanden om testen som kulturelt betinget. Ansatte i PPT bruker altså WISC-IV på minoritetsspråklige barn på tross av at de opplever testen som kulturelt betinget.

6.2.5 Kartlegging av barn med en IQ under 70

Forgjengeren til WISC-IV har av psykologer blitt kritisert for å være for dårlig egnet for å kartlegge barn med en IQ under 70. Ifølge kritikerne var ikke disse barna tilstrekkelig representert i normutvalget til WISC-III og normene for disse skårene ble derfor lite reliable⁹. Jeg ønsket med den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen å kartlegge om de ansatte i PPT opplevde samme problematikken med WISC-IV. I spørreundersøkelsen tok respondentene stilling til påstanden «WISC-IV gir et godt bilde av barn med en IQ under 70»:



Figur 9 - Bruk av WISC-IV på barn med en IQ under 70

⁹ Se kapittel 4.7.2

Svarene fra spørreundersøkelsen spriker stort, og det kan virke som om dette er en påstand ikke så mange har tatt stilling til. Hele 29 respondenter svarer «verken eller», som kan bety at de ikke har gjort seg opp en klar mening, eller mener at testen verken kartlegger disse elevene særlig dårlig eller særlig bra. Det kan også tyde på at dette er en problematikk få i PPT har møtt på. Overvekten av svarene ligger likevel på «litt uenig» eller «helt uenig», som kan tyde på at respondentene opplever WISC-IV som et dårligere kartleggingsverktøy for barn med en IQ under 70. Det er likevel 21 respondenter som er «litt enig» eller «helt enig» i at WISC-IV gir et godt bilde av disse barna. Totalt sett viser denne påstanden en stor uenighet blant PPT-ansatte. I dybdeintervjuene ba jeg informantene ta stilling til samme påstand.

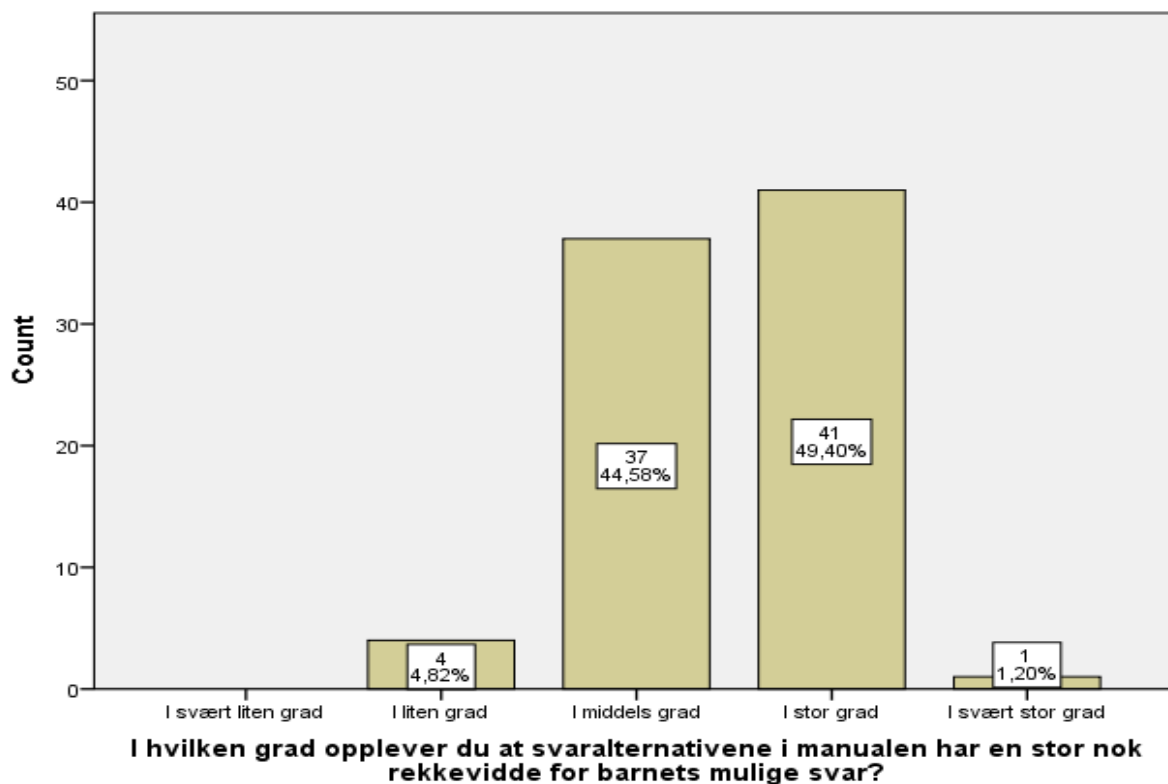
Det er et bedre normeringsutvalg på WISC-IV enn det det var på WISC-III spesielt i forhold til den eldste gruppa. WISC-III utredet barn som var i grenseland fra slutten av barneskolen og over til ungdomsskolen, så da skulle det egentlig ikke så mye til før den egentlig datt ned til nesten lettere psykisk utviklingshemming uten at de var det. Så enn så lenge så ser det ut som at den skiller bedre der enn forgjengeren sin (informant2)

(...) Den verbale delen på WISC-IV tror jeg kanskje er litt for avansert i forhold til denne målgruppen, så om WISC-III på en måte var ikke så god der, tror ikke jeg, min oppfatning er WISC-IV ikke er spesielt bedre. Men i forhold til ikke verbale syns jeg faktisk WISC-IV er bedre enn WISC-III (informant1)

Begge informanter gir uttrykk for at de opplever WISC-IV som bedre, på noen punkter. Testen har ifølge informantene et bedre normeringsutvalg, og den ikke-verbale delen av WISC-IV blir vurdert som bedre egnet for barn med en IQ under 70. Informant1 påpeker likevel at han/hun opplever den verbale delen av testen som for avansert for disse barna.

6.2.6 Svarmanualen

Administreringen av WISC-IV har klare retningslinjer med en egen manual hvor det står hvilke svar som er godkjent på de ulike spørsmålene. Barna som blir testet kan likevel gi svar som av testleder tolkes som riktig, men som i manualen ikke godkjennes som riktig svar. Jeg ønsket derfor å kartlegge hvordan de ansatte i PPT vurderer svarmanualens rekkevidde. Dekker svarmanualen rekkevidden av mulige svar et barn kan gi?



Figur 10 - Manualens rekkevidde for barnets svar

Svarene på dette spørsmålet er relativt jevnt fordelte. De fleste av respondentene svarer enten «i middels grad» eller «i stor grad». Det er likevel en viss forskjell mellom disse respondentene. Respondentene som svarer «i stor grad» har en positiv opplevelse av manualens rekkevidde, mens respondentene som svarer «i middels grad» mer sannsynlig har en mer negativ opplevelse av manualen. At manualen kun «i middels grad» oppleves som dekkende for barnas svar, viser at denne gruppen av respondenter mener manualen har mangler. I dybdeintervjuene gir informantene uttrykk for at svarmanualen ikke nødvendigvis dekker hele rekkevidden av barnets mulige svar:

Ehm, det varierer. Det varierer. Stort sett, stort sett så gjør det. Men så klart ikke alltid. Kanskje spesielt ikke, hvis jeg skal være veldig konkret, de obligatoriske delprøvene som vi bruker ja. Ordforståelse for eksempel, er der hvor man må bruke større skjønn da...

(Informant1)

Ja og nei. Det er, noen ganger så syns jeg de er greie, men det er jo ingen unge svarer likt i det som står i fasiten heller...det begrenser seg hvor mange fasitsvar man kan ha, men stort sett så går det greit

(informant2)

Jeg tenker at, ja i stor grad, men det er også behov for å tenke at det har vært noen samfunnsendringer som innebærer at det burde vært en oppgradering av både spørsmål og svaralternativ, eventuelt at man kan utdype i instruksjonen hva man tenker på

(informant3)

Informant2 viser forståelse for at en svarmanual kun kan ha en begrenset rekkevidde av mulige svar. Alle informantene påpeker likevel at svarmanualen stort sett oppleves som dekkende for barnets svar på oppgavene. Informant3 trekker likevel frem et viktig poeng ved å etterlyse en oppdatering av manualen i henhold til utviklinger i samfunnet. Informant3 gir et eksempel:

For eksempel det spørsmålet om hvorfor man har regler i spill, hvor nesten alle samtlige unger tenker dataspill og hvor man ved å spesifisere for eksempel «at nå tenker jeg på brettspill» kunne ha fått større svarprosent, men samtidig så får jo alle samme spørsmål, sånn at svarprosentene, det blir jo, det jevner seg ut

6.2.7 Er det noe du savner ved WISC-IV?

...I så fall må det være en test som ville vært sammensatt av for eksempel sånn type innlæring, eventuelt det som går på innlæring, innlæringsevne, kanskje noen delprøver fra Leiter, for eksempel måle eller kartlegge visuell hukommelse i tillegg til verbal og, altså enda mer sammensatt prøve

(informant1)

Jeg savner egentlig delprøver som har blitt borte fra den i forbindelse med det som jeg nevnte i stad med puslespill og tegneserier, blant annet. For det ville differensiert bedre på flere elever som strever med litt mer den visuelle problematikken, og et mål på arbeidsminne som ikke stiller krav til det verbale

(informant2)

Begge informantene trekker frem måling av barns visuelle ferdigheter som et savn. Informant1 savner en måling av barnets visuelle hukommelse. I WISC-IV blir arbeidsminne målt ved hjelp av auditive oppgaver. Barnas visuelle styrker eller svakheter innenfor denne indeksen blir derfor ikke kartlagt. Informant2 etterlyser også gamle oppgaver som ble fjernet ved revideringen til WISC-IV. Disse oppgavene ville ifølge informant2 differensiert bedre på elever som sliter mer visuelt.

7 Drøftning av funn

I drøftningskapittelet vil jeg ta for meg de mest interessante funnene fra den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen og se hvordan disse funnene kan knyttes til teorien presentert i kapittel 2, 3 og 4. Jeg har i drøftningskapittelet valgt å ta med et par spennende funn fra det første forskningsspørsmålet. Selv om disse funnene ikke direkte svarer på problemstillingen gir det informasjon om hva som kan ligge bak informantenes vurderinger av WISC-IV.

7.1 Hvor mange i utvalget har sertifisering i WISC-IV?

I spørreundersøkelsen ble det tydelig at ikke alle ansatte i PPT har en godkjent sertifisering i WISC, på tross av at dette er påkrevd. I spørreundersøkelsen kunne respondentene kun svare ja eller nei på dette spørsmålet. Jeg ble derfor kontaktet på e-post av to aktuelle respondenter som kunne fortelle at det ikke bare var ansatte med sertifisering i WISC-IV fra embetsstudium i psykologi, master i spesialpedagogikk eller pedagogisk-psykologisk rådgivning, som brukte WISC-IV på deres kontor. To respondenter kunne fortelle at de på sitt kontor hadde åpnet for at ansatte med “alternative” sertifiseringer fikk bruke WISC-IV i sitt arbeid. Den ene respondenten fortalte at en alternativ sertifisering kunne bestå av et kurs i testteoretisk kompetanse og en gjennomføring av fem tester med WISC på barn som ikke var henvist PPT (barn av venner, familie, osv) før en praktisk prøve ble gjennomført med en ekstern psykolog som sensor. Når kurset er bestått får den ansatte bruke WISC i sitt arbeid hos PPT, men får ikke underskrive testrapporter alene, dette må gjøres i fellesskap med en fagperson med sertifisering i WISC. Respondenten understreker at dette ikke er en ønskelig situasjon, men at dette skjer fordi det er vanskelig å få tak i ansatte med sertifisering. Dette er i strid med krav til kompetanse ved bruk av WISC¹⁰. Pearson Assessment understreker at det ikke gjøres noen unntak fra deres kompetansekrav. Når PPT-kontorer har åpnet for at ansatte med “alternative” sertifiseringer kan bruke WISC-IV bryter dette med kompetansekravene satt av Pearson. Funn fra spørreundersøkelsen viser derfor det Pearson Assessment selv påpeker; at kompetansekravene er utilstrekkelige og at det er behov for en avklaring av eventuelt nye utdanningsretninger som oppfyller kompetansekravene. PPT-kontorer har åpnet for “alternative” sertifiseringer da det er

¹⁰ Se kapittel 4.3.1

vanskelig å få tak i ansatte som oppfyller kravene. Det kan tyde på at en avklaring fra Utdanningsdirektoratet er nødvendig for å unngå “alternative” sertifiseringer innen WISC.

Respondenten forteller videre at han/hun tror dette er mer utbredt enn en skulle tro. I spørreundersøkelsen svarer 7 personer at de ikke har den påkrevde kompetansen. Dette utgjør 8,4 % av respondentene. Fordi spørreundersøkelsen var anonym vises ikke hvilke kontorer disse respondentene jobber på. Dette kan derfor være lokalisert til få kontorer, men det kan også vise seg å være et mer utbredt problem enn forventet. Om alle respondentene som svarte nei på spørsmålet, har en alternativ sertifisering vites ikke. Det kan også være respondenter som ikke har noen opplæring i WISC. For de som svarte at de hadde sertifisering i WISC-IV gir resultatene fra både spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene inntrykk av et mangelfullt WISC-kurs. Over halvparten av respondentene i spørreundersøkelsen svarer at de i middels eller liten grad følte at kurset i WISC ga dem tilstrekkelig kompetanse til å utføre testen. Hva kan være konsekvensene av et manglende eller mangelfullt sertifiseringskurs?

7.1.1 Tolkning av testprofiler

En av informantene i dybdeintervjuet uttrykte at han/hun savnet en mer omfattende tolkning av testprofiler, utover de “typiske” profilene. Tolkning av testresultater er en stor og viktig del av arbeidet med WISC. Hva testledere tillegger barnas testprofiler kan ha en stor innvirkning på eventuelle tiltak som blir iverksatt. Dersom testleder har liten kunnskap om hva testens ulike indekser står for og hvilken betydning de har for læring, gir tolkningen av testprofilene liten mening. Det finnes utfyllende teori med tanke på tolkning av testprofiler, også i WISC. Ved tolkning av disse resultatene ser man gjerne på forhold og mønstre mellom barnets skalerte deltestskårer og mellom de ulike indeksene¹¹ (Sattler, 2008). Det er derfor avgjørende med kunnskap om disse forholdene og hvordan disse kan påvirke et barns læring og utvikling.

Dersom man gjennom et WISC-kurs har fått en mangelfull kunnskap om dette, kan det bli lett å støtte seg til tolkningsteorier og det er en fare for at man fortære “godtar” det som står teoretisk om disse profilene. Dersom et barns testprofil samsvarer med teorien, kan det bli fristende å lage hypoteser om spesifikke diagnoser eller vansker og det blir lettere å godta det som står i WISC-manualen om diskrepans mellom indeksene. Man risikerer å se seg blind på teorien dersom man ikke har egne forutsetninger for å tolke resultatene. Å ha kunnskap om de ulike

¹¹ Se kapittel 4.4

tolkningsmulighetene er viktig. Fordi WISC-IV er en normreferert test blir det naturlig å se barnets skårer opp mot normgruppens, men det er også mulig å sammenligne barnets skårer opp mot deres egen unike profil¹². Dersom man gjennom et mangelfullt WISC-kurs ikke har fått denne kunnskapen, kan man altså stå i fare for å måtte støtte seg til testeori alene. Galta (2014) påpeker at testadministrator og testtolker er avgjørende for WISC-IV's validitet. Feil bruk av testen og feil tolkning av barnets skårer gjør at testresultatene ikke blir valide¹³.

I undersøkelsene kommer det frem at PPT-ansatte har opplevd at de selv eller kollegaer noen ganger legger for mye vekt på WISC-resultater i en utredning. Resultatene viser at dette ikke er et stort problem, men det forekommer. Dette kan være konsekvenser av et mangelfullt eller manglende WISC-kurs. Dersom man gjennom kurset ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om testens muligheter og begrensninger, kan det være vanskelig å tolke bakenforliggende årsaker til barnets testresultat. Hvor mye av testresultatet kan tillegges lavt evnenivå, og hvor mye kan skyldes andre faktorer? En manglende kompetanse innen WISC-IV kan også føre til feil administrering av selve testen, og man risikerer derfor å få feil skårer og feil resultat. Både APA og ITC¹⁴ vektlegger viktigheten av at psykologiske teknikker og instrumenter blir anvendt av kvalifisert personell. WISC-IV må derfor bli administrert og tolket av trente individer. Dersom personell uten sertifisering bruker WISC-IV i utredning av barn, står man i fare for å få en uforsvarlig og uetisk testing.

7.2 Informeres foreldre om at WISC-IV er en intelligenstagstest?

Funn i undersøkelsene viser store variasjoner i PPT's kommunikasjon med foreldre. Det kan virke som om det ikke er yrkesmessige retningslinjer på informasjonen som gis fra PPT til foreldre om testen barnet deres eventuelt skal utredes med. På tross av at flere respondenter forteller at deres kontor har retningslinjer på dette, er ikke retningslinjene de samme på tvers av kontorene. Pihl (2006) fant i sin studie at ansatte i PPT ikke bruker begreper som intelligens, intelligenstagstesting og IQ i tilbakemeldinger og vurderinger til foreldre og lærere¹⁵. Funn fra mine undersøkelser viser i likhet med Pihls (2006) funn at ansatte i PPT unngår begrepene intelligens og intelligenstagstesting. Det er respondenter som bevisst "aldri" forteller foreldre at WISC-IV er

¹² Se kapittel 4.4

¹³ Se kapittel 4.5

¹⁴ Se kapittel 3.5

¹⁵ Se kapittel 3.5.

en intelligenstest. Resultatene viser likevel også at mange av informantene forteller at WISC-IV er en intelligenstest, men det er likevel en stor spredning i hvor ofte de forteller det. Det er også flere respondenter som “alltid” forteller at WISC-IV er en intelligenstest.

Informantene i dybdeintervjuet utdyper at de forteller foreldrene at WISC-IV er en “generell kognitiv test” og en “generell evneprøve”. Kognitive funksjoner er ifølge Malt (2014) mentale funksjoner som har betydning for erkjennelse, tenkning og kunnskapservvelse. Kognitive funksjoner omfatter sanseopplevelser, oppmerksomhet, hukommelse og logiske evner som innebærer begrepsdannelse, resonnerende evner, teoretisk intelligens og språk. Når de ansatte i PPT forteller foreldrene at barna deres skal ta en kognitiv test, oppfyller dette kravene til informert samtykke? Gottfredson (1997)¹⁶ definerer intelligens som en generell mental evne som blant annet innebærer resonnering, planlegging, problemløsning samt evnen til å lære av erfaring. David Wechsler (1939) definerer intelligens som evnen til å handle hensiktsmessig, tenke rasjonelt og handle effektivt med sitt miljø¹⁷. Definisjonen av kognitive funksjoner og ulike definisjoner av intelligens er ikke nødvendigvis så ulike. Men å bruke ord som “kognitive evner” framfor begrepet “intelligens” kan mulig virke mindre skremmende for foreldre. Unngår de ansatte i PPT å fortelle foreldre at WISC-IV er en intelligenstest for å ufarliggjøre testen?

Intelligenstesting innebærer å løse kognitiv utfordrende oppgaver, hvor man basert på personens prestasjoner – trekker slutninger om hvordan han eller hun fungerer utenfor den aktuelle testsituasjonen, for eksempel i klasserommet, på arbeidsplassen eller sammen med andre mennesker (Engen Nilsen, 2013)¹⁸. Denne definisjonen levner ingen tvil om at WISC-IV er en intelligenstest. Gjennom barnas problemløsning av de kognitivt utfordrende oppgavene i WISC-IV skal de ansatte i PPT kunne anta hvordan barnet gjør det i skolen og hvilken hjelp eller tilrettelegging barnet eventuelt trenger. Definisjonen trekker frem kognitivt utfordrende oppgaver som en del av intelligenstesting. Informasjonen de ansatte i PPT gir når de forteller foreldre at WISC-IV måler kognitive evner er dermed ikke uriktig, spørsmålet blir hvorfor noen bevisst unngår å bruke begrepene intelligens og intelligenstesting? De fleste mennesker har et forhold til og en forståelse av begrepet intelligens. Kognisjon derimot er et begrep ikke nødvendigvis like mange har et forhold til. Å si at WISC-IV er en kognitiv test stiller derfor krav til forkunnskaper ikke alle foreldre nødvendigvis har. Hvordan forsvare at de ikke forteller

¹⁶ Se kapittel 2

¹⁷ Se kapittel 4

¹⁸ Se kapittel 1

foreldre at testen er en intelligensstest? To av informantene i dybdeintervjuet forteller at de ønsker å forstå testen som noe mer enn en intelligensstest og ser bort ifra begrepet intelligens. “For meg er det et arbeidsinstrument egentlig, og jeg vil også at vi skal forstå det sånn som det er” uttrykker informant1. Selv om WISC-IV gir en fullskala IQ-skåre unngår altså flere av respondentene i spørreundersøkelsen å nevne at testen er et mål på intelligens og IQ.

Konsekvensene av dette kan bli som Pihl (2006) påpeker; at informasjonen ikke tilfredsstillende kravene til informert samtykke, som både APA og ITC påpeker er et viktig, etisk prinsipp¹⁹. Dersom foreldrene visste at barnet deres skulle ta en intelligensstest, ville de da vært like samtykkende? Kritikere hevder at intelligensstester kun tester et valgt nummer av tilstander av intelligent atferd og at intelligensstesting kun gir et bilde av et individ til en bestemt tid og et bestemt sted²⁰. Dersom foreldrene har denne kunnskapen kan de lettere etterlyse supplerende undersøkelser av sitt barn. Med tanke på konsekvensene en skåre på en intelligensstest kan få, ville flere foreldre sannsynlig etterspurt mer informasjon om hva det innebærer å teste deres barns intelligens. Fordi intelligensstesting av et barn kan få flere følger, blant annet tildeling av spesialundervisning, er det viktig at foreldrene får tilstrekkelig informasjon om utredningsprosessen. Det er viktig at foreldrene vet på hvilket bakgrunn denne tildelingen blir gitt, slik at de kan sikre at barnet har fått hjelp i henhold til sine rettigheter.

7.3 Hvor verdifull oppleves WISC-IV i en utredning?

Uavhengig av om respondentene hadde sertifisering eller ikke, ble deres opplevelse av testens verdi i en utredning undersøkt. Resultatene viste at WISC-IV har en høy verdi i PPT's arbeid med utredning av barn. Informantene trakk frem testens ulike delområder, testens unike måte å bli kjent med barna på, samt dens kartlegging av barnas mange ferdigheter. Videre forteller informantene at testens inndeling i delområder gjør at man kan få et bilde av barnets styrker og svakheter. De fire indeksene gir informasjon om barnets ferdigheter. Flanagan & Kaufman (2009) påpekte at WISC-IV's styrke ligger i at den i større grad enn forgjengerne gir en bredere representasjon av generell intellektuell fungering mens Sattler (2008) påpekte at reliabiliteten til de fire indeksene samt fullskala-IQ er høy²¹. Det kan virke som om informantene fra dybdeintervjuene også opplever dette som styrker ved WISC-IV. De trekker i intervjuene frem

¹⁹ Se kapittel 3.5

²⁰ Se kapittel 3.4

²¹ Se kapittel 4.7

testens bredde og delområdene testen er delt inn i. Informant2 mener at testen måler enkelte oppgaver på en bedre måte enn andre og at de femten deltestene dekker såpass mange områder.

Når de ansatte vurderer testens verdi i en utredning som høy, betyr ikke dette nødvendigvis at de opplever at testen gir et godt bilde av barnets kognitive profil. Resultater fra spørreundersøkelsen viser at de ansatte opplever testen som verdifull, men de opplever i mindre grad at testen gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil. Dette kan bety at de opplever testen som verdifull på bakgrunn av andre årsaker. Disse funnene kan tyde på at informantene kjenner til intelligenstestingens begrensninger som ifølge Sattler (2008) beror på at testing av intelligens kun gir et bilde av et individ til en bestemt tid og et bestemt sted²². Intelligenstesting har også blitt kritisert for å kun måle et valgt nummer av tilstander av intelligent atferd (Sattler, 2001)²³. Det kan tyde på at informantene mener at WISC-IV gir et godt bilde av barnet, men at dette bildet ikke er uforanderlig. Respondentene opplever WISC-IV som verdifull, men ikke nødvendigvis på grunn av den kognitive profilen testen gir. To av informantene trekker frem testens unike mulighet til å bli kjent med et barn på. Informant2 utdyper: “Og man får vanvittig mye konstruktiv informasjon bare i testsituasjonen med ungene ved å gjøre de oppgavene. Så om profilen nødvendigvis ikke gir så mye, så får du veldig god informasjon av resonnementet til elevene. En-til-en der.” Dette kan være en av årsakene til at de ansatte i PPT opplever testen som verdifull i en utredning; testen sier mye om barnet utover testskårene.

Med sine intelligensskalaer ønsket Wechsler å stille psykiatriske diagnoser²⁴. Sattler (2008) trakk frem testens diagnostiske verdi ved at den kan gi nyttig diagnostisk informasjon ved kartleggingen av barnas kognitive evner²⁵. Ingen av informantene trekker frem testens diagnostiske muligheter når de redegjør for testens sterke sider. De påpeker derimot, i likhet med Galta (2014)²⁶, flere ganger gjennom intervjuene at testen og testresultatene ikke må stå alene. Det påpekes at resultatene fra WISC-IV ikke er den eneste måten å forstå barnet på. Resultatene kan tyde på at informantene forstår testens begrensninger og derfor ikke setter diagnoser basert på testresultater, men heller utvikler hypoteser om eventuelle vansker som kan påvirke barnets skolegang. To av tre intervjuinformanter forteller derimot at de opplever at

²² Se kapittel 3.4

²³ Se kapittel 3.4

²⁴ Se kapittel 3

²⁵ Se kapittel 4.6

²⁶ Se kapittel 3.2

andre instanser legger for mye vekt på WISC-resultater i en utredning, blant annet BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk).

7.3.1 Gir WISC-IV et godt bilde av barn med en IQ under 70?

Flanagan & Kaufman (2009) trekker videre frem testens “gulv” og “tak” som sterke sider. De hevder at testen godt kartlegger barna som skårer i nederste og øverste del av skalaen²⁷. Testen har derimot også blitt kritisert for mangel på “gulv” og forskning gjort av Whitaker & Gordon (2012) viser at WISC-IV kan gi et for godt bilde av barn som skårer under 70 IQ-poeng fordi råskårene ikke er lave nok. Det risikeres derfor ifølge Whitaker & Gordon (2012) at man overvurderer disse barna²⁸. Funn fra spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene viser en like stor uenighet blant de ansatte i PPT. Flere mener at testen ikke gir et godt bilde av barn med en IQ under 70, men det er nesten tilsvarende mange som mener at testen gir et godt bilde av disse barna. Dette kan tyde på liten erfaring eller kunnskap om temaet. Funn fra spørreundersøkelsen viser likevel at det er en svak overvekt av respondenter som er uenige i at testen gir et godt bilde av barn med en IQ under 70. Informantene i dybdeintervjuet gir uttrykk for at de opplever WISC-IV som litt bedre enn WISC-III med tanke på barna som skårer under 70 IQ-poeng. En informant mener at normeringsutvalget er bedre med den siste revideringen. Galta (2014) påpeker derimot at det i det norske normeringsutvalget på 418 barn, kun vil være ca. åtte barn som vil få en IQ-skåre under 70²⁹. Gir WISC-IV et riktig bilde av disse barna? At disse barna ikke er tilstrekkelig representert i normutvalget gjør skåringen av disse barna vanskelig. Å bruke WISC-IV på disse barna blir i ytterste konsekvens at testen brukes på barn den ikke er standardisert for, og dermed bryter testetiske prinsipper, slik Pihl (2006) hevder. Spørsmålet blir om det ikke er nødvendig med et større og mer mangfoldig normutvalg, slik at det blir lettere å kartlegge barn som skårer særlig dårlig eller særlig bra. Uenigheten blant informantene i utvalget kan også tyde på et behov for mer kunnskap om bruk av WISC-IV på barn med en IQ under 70.

7.4 Kulturell betingelse

²⁷ Se kapittel 4.6

²⁸ Se kapittel 4.7.3

²⁹ Se kapittel 4.3

Undersøkelsene viste en stor variasjon med tanke på bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn. Det varierer stort i hvilken grad denne testen utføres på barn med et annet morsmål enn norsk. Respondentene er derimot mer enige i spørsmålet om testen er kulturelt betinget. Hva kan være årsakene til at testen oppleves som kulturelt betinget? Hvorfor brukes WISC-IV på minoritetsspråklige barn av ansatte som mener testen er nettopp kulturelt betinget?

7.4.1 Opplevs WISC-IV som kulturelt betinget?

82,14 % av respondentene i spørreundersøkelsen sa seg enige i at de opplevde WISC-IV som kulturelt betinget. Informantene i dybdeintervjuet ga uttrykk for ulike synspunkter. Kritikken har blitt rettet mot testen for at den brukes på barn den ikke er standardisert for. Minoritetsspråklige barn blir vurdert med tester standardisert for barn med en norsk språklig og kulturell bakgrunn. Årsaken til at så mange opplever WISC-IV som kulturelt betinget, kan ligge i testens indekser og deltester. Hva måler disse testene og hvordan måles dette? I kapittel 2.1.2 redegjorde jeg for Cattell og Horns teori om flytende og krystallisert intelligens. De hevder at krystallisert intelligens er kunnskaper og ferdigheter som er avhengige av tilgang til kultur for å utvikles. En krystallisert intelligens kan derfor vise seg svært forskjellig hos individer fra forskjellige kulturer. Den verbale forståelsesindeksen i WISC-IV måler blant annet krystallisert intelligens. Galta (2014) påpeker at kunnskapen som måles i denne indeksen i hovedsak er ervervet gjennom oppvekst og skole³⁰. Har de minoritetsspråklige barna like gode forutsetninger for å gjøre det bra på denne indeksen, som etnisk norske barn, født og oppvokst i Norge?

Informant2 i dybdeintervjuet påpeker at WISC-IV neppe kan bli helt fri fra kulturelle betingelser fordi testen er en verbal test. Grégoire et al. (2008) påpeker derimot at ingen av WISC-IV's deltester er kulturfrie, selv ikke når man fjerner den verbale komponenten³¹. Den verbale forståelsesindeksen består av verbalt gitte oppgaver. Oppgavene stiller krav til barnas verbale kategoriseringer og klassifiseringer. Et minoritetsspråklig barn kan ha et funksjonelt norsk språk, men oppgavene stiller krav til en svært mangfoldig bruk av språket. Spørsmålet om hva det vil si "å smi mens jernet er varmt" må sies å ha flere kulturelle betingelser. Slike spørsmål stiller krav til barns kunnskap om bruk av språket til å utforme metaforer, anekdoter og ordtak. Slik kunnskap blir ikke nødvendigvis tilegnet i skolen, men er ofte avhengig av tilgang til nettopp kultur for å kunne utvikle seg. Kulturen det er snakk om i denne sammenheng,

³⁰ Se kapittel 4.2.1

³¹ Se kapittel 4.7.1

er den norske kulturen, som WISC-IV er standardisert på. Et barn som har hatt liten kontakt med denne kulturen står derfor i fare for å komme til kort på slike oppgaver. Spørsmålene er definert ut i fra hva det er forventet at et etnisk norsk barn med en norsk språklig og kulturell bakgrunn skal kunne.

Ifølge Grégoire et al. (2008) er ingen av deltestene i WISC-IV helt kulturfrie på tross av mangel på verbale krav. De påpeker at figurer og bilder i testen kan være ukjente for enkelte barn med en annen kulturell bakgrunn. Eksempelet med sløret i kapittel 4.7.1. viser at barnet med en annen kulturell bakgrunn enn normgruppen kan forstå spørsmålene på et annet vis enn det som var tiltenkt da spørsmålene ble utarbeidet. Som beskrevet i kapittel 3.4.2 påpeker Sattler (2008, s. 43) at testledere må ha kunnskap om at etnisitet og kultur kan påvirke atferd og at vi må anerkjenne etnisitet som betydningsfulle parametere i forståelsen av psykologiske prosesser. Etnisitet og kultur kan påvirke hvordan barn forstår og tolker oppgavene i WISC-IV, slik som i eksempelet med kvinneansiktet uten slør. Flere oppgaver i WISC-IV stiller krav til kulturelle kunnskaper selv om oppgavene ikke nødvendigvis krever verbale ferdigheter. Det antas at oppgaver hvor man skal bygge terningsmønster eller finne neste nummer i en rekke med mønster krever mindre kontekstuell forforståelse hos barnet, men dersom barnet aldri har lekt med terninger eller har en kjennskap til de gitte mønstrene, blir det likevel klart at barnet ikke har de samme forutsetningene som andre barn med denne erfaringen. Alle oppgaver forstås i en kontekst og de minoritetsspråklige barna har derfor ikke nødvendigvis de samme forutsetningene for å mestre disse oppgavene, som norske barn med en kontekstuell og kulturell forforståelse. Som informant2 påpeker: "...For barn som ikke er stimulert på den måten eller har barnehageerfaringen så er det klart at da kommer man mye mer til kort, for man er ikke vant til puslespill, finmotoriske aktiviteter, tenke logikk på den måten..." Spørsmålet blir om WISC-IV sier noe om minoritetsspråklige barns intelligens, eller om det heller blir et mål på barnets tilpasningsdyktighet til den norske kulturen og de norske normene?

Sternberg & Grigorenko (2004) hevder at intelligens ikke fullt ut kan bli forstått utenfor sin kulturelle kontekst. En måling av intelligens uten en kulturell kontekst blir kun en måling av et mytologisk begrep³². Måling av minoritetsspråklige barns intelligens ved hjelp av WISC-IV blir ifølge Sternberg & Grigorenko (2004) derfor ikke et mål på intelligens. Disse barna blir vurdert med en test som er tilhørende en kulturell kontekst som de i verste fall kan ha liten eller ingen kjennskap til. Som nevnt i kapittel 2.3, vil mennesker i ulike kulturer tilegne seg

³² Se kapittel 2.3

kontekstuelle ulike ferdigheter. Å måle disse individene med én og samme intelligens-test, kan derfor bli problematisk. Intelligenstester er formet av en kultur og hva den kulturen verdsetter av kunnskap og ferdigheter³³. Når vi måler intelligens hos minoritetsspråklige barn ved hjelp av standardiserte tester som WISC-IV må vi ta høyde for at vi får andre mål enn intelligens. Selv oppgaver som det hevdes er kulturfri er formet av en kultur og kan derfor ikke sies å være helt kulturfri. Ortiz & Ochoa (2005) hevder at intelligens- og evnetester reflekterer kulturen som har konstruert dem. Slike tester måler derfor i hvilken grad individet har tilegnet seg den kunnskapen og de ferdighetene som kulturen verdsetter, og som den har gitt uttrykk for gjennom oppgavene i testen³⁴. WISC-IV vil ifølge Ortiz & Ochoa (2005) ikke gi et mål på de minoritetsspråklige barnas intelligens, men heller et mål på i hvilken grad barnet har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som den norske kulturen verdsetter³⁵. Oppgavene er utformet for å gi et mål på hva barn oppvokst i Norge er forventet å kunne. Minoritetsspråklige barn med en annen kulturell bakgrunn har derfor ikke de samme forutsetningene for å mestre oppgavene som etnisk norske barn oppvokst i en norsk kultur. Weiss et al. (2006) fant likevel gjennom sin forskning at det ikke er så store forskjeller på WISC-IV-resultater på tvers av etniske grupper, som kan diskutere om WISC-IV er så kulturelt betinget som først antatt³⁶.

7.4.2 Brukes WISC-IV på minoritetsspråklige barn?

Informantene i dybdeintervjuet trekker frem barnets språklige forutsetninger i vurderingen av bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn. Informantene forteller at dersom barnet har et funksjonelt norsk språk, utføres ofte WISC-IV på disse barna. Hva vil det si å ha et funksjonelt norsk språk? For å løse deltestene i WISC-IV kreves det bruk av språket på ulike måter. I oppgavene i den verbale forståelsesindeksen må barnet først lytte til verbal informasjon fra testleder, bearbeide denne informasjon, deretter resonnerer mentalt for så å produsere et muntlig svar. Barnet må ta til seg informasjon på sitt andrespråk, samt bearbeide og forstå denne informasjonen for å kunne svare på oppgaven. Dette gjelder også oppgaver i arbeidsminneindeksen. I likhet med deltestene i den verbale forståelsesindeksen, må barnet i arbeidsminneindeksen forholde seg til informasjon gitt auditivt, på norsk, prosessere denne informasjonen og lagre den, før de bruker den i den pågående oppgaveløsningen³⁷. Dersom

³³ Se kapittel 3.4.2

³⁴ Se kapittel 3.4.2

³⁵ Se kapittel 3.4.2

³⁶ Se kapittel 4.7.1

³⁷ Se kapittel 4.2.3

barnet har vansker med å løse kognitive oppgaver på norsk, risikerer barnet å få dårlige skårer på denne indeksen, som dermed kan gi et feilaktig bilde av barnets arbeidsminne. Egeberg (2007) påpeker at dersom de norske ordene er ukjente, relativt nylærte eller ikke er like lett gjenkjennbare, vil dette føre til at ordene huskes dårligere. Han påpeker at en måling av minnefunksjoner blir mer en måling av tilvenning til og læring av ordene eller hvor raskt ordene prosesseres³⁸. Dersom barnet har liten erfaring med innholdet i testen og språket den blir utført på, kan dette svekke barnets oppmerksomhet, som igjen vil få utslag for testresultatene. Barnets testresultater gir ikke nødvendigvis et bilde av barnets minnespenn da det står i fare for å bli svekket av andre faktorer³⁹. Ved bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn, risikerer vi derfor å få andre mål enn tiltenkt.

Oppgaver i den perseptuelle resonneringsindeksen og prosesseringshastighetsindeksen er i mindre grad enn de to foregående indeksene avhengige av språklige ferdigheter. Men på tross av at de ikke krever at barnet må produsere språklige svar, stilles det krav til barnets språklige forståelse. Når det ikke brukes tolk, gis alle forklaringer og instruksjoner på norsk. Selv om oppgavene i prosesseringshastighetsindeksen og den perseptuelle resonneringsindeksen gir mye visuell informasjon om hva som skal gjøres, gis den muntlige informasjonen på norsk. Dersom barnet ikke forstår instruksjonen fra testleder, står man i fare for å gi et feilaktig bilde av barnets evner. Barnet risikerer å misforstå oppgaven. Alle indeksene i WISC-IV stiller derfor krav til barnets norskspråklige ferdigheter, men i ulik grad.

Barnet er avhengig av å kunne bruke andrespråket sitt til å løse kognitive oppgaver. Selv om barnet kanskje best resonnerer eller trekker slutninger på sitt eget morsmål, må det likevel produsere et svar på andrespråket. Det risikerer at disse barna, til tross for et "funksjonelt" språk, kan komme til kort på visse oppgaver. Dersom et minoritetsspråklig barn kommuniserer godt på norsk, kan det stå i fare for å bli overvurdert. Selv om disse barna kan bruke norsk funksjonelt til kommunikasjon, kan det ha vansker med å bruke andrespråket til å løse kognitive oppgaver. Barnet kan ha forståelsen, men kan ha vansker med å få uttrykt dette ved hjelp av norsk. Det kan derfor være vanskelig å vite hvordan de klarer å utnytte andrespråket, uten å kartlegge dette ved hjelp av en språktest. Det hadde vært interessant å undersøke hvor mange i PPT som faktisk gjennomfører en kartlegging av språket før en eventuell bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn. De minoritetsspråklige barna, i likhet med etnisk norske barn, kan

³⁸ Se kapittel 3.4.2

³⁹ Se kapittel 3.4.2

også komme til kort på WISC-IV på bakgrunn av andre faktorer enn språket og Galta (2014) påpeker derfor at man ved tolkning av WISC-IV-resultater må ta i betraktning barnets oppvekstmiljø, kulturelle bakgrunn, skolehistorie og eventuelle medisinske forhold⁴⁰. Det blir derfor viktig ikke å kun ta høyde for språket når man skal kartlegge bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn.

Funn fra spørreundersøkelsen viser at barnets morsmål svært sjelden blir tatt i bruk ved testing av minoritetsspråklige barn. Dersom WISC-IV utføres på barn med manglende kompetanse i norsk, står man i fare for å få feil mål på testen. Kan man si at WISC-IV blir et mål på intelligens, når barnet ikke har alle forutsetninger for å forstå oppgavene? Det er ikke nødvendigvis forståelsen som setter begrensninger, men testspråket. På samme tid er det argumenter for å bruke norsk som testspråk. Formålet med WISC-IV er å kartlegge barnets styrker og svakheter for å hjelpe barnet i den videre skolegangen. Dette gjøres blant annet ved å sammenligne barnet opp mot jevnaldrende. På denne måten får man et inntrykk av hvordan eleven klarer seg på skolen, og hva som eventuelt oppleves vanskelig. Dersom barnet blir testet på sitt eget morsmål står man i fare for å få et overvurdert bilde av barnets evner. For å iverksette eventuelle tiltak må man vite noe om hvordan barnet gjør det på skolen og det blir derfor naturlig å teste på norsk fordi dette er språket som brukes i skolen.

7.4.3 Alternativer til WISC-IV

Funn fra spørreundersøkelsen viser at flere ansatte i PPT, på tross av at de opplever WISC-IV som kulturelt betinget, bruker denne testen på minoritetsspråklige barn. Er dette av mangel på alternative tester for disse barna? Informant1 trakk i dybdeintervjuet fram Leiter R, en nonverbal evnetest, som et godt alternativ for testing av barn som har liten erfaring med norskspråket. Leiter R måler ifølge Galta (2014) kognitive dimensjoner som flytende intelligens, visuelle evner, spatiale evner og hukommelsesfunksjoner. Måling av krystallisert intelligens er ofte utelatt i nonverbale evnetester fordi det gjerne sidestilles med verbale ferdigheter. I spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om hvor mye erfaring de har med nonverbale tester. Svarene viste at de ansatte i PPT har liten erfaring med slike tester. 73,49% av utvalget svarer at de har middels, liten eller svært liten erfaring med nonverbale tester. Blir WISC-IV utført på minoritetsspråklige barn fordi de ansatte har manglende kunnskap om alternative vurderingsmåter? Forklaringen kan være at de ansatte opplever at nonverbale tester

⁴⁰ Se kapittel 4.7.1

ikke gir et riktig mål på intelligens og derfor ikke bruker disse testene på minoritetsspråklige barn. Nonverbale evnetester er ifølge Galta (2014) dårlig egnet til å predikere fremtidige akademiske prestasjoner. “I skolesammenheng er verbale evner avgjørende for prestasjoner, og da nonverbale evnetester har til hensikt å måle kognitive evner uten at språket har innvirkning på skåren, måler man gjerne kognitive dimensjoner som ikke er viktige for akademiske prestasjoner” (Galta, 2014, s. 57).

De ansattes manglende erfaring med nonverbale tester kan blant annet forklares med testenes manglende verdi for utredning av barn i skolen. Bruk av nonverbale tester vil gi liten informasjon om barnets akademiske muligheter, som er hensikten med en utredning i PPT. Nonverbale tester kan likevel være et nyttig supplement til WISC-IV, for å kartlegge om det er språket som eventuelt hindrer barnet i å prestere godt. På denne måten kan nonverbale evnetester ha en verdi i utredningen av minoritetsspråklige barn. Det kan være nyttig med kunnskap om nonverbale tester slik at man ikke utelukkende må forholde seg til verbale tester i utredningen av disse barna. Respondentenes manglende erfaring med slike tester kan også forklare hvorfor flere PPT-ansatte bruker WISC-IV på minoritetsspråklige barn, på tross av at de opplever testen som kulturelt betinget. Manglende kunnskap og kompetanse med bruk av nonverbale tester kan føre til at de ansatte velger utredningsverktøy de føler seg trygge på.

7.5 Hva savnes ved WISC-IV?

To av tre informanter påpeker at de savner et alternativt mål på hukommelse/arbeidsminne. Informant1 trekker fram mål på visuell hukommelse i WISC-IV som et særlig savn, i likhet med Flanagan & Kaufman (2009)⁴¹. Informantene viser et generelt savn av oppgaver som også kartlegger barnets visuelle styrker og svakheter. I WISC-IV er alle deltestene i arbeidsminneindeksen målt ved hjelp av auditive oppgaver. Barnet er avhengig av språklige ferdigheter for å mestre oppgavene i denne indeksen. Det kan derfor stilles spørsmål om deltestene gir et rent mål på arbeidsminne når indeksen stiller krav til andre ferdigheter og kunnskaper. Dette kan være årsaken til at to informanter trekker frem målene i arbeidsminneindeksen som mangelfulle.

Baddeleys (1992) multikomponent modell viser at arbeidsminnet består av fire komponenter, blant dem den visuospatiale skisseblokken som opprettholder og manipulerer visuell og spatial

⁴¹ Se kapittel 4.7.1

informasjon⁴². Studier har gitt støtte til Baddeleys modell og påpeker at et visuospatialt minne utgjør en viktig komponent ved arbeidsminnet (Repovs & Baddeley, 2006). Tar man Baddeleys modell i betraktning måler ikke arbeidsminneindeksen i WISC-IV hele barnets arbeidsminne, noe som gir støtte til informantens savn av et mål på visuell hukommelse. Galta (2014) viser også til nevropsykologiske studier som gjør rede for et skille mellom et verbalt og et visuospatialt minnelager. Undersøkelser viser at det er mulig å ha et intakt visuospatialt minnespenn og et betydelig svekket verbalt minnespenn. Det er også mulig å ha et svekket visuospatialt minnespenn, men intakt verbalt minnespenn. Det antas at repetering av informasjon i den fonologiske sløyfen er mindre oppmerksomhetskrevenne enn opprettholdelse av informasjon i den visuospatiale skisseblokken (Galta, 2014). Et mål på visuell hukommelse kan derfor fortelle oss mer om barnets arbeidsminne utover det verbale. Alloway, Gathercole, Adams & Willis (2005) fant med sine studier at barn som var tildelt spesialundervisning hadde nedsatt eksekutivfunksjoner og visuospatialt minne. Nedsatt arbeidsminne fører til at barn kan streve med å møte kravene i mange læringssituasjoner og hemme deres akademiske progresjon.

Baddeley (1992) viser til at den fonologiske sløyfen er nødvendig i tilegnelsen av morsmål og et eventuelt andrespråk⁴³. Er dette grunnen til at mål på den fonologiske sløyfen blir prioritert i WISC-IV, framfor mål på den visuospatiale skisseblokken? Å lykkes i skolen krever gode språklige ferdigheter og kunnskaper. Dette kan være grunnen til at det kun er mål på arbeidsminne med krav til det verbale i WISC-IV. Det bør diskuteres om en måling av den visuospatiale skisseblokken er en nødvendighet i WISC-IV. En slik måling vil kartlegge eventuelle styrker eller svakheter ved et barns arbeidsminne, utover det verbale. Barn med et nedsatt minne i den fonologiske sløyfen kan ha vansker med å ta inn all informasjonen i skolehverdagen. Informasjon blir ofte gitt verbalt til et helt klasserom. Dersom man gjennom en måling av barnets visuospatiale minnespenn, finner at barnet bedre opprettholder visuelt gitt informasjon fremfor verbalt gitt informasjon, kan man tilrettelegge for dette i barnets skolehverdag. Barnet kan få visuell informasjon som en støtte til den verbalt gitte informasjonen. Man kan kompensere for vanskene innenfor det verbale minnespennet og tilrettelegge for læring ved hjelp av det visuelle. En slik kartlegging kan også være et mer adekvat mål på de minoritetsspråklige barnas arbeidsminne, da det stiller mindre krav til verbale kunnskaper. Dersom vi kun kartlegger barnets arbeidsminne i form av den fonologiske sløyfen står vi i fare for å under- eller overvurdere disse barna. Barnet kan ha styrker eller svakheter i

⁴² Se kapittel 4.2.3

⁴³ Se kapittel 4.2.3

den visuospatiale skisseblokken som vi ikke får tatt høyde for i tilretteleggingen av barnets skolehverdag. Dersom et barn får dårlige skårer på arbeidsminneindeksen i WISC-IV, antar man at barnet har et svakt arbeidsminne, uten å vite noe om barnets eventuelle visuospatiale styrker.

7.5.1 Opplevs det noen utfordringer ved WISC-IV?

Informant³ trekker fram svarmanualens aktualitet. Her savnes en oppgradering av både spørsmål og svaralternativ i henhold til dagens samfunnsutvikling. WISC-IV ble utarbeidet i USA i 2003. Det er nå 12 år siden. På denne tiden har samfunnet utviklet seg mye, og det å være ung i dag betyr ikke nødvendigvis det samme som det gjorde for et tiår siden. Særlig teknologiens framvekst har gitt dagens barn og unge ny kunnskap. Respondentene i spørreundersøkelsen gir uttrykk for at WISC's svarmanual "i middels" og "i stor grad" dekker rekkevidden av barnets mulige svar. Dybdeinformantene gir også uttrykk for et tilsvarende syn hvor de påpeker at manualen ofte dekker barnets svar, men ikke alltid. Det bør diskuteres hvor ofte en så omfattende intelligenstest bør revideres. Kulturer og samfunn endrer seg over tid. Ulike ferdigheter blir prioritert og verdsatt. Eksempelet til informant³⁴⁴ viser til endringene i kulturen som kan ha en påvirkning på barnas forståelse. Spill betyr ikke lenger bare brettspill, men også dataspill og tv-spill. De samme spørsmålene blir stilt nå som de ble for 12 år siden, men de forstås i en annen kontekst. Barna kobler spørsmålene til sin livsverden, og den livsverdenen kan være en helt annen enn det var for et barn for 12 år siden. Kulturens krav til ferdigheter kan endre seg og det bør derfor sikres at testen er oppdatert slik at den måler kunnskap barna har en forutsetning for å forstå.

Informant² påpeker at han/hun opplever at WISC-IV i mindre grad enn WISC-III fanger opp elever med Asperger eller nonverbale lærevansker. Forskning gjort av Mayes & Calhoun (2007) viser derimot at WISC-IV ser ut til å være bedre egnet enn WISC-III til å kartlegge barn med høytfungerende autisme. Dette mener Mayes & Calhoun (2007) er fordi WISC-IV lettere fanger disse barnas visuelle resonneringsstyrker samt kartlegger deres svakheter innen oppmerksomhet, finmotorikk og prosesseringshastighet. Dette skyldes de nye deltestene i WISC-IV, *matriser* og *bildekategorier*, som er visuelle resonneringsoppgaver som ikke stiller krav til motoriske ferdigheter eller hastighet. De gamle deltestene hadde tidtaking og stilte krav til visuomotoriske ferdigheter. Med sin forskning mener Mayes & Calhoun (2007) å bevise at

⁴⁴ Se kapittel 6.2.6

WISC-IV er bedre egnet til å kartlegge barn med høytfungerende autisme. Barn med en diagnose innen autismspekteret skårer gjerne godt på visuelle oppgaver og dårligere på oppgaver som krever motoriske ferdigheter. De skårer derfor ofte godt på den perseptuelle resonneringsindeksen og den verbale forståelsesindeksen, og tilsvarende dårlig på prosesseringshastighet og arbeidsminne.

I WISC-III var grupperingen av deltestene delt i en verbal- og en utføringsdel. Når informant2 mener at WISC-III i større grad fanget opp barn med Asperger og nonverbale vansker kan dette ha bakgrunn i at forgjengeren til WISC-IV var delt inn i disse to delene, som lettere viste et skille mellom verbale evner og utførelsevner. Nonverbale lærevansker viser seg i vansker med å oppfatte og bearbeide nye og sammensatte synsinntrykk, motoriske vansker, dårlig romfølelse og vansker med å løse nye problemer (Handorff, 2012). Fordi mange av deltestene i WISC-IV er språklige, kan barn med nonverbale lærevansker fort bli overvurdert og stå i fare for å ikke bli oppdaget fordi de gjerne har gode språklige ferdigheter. Barn med nonverbale lærevansker har gjerne signifikant lavere utførings IQ-skåre enn verbal IQ-skåre. Det kan derfor bety at WISC-III lettere skilte ut disse barna ved å dele testen i en utførings- og en verbal del.

7.6 Konklusjon

Hvordan vurderer ansatte i PPT WISC-IV som et verktøy i utredningen av et barn? Mine antagelser før jeg foretok undersøkelsene, var at det ville komme fram svært ulike meninger og erfaringer med bruk av WISC-IV blant ansatte i PPT. Undersøkelsene viser at WISC-IV brukes forskjellig og derfor også vurderes forskjellig i ulik grad. Det er likevel flere områder hvor informantene viser en stor grad av enighet. Dette gjelder særlig spørsmålet om WISC-IV oppleves som kulturelt betinget. Det er derimot store forskjeller med tanke på bruken av WISC-IV på minoritetsspråklige barn og barn med en IQ under 70 samt informasjonen som gis til foreldre om testen.

Funnene fra undersøkelsene viser likevel at de ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste vurderer testen til å ha en høy verdi i deres utredningsarbeid. Hvorfor de vurderer testen som verdifull varierer, men det kan tyde på at de opplever at testen gir mye informasjon om barnet utover den kognitive profilen. Informantene opplever at testen gir et helhetlig og bredt bilde av barnets evner, men også mye informasjon om barnets problemløsnings- og resonneringsevner i testsituasjonen. Testen har likevel noen begrensninger som også oppleves av de ansatte i PPT.

Testen vurderes til å være kulturelt betinget og mindre egnet for kartlegging av minoritetsspråklige barn. På tross av at testen vurderes til å være et mindre egnet utredningsverktøy for minoritetsspråklige barn, utføres testen på disse barna. Årsaken til at så mange opplever testen som kulturelt betinget, har jeg forsøkt å belyse i drøftningen. En liten overvekt av informantene vurderer også WISC-IV som et mindre godt egnet instrument for å kartlegge barn med en IQ-skåre under 70. Det er likevel flere respondenter som opplever det motsatte. Vurderingene av testens verdi på dette området oppleves delt. Informantene i dybdeintervjuet opplever få utfordringer ved WISC-IV, men på spørsmålet om det er noe de savner ved testen, kan informantene i dybdeintervjuene fortelle om et savn av mål på visuelle evner, en bedre kartlegging av barn med Asperger eller nonverbale lærevansker, samt en oppdatering av spørsmål og svar i manualen.

7.6.1 Veien videre

Undersøkelsene mine har bestått av et relativt lite utvalg. Selv om utvalget er lite med tanke på hvor mange som bruker WISC-IV i pedagogisk-psykologisk tjeneste i Norge, gir resultatene fra spørreundersøkelsen likevel et bilde av hvor varierte vurderingene av testen er. Med et større utvalg vil man kunne se om tendensene i mine undersøkelser kan være gjeldende for flere ansatte i PPT. Dybdeintervjuene i undersøkelsen ga meg verdifull informasjon om hva som kan oppleves bra og mindre bra ved WISC-IV. De ga meg likevel bare et bilde av vurderingene og opplevelsene til tre ansatte i PP-tjenesten. En større og mer omfattende undersøkelse av PPT-ansattes vurderinger av WISC-IV kan være interessant for å kartlegge om det er behov for retningslinjer innad i PPT med tanke på bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn og informasjonen som gis til foreldre. At flere respondenter i spørreundersøkelsen svarer at de ikke har sertifisering i WISC, viser behovet for en ny avklaring fra Utdanningsdirektoratet, vedrørende hvilke utdanningsretninger som kvalifiserer til WISC-sertifisering.

Litteraturliste

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M., & Willis, C. (2005). Working memory abilities in children with special educational needs. *Educational and Child Psychology*, 2005(22), s. 56-67.
- American Psychological Association (APA). (2010, 01. juni). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Hentet fra <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 1992(255), s. 556-559.
- Bartholomew, D. J. (2004). *Measuring Intelligence. Facts and Fallacies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Carter, A. S., & Murdock, K. K. (2001). The Family as a Context of Psychological Functioning. I E. L. Grigorenko, & R. J. Sternberg (Red), *Family Environment and Intellectual Functioning* (s. 1-22). New York: Psychology Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid* (Red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen Nilsen, D. Ø. (2013). *WISC-IV Tolkning og rapportering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fink, A. (1995). *How to Ask Survey Questions*. London: Sage Publications.
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Essentials of WISC-IV Assessment* (2.utgave). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Fletcher, R. B., & Hattie, J. (2011). *Intelligence and Intelligence Testing*. London: Routledge.

- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Galta, H. (2014). *Tolkning av WISC-IV teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garcia, G., & Pearson, D. (1994). Assessment and Diversity. *Review of Research in Education*, 1994(20), s. 337-391.
- Garcia-Coll, C., & Magnuson, K. (1999). Cultural influences on child development: Are we ready for a paradigm shift? I A. S. Masten (red.), *Cultural processes in child development. Minnesota Symposia on Child Psychology Series (Book 29)*. (s. 1-24). New York: Psychology Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (2.utgave). London: FontanaPress.
- Georgas, J., van de Vivjer, F. J. R., Weiss, L. G., & Saklofske, D. H. (2003). *Culture and Children's Intelligence: A Cross-Cultural Analysis of the WISC-III*. San Diego, CA: Academic Press.
- Gottfredson, L. (1997). Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History and Bibliography (red.) *ScienceDirect* 1997(24), s.13-23. Doi: 10.1016/S0160-2896(97)90011-8
- Grégoire, J., Georgas, J., Saklofske, D. H., Van de Vivjer, F., Weirzbicki, C., Weiss, L. G., & Zhu, J. (2008). Cultural issues in clinical use of the WISC-IV. I A. Prifitera, D, Saklofske, & L. Weiss (Red.), *WISC-IV clinical assessment and intervention* (2.utgave), (s. 517-544). San Diego, CA: Elsevier.
- Gressgård, R. E. (2002). *Dilemmaet mellom likeverdighet og særegenhet som ramme for flerkulturell dialog* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Handorff, J. A. (2012, 22. februar). *Nonverbale læreversker*. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Nonverbale-larevansker/>

- International Test Commission (ITC). (2013, 08.oktober). *ITC Guidelines on Test Use*. Hentet fra http://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf
- Kamphaus, R. W., Petoskey, M. D., & Morgan, A. W. (1997). A history of intelligence test interpretation. I D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Red.), *Comtemporary intellectual assessment: Theories, test, and issues*. (s. 32-51). New York: Guilford.
- Kranzler, J. H., & Floyd, R. G. (2013). *Assessing Intelligence in Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsintervju*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Læringscenteret. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten
- Malt, Ulrik. (2014, 7. november). *Kognitive Funksjoner*. I Store medisinske leksikon. Hentet fra https://sml.snl.no/kognitive_funksjoner
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2007). WISC-IV and WIAT-II Profiles in Children With High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008(38), s. 428-439. doi: DOI 10.1007/s10803-007-0410-4
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it. Why schools and Cultures count*. New York: W.W. Norton & Company
- Ogbu, J. U. (1994). From cultural differences to differences in a cultural frame of reference. I P. M., Greenfield & R. R. Cocking (Red.), *Cross-cultural roots of minority child development* (s. 365-391). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61.
- Ortiz, S. O., & Ochoa, S. H. (2005). Advances in Cognitive Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Individuals. I D. P. Flanagan, & P. L. Harrison (Red.),

- Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues.* (s. 234-250). New York: Guilford Press
- Peak, H. & Boring, E. G. (1926). The factor of speed in intelligence *Journal of Experimental Psychology*, 9(2), s.71-94. Doi: 10.1037/h0071020
- Pihl, J. (2002). Intelligenstesting av minoritetselever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2002(05) s.364-380.
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn*, 2006(1) s. 33-49.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Plomin, R., DeFries, J. C., & McClearn, G. E. (1990). *Behavioral genetics: A primer*. New York: Freeman
- Repovš, G., & Baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience* 2006(139), s. 5-21.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of Children. Cognitive Applications* (4.utgave). San Diego: Jerome M. Sattler, Publishers, Inc.
- Sattler, J. M. (2008). *Assessment of Children. Cognitive Foundations* (5.utgave). San Diego: Jerome M. Sattler, Publishers, Inc.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 1998(49), s. 479-502.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Intelligence and culture: how culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well-being. *The Royal Society*, 2004, s.1427-1434. Doi: 10.1098/rstb.2004.1514
- Strand, N. (2005). WISC-III skaper uro. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 2005(42), s.519-522.

- Sundet, J. M. (2001). Intelligens og IQ. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 2001, (121).
- Truch, S. (2006). *The WISC-IV Companion*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Vernon, P. (1979). *Intelligence, heredity, and environment*. San Francisco: W.H.Freeman
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3.utgave). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weiss, L. G., Saklofske, D. H., Prifitera, A., & Holdnack, J. A. (2006). *WISC-IV Advanced Clinical Interpretation*. New York: Academic Press.
- Weiss, L. G., Beal, A.L., Saklofske, D. H., Alloway, T. C. & Profitera, A. (2008). Interpretation and intervention with WISC-IV in the clinical assessment context. I A. Prifitera, D. H, Saklofske & L. G. Weiss (Red), *WISC-IV Clinical Assessment and Intervention 2e* (s.3-66). San Diego: Elsevier
- Wesman, A. (1968). Intelligent testing. *American Psychologist*, 1968(23), s.267-274. DOI: 10.1037/h0026192
- Whitaker, S., & Gordon, S. (2012). Floor effect on WISC-IV. *Int. Journal of Developmental Disabilities*, 2012(58), s.111-119. DOI: 10.1179/2047387711Y.0000000012
- World Health Organization (WHO). (2015, 10. revisjon). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10)*. Hentet fra <https://finnkode.helsedirektoratet.no/#|icd10|ICD10SysDel|2596295|flow>

Vedlegg 1 Meldeskjema fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Øistein Anmarkrud

Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41579 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2015.

Meldingen gjelder prosjektet:

41579

Bruk av WISC-IV hos PPT

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Øistein Anmarkrud

Student

Fay Erle Fjeld

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Fay Erle Fjeld



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41579

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2: Intervjuguide - Dybdeintervju

Intervjuguide - dybdeintervju

(Oppfølgingsspørsmål i kursiv).

1: Hva legger du i det å være intelligent? *I din utdanning, hvor mye fokus var det på temaet intelligens?*

2: Hvordan mener du vi kan vi måle alle aspekter ved intelligens slik som...(trekke inn det informanten sa om det å være intelligent)?

3: WISC-IV har blitt en anerkjent metode for å måle intelligens hos barn mellom 6 og 16 år. Når bruker du denne testen i ditt arbeid? *Hvorfor bruker du WISC-IV? I hvilke tilfeller bruker du ikke WISC?*

4: Hvordan var kurset du tok for å få sertifisering i WISC? *Følte du dette var omfattende nok til å gjøre deg trygg i en testsituasjon? Hvis nei, hva savnet du ved kurset?*

5: Hva mener du er WISC's sterkeste sider? *Hvor viktig mener du at WISC er i en utredning?*

6: Hvorfor tror du WISC er blitt en så anerkjent intelligensstest? Hva tror du skiller den fra andre evnetester?

7: Hva forteller du foreldrene om testen barnet deres skal ta? Hvis informanten ikke sier intelligensstest, spør om de kaller WISC for intelligensstest. *Hvis nei, hvorfor ikke? Har dere felles retningslinjer på kontoret om hva slags informasjon dere gir foreldrene om WISC? Hvis nei, er dette noe du føler dere trenger?*

8: Hvordan informerer du barnet før testsituasjonen? *Hva forteller du barnet om testens hensikt? Tror du dette kan ha en innvirkning på barnets motivasjon og prestasjon? Hvorfor, hvorfor ikke?*

9: Hvordan opplever du omgivelsene rundt testsituasjonen, slik som tid og sted? *Tror du omgivelsene kan påvirke barnets prestasjon?*

- 10: Opplever du noen utfordringer ved bruk av WISC? *Hvis ja, hvordan virker disse inn på testsituasjonen?*
- 11: Hvordan opplever du at svaralternativene i WISC-manualen dekker rekkevidden av mulige svar barnet gir? *Negativt svar: Hvilke konsekvenser får dette for skåringen av svarene?*
- 12: Hvordan tror du ditt skjønn og din forforståelse påvirker tolkningen av WISC-IV resultatene? *Har du noen gang opplevd at du selv eller dine kollegaer har lagt for mye vekt på WISC-resultater i en utredning?*
- 13: Hvilke vurderinger tar du for å finne ut om et barn kan utredes med WISC? *Opplever du disse vurderingene som vanskelig? Hvorfor, hvorfor ikke?*
- 14: Er det noe du savner ved WISC-IV? Noe som kunne gjort testen bedre?
- 15: WISC III har blitt kritisert av psykologer for å være for dårlig egnet for å kartlegge barn med en IQ under 70. Opplever du dette med WISC-IV? Hvorfor, hvorfor ikke?
- 16: Bruker du WISC på minoritetsspråklige barn? *Hvorfor, hvorfor ikke? Hvilke vurderinger gjør du for å finne ut om et minoritetsspråklig barn kan utredes med WISC?*
- 17: Testen har også blitt kritisert for å være kulturelt betinget og lite egnet for testing av minoritetsspråklige barn. Hva er dine tanker rundt det? *Hvis ja: Hvorfor er den kulturelt betinget? Hva må endres for at den ikke skal være kulturelt betinget?*

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse

1: Innenfor hvilket område er du utdannet?

- Pedagogisk-psykologisk rådgivning
- Pedagogikk
- Spesialpedagogikk
- Psykologi
- Annet

2. Hvor mange års erfaring har du fra PP-tjenesten?

- 0-2 år
- 2-5 år
- 5-10 år
- 10-20 år
- Mer enn 20 år

3. Har du sertifisering i WISC?

- Ja
- Nei

4. Hvis ja, i hvilken grad føler du at kurset i WISC ga deg tilstrekkelig kompetanse til å utføre testen?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

5. I hvilken grad føler du at du har tilstrekkelig kunnskap om WISC-IV's ulike indekser og deres betydning for barns læring?

Verbal forståelse

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

Perseptuell resonnering

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

Arbeidsminne

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

Prosesseringshastighet

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

6. Hvor mye erfaring har du med nonverbale tester?

- Svært liten erfaring
- Liten erfaring
- Middels erfaring
- Mye erfaring
- Svært mye erfaring

7. I hvilken grad føler du at WISC-IV gir et utfyllende bilde av barnets kognitive profil?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

8. Hvilke deltester prioriterer du dersom du ikke gjennomfører hele testen?

- Likheter
- Bildekategorier
- Matriser
- Tallhukommelse
- Bokstav-tall-serie
- Koding
- Symbolleting
- Ordforståelse
- Resonnering
- Terningmønster
- Bildeutfylling
- Regning
- Utstrykning

- Informasjon
- Ordresonnering

9. Føler du at alle deltestene i WISC-IV er nødvendige for å representere en fullskala-IQ? Hvis nei, hvilke kunne vært fjernet?

- Alle deltestene er nødvendige
- Likheter
- Bildekategorier
- Matriser
- Tallhukommelse
- Bokstav-tall-serie
- Koding
- Symbolleting
- Ordforståelse
- Resonnering
- Terningsmønster

10. Hvor verdifull opplever du WISC-IV som et verktøy i en utredning?

- Svært lite verdifull
- Lite verdifull
- Middels verdifull
- Verdifull
- Svært verdifull

11. Hvordan syns du tilretteleggelsen rundt testsituasjonen fungerer? (Eks. tid, sted, rom).

- Svært dårlig
- Dårlig
- Ok
- Bra

- Veldig bra

12. I hvilken grad tror du disse omgivelsene kan prege barnets prestasjon?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

13. I hvilken grad tror du informasjonen du gir barnet om testens hensikt kan gi utslag for barnets prestasjon?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

14. Har din arbeidsplass felles retningslinjer for hvilken informasjon som gis til foreldre om testen barnet skal ta? (WISC-IV).

- Ja
- Nei
- Usikker

15. Forteller du foreldre at WISC-IV er en intelligenstest?

- Ja
- Nei
- Usikker

16. Bruker du WISC-IV i utredning av minoritetsspråklige barn?

- Aldri
- Noen ganger
- Ofte

- Alltid

17. Utredning av minoritetsspråklige i WISC-IV foregår vanligvis på?

- Utelukkende på norsk
- Hovedsakelig på norsk
- Både på barnets morsmål og norsk
- Hovedsakelig på morsmål
- Utelukkende på morsmål
- Bruker ikke WISC-IV på minoritetsspråklige

18. Opplever du det vanskelig å vurdere bruk av WISC-IV på minoritetsspråklige barn?

- Aldri
- Svært sjelden
- Sjelden
- Ofte
- Svært ofte

19. Har du noen gang måttet forkaste et testresultat på grunn av usikker gyldighet?

- Ja
- Nei
- Usikker

20. I hvor stor grad føler du at tolkningen av testresultatene preges av ditt skjønn?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

21. Har du opplevd at du selv eller dine kollegaer har lagt for mye vekt på WISC-IV-resultater i en utredning?

- Aldri

- Svært sjelden
- Sjelden
- Ofte
- Svært ofte

22. I hvilken grad opplever du at svaralternativene i manualen har en stor nok rekkevidde for barnets mulige svar?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I middels grad
- I stor grad
- I svært stor grad

23. Opplever du det vanskelig å administrere testen i henhold til manualen?

- Aldri
- Sjelden
- Noen ganger
- Ofte

24. Til slutt ønsker jeg at du tar stilling til hvor enig/uenig du er i disse påstandene:

«Jeg opplever WISC-IV som kulturelt betinget».

- Helt uenig
- Litt uenig
- Verken eller
- Litt enig
- Helt enig

«WISC-IV gir et godt bilde av barn med en IQ under 70».

- Helt uenig
- Litt uenig
- Verken eller

- Litt enig
- Helt enig

«Jeg synes det er vanskelig å vurdere hvilke barn som kan bli utredet med WISC-IV».

- Helt uenig
- Litt uenig
- Verken eller
- Litt enig
- Helt enig

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Bruk av WISC-IV hos PPT»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke pedagogisk-psykologiske rådgiveres vurdering av og erfaring med evnetesten WISC-IV for barn mellom 6,0 og 16,11 år. Prosjektet er en del av et masterstudium i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemning ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Problemstillingen for prosjektet er: «Hvordan vurderer pedagogisk-psykologiske rådgivere WISC-IV som arbeidsredskap i utredning av skolebarn?» Jeg ønsker å se på hvordan de ulike rådgiverne bruker testen i sitt utredningsarbeid samt undersøke hvilke vurderinger de gjør av testens muligheter og begrensninger.

Jeg ønsker informanter som er pedagogisk psykologiske rådgivere som bruker WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children) i sin utredning av barn. Utvalget vil være et bekvemmelighetsutvalg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å svare på en kort spørreundersøkelse eller å delta i et individuelt dybdeintervju på maks. 1 time. Spørreundersøkelsen er anonym og vil ikke ta lang tid å besvare. Under dybdeintervjuene vil jeg bruke båndopptaker. Disse opptakene er det kun jeg som vil ha tilgang til. Spørsmålene i både spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene vil omhandle pedagogisk psykologiske rådgiveres erfaring med bruk av WISC-IV samt deres vurderinger av denne testen som et utredningsverktøy. Deltakerne i studiet er anonyme. Jeg vil ikke spørre om alder, kjønn eller navn, men indirekte identifiserbare opplysninger jeg kommer til å spørre om er informantens bakgrunn, blant annet utdanning og arbeidserfaring i PPT.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamling, bearbeiding og oppbevaring av data gjennomføres i tråd med retningslinjer fra NESH (Nasjonal Forskningsetisk komite for Samfunnsfag). Alle innsamlede data vil bli anonymisert og indirekte personidentifiserbare opplysninger vil bli erstattet med referansenummer. Det vil kun være jeg og eventuelt veileder som har tilgang til personopplysninger.

Informantene som svarer på spørreundersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes da svarene vurderes opp mot flere respondenter. Informantene som deltar i dybdeintervjuet kan gjenkjennes på eventuelle sitater som blir gjengitt, men ikke ved direkte personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Personopplysninger og opptak vil da bli destruert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Fay Erle Fjeld (tlf: [REDACTED]). Veileder for oppgaven er Øistein Anmarkrud (e-post: [REDACTED]).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.