

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på min videreutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgiving ved NTNU. Oppgaven og innhenting av informasjon som er beskrevet er gjort fra vinteren 2015 til våren 2016. Arbeidet har tatt lengre tid enn forventet, men når jeg endelig sitter her og skriver forordet er det med en viss tilfredsstillelse og stolthet med tanke på at jeg har fått gjennomført det jeg en gang satte meg som mål.

Det er mange som fortjener en stor takk, og jeg vil aller først takke mine informanter som har stilt opp til intervju. Uten dere hadde jeg aldri kunne ha startet med denne oppgaven. Min fagleder Bjørg som har oppmuntret til videreutdanning via faglig løft for PP-tjenesten og lagt til rette for skriveperioder. Professor Per Frostad for god veiledning og hjelp til å finne relevant litteratur. Og sist og ikke minst en stor takk til min samboer Monica for å ha holdt ut med en til tider «fraværende» samboer.

Levanger, mai 2016

Jan Gunnar Johnsen

Det finnes så mange lærere, og det finnes så mange elever. Og dette er riktig og godt: Lærere skal være forskjellige. Elever skal være forskjellige – så forskjellige som mulig. Derfor er spørsmålet om pedagogikk, om omgangsformene og forholdet mellom elever og lærere alltid er spørsmål om hvilken lærer, og hvilke elever. Det som er riktig av en lærer, det er galt og umulig av en annen, og det som er riktig overfor en elev, eller en klasse, det er galt overfor en annen. Derfor finnes det ikke en pedagogikk, eller et riktig forhold mellom lærer og elev, men bare forskjellige, individuelle former, selv om disse former har et felles mål. Noen oppskrift i pedagogikk kan aldri lages, selv om det ustanselig forsøkes.

Jens Bjørneboe, 1962

Innholdsfortegnelse

1. Introduisering av emnet og oversikt over oppgaven.	1
1.1 Innledning:.....	1
1.2 Bakgrunn for utviklingen av DAt-Kon.....	2
1.3 Organisering av oppgaven	3
2. DAt-Kon (Differensiering av Atferds- og Konsentrasjonsvansker).....	4
2.1 Atferd og konsentrasjonsvansker.....	5
2.3 Dat-Kon's definisjoner på atferd og konsentrasjon.	8
2.4 Formål for bruken av DAt-Kon	10
2.5 DAt-Kon modellen	11
2.6 DAt-Kon sirkelen.	14
2.7 Kort gjennomgang av kjerneområdene.....	14
2.8 Forståelsesrammer og tolkningsnivåer	16
2.9 Kartleggingsverktøyet	18
2.10 Beskrivelse av dataanalyseverktøyet	19
2.11 Hvem kan bruke DAt-Kon?.....	19
2.12 Begrensninger ved DAt-Kon som kartleggingsverktøy	20
2.13 Tidligere forskning på bruken av DAt-Kon	20
3 Metode.....	22
3.1 Problemstilling.....	22
3.2 Kvalitativ metode	22
3.3 Valg av intervjuobjekt	23
3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	24
3.5 Transkribering og analyse	25
3.6 Reliabilitet og validitet:	26
3.7 Min rolle som forsker og etiske vurderinger	28

4 Resultater.....	30
4.1 Kjennskap til-, praktisk bruk- og gjennomføring av DAt-Kon	30
4.2 Drøftinger- refleksjoner- og tilbakemeldingens betydning	32
4.3 Opplevde endringer etter å ha gjennomført en DAt-Kon utredning.....	34
5 Drøfting	38
5.1 Kjennskap til-, praktisk bruk- og gjennomføring av en DAt-Kon utredning	38
5.2 Drøftinger-refleksjoner- og tilbakemeldingens betydning	41
5.3 Opplevde effekter av endringer etter å ha gjennomført en DAt-Kon utredning.	43
5.4 Oppsummering.	47
6 Litteraturliste	49
7 Vedlegg:	- 1 -
Vedlegg 1: Eksempler fra DAt-Kon skjemaene: Foreldreskjema og lærerskjema:	- 1 -
Vedlegg 2: Eksempel fra DAt-Kon skjema, tidlig utvikling(B-skjema):.....	- 5 -
Vedlegg 3: Eksempel fra en DAt-Kon analyse	- 9 -
Vedlegg 4: Intervjuguide:	- 10 -
Vedlegg 5: Samtykkeskjema:	- 12 -
Vedlegg 6: Svarbrev fra NSD:.....	- 13 -

1. Introdusering av emnet og oversikt over oppgaven.

1.1 Innledning:

I melding til stortinget nr. 18 (2010-11) «*Læring og fellesskap*» er det presentert fire forventninger til PP-tjenesten. Den skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, bidra til tidlig innsats i barnehage og skole og være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Dette i forlengelse av Opplæringsloven § 5-6 2. ledd «*tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa betre til rette for elever med særlege behov*».

Undertittel i samme melding til stortinget «*tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov*» utfordrer både skole og rådgivertjenesten til å utvikle en godt tilpasset opplæring, både på system- og individnivå. Dette for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen. Vårt kontor får hvert år et relativt stort antall henvisninger med ønske om å utrede i forhold til konsentrasjon, oppmerksomhet og atferd. På systemnivå har kommunen gjennom flere år hatt en betydelig satsing med kurs i Webster Stratton's «de utrolige årene» og kursrekker i bedre læringsmiljø gjennomført av Midt Norsk kompetansesenter for atferd. På individnivå har slike henvisninger blitt utredet med tradisjonell kognitiv utredning, observasjoner og bruk av ulike atferdsskjema, som igjen blir gjengitt i sakkyndige vurderinger eller som et underlagsdokument for henvisning til spesialhelsetjenesten. Innad på kontoret har vi over tid reflektert rundt den økte bruken av spesialundervisning og ytret et ønske om å komme på banen for å øke forståelsen rundt elever med utfordringer innenfor området konsentrasjon og atferd. En av rådgiverne på kontoret har jobbet sør i landet og blitt introdusert for verktøyet DAt-Kon (Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker). Erfaringer denne rådgiveren brakte med seg om dette verktøyet gjorde at vi våren 2013 startet en felles kompetanseutvikling med introduksjonskurs og senere en sertifiseringsprosess for å ta i bruk DAt-Kon som kartleggingsverktøy. I samme periode startet kommunen en forstudie for et prosjekt «bedre sammen» der målet var reduksjon av spesialundervisning. Etableringen av dette prosjektet startet i 2015 der målsetningene skal nås med en bedre og mer tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen, bedre samhandling mellom skoleeier, skole og PPT og utvikling av felleskompetanse, forståelse, samhandling og struktur. Dette prosjektet setter rådgiverne i en situasjon hvor en kan ha ett

tettere samarbeid og muligheter for flere felles refleksjoner over hvordan den ordinære opplæringen kan tilpasses bedre, også for elever med atferd- og konsentrasjonsvansker. Dette krever en mer inngående forståelse om hvilke utfordringer det enkelte barn lever med og i. Ut fra de beskrevne utfordringer blir det i denne sammenheng interessant å se på hvordan ped.psyk.rådgivere opplever bruken av DAt-Kon som kartleggingsverktøy.

1.2 Bakgrunn for utviklingen av DAt-Kon

DAt-Kon ble i første omgang utviklet som en teoretisk modell med mål om å presentere en differensiert forståelse av atferds- og konsentrasjonsvansker sett i forhold til klinisk- og pedagogiske-psykologisk kunnskap (Herlofsen, Hodne, Grønnæss, Stray og Stray, 2005). Det startet som et FOU-team ved PP-tjenesten i Kristiansund i 1992 der gruppen skulle lage en oversikt over prosedyrer og verktøy som kunne brukes i PP-tjenesten for utredning og utvikling av tiltak for barn med MBD (minimal brain dysfunction) og lignende utfordringer. Underveis i arbeidet ble de oppmerksom på at mange av barna som ble henvist med disse utfordringene viste seg å ha samspillsvansker. Dette uttrykte seg gjerne ved store atferds- og samspillsvansker som igjen ga svake skoleprestasjoner og sosiale vansker. Modellen teamet utviklet viste til kunnskap innen spesialfelter som ikke nødvendigvis fantes eller en skulle forvente å finne i PP-tjenesten. Løsningen ble å utvikle et eget kartleggingsverktøy som hadde en referanse til DAt-Kon modellen, og dermed kunne brukes av PP-tjenesten. Utviklingen av de første versjonene ble gjennomført som et utviklingsprosjekt ved Sørlandet kompetansesenter og ble etter hvert tatt i bruk i Agder og Telemark som et verktøy i tverrfaglig refleksjon rundt barns opplæringsbehov. I omorganiseringsprosessen av kompetansesentrene på slutten av 90-tallet ble det PP-tjenesten som fortsatte utviklingsarbeidet. I den sammenheng ble Mandalsprosjektet startet som et samarbeidsprosjekt mellom kompetansesenteret, BUP og PP-tjenesten i Mandal (Herlofsen, et.al, 2005). Den versjonen som blir brukt i dag (DAt-Kon IV) har eksistert siden 2002, og bygger på en gjennomgang av 703 caser. Torstein Stray har utover 2000 tallet kurset en rekke PP-kontor rundt om i landet i dette verktøyet. Der er skrevet artikler og en masteroppgave som beskriver nytteverdien av verktøyet (Kvitting, 2011; Fagervoll & Nordal, 2011; Stray, Stray, Tønnesen, 2012). Arbeidet med utviklingen av DAt-Kon endte i 2013 som en doktorgradsavhandling ved universitetet i Stavanger (Stray, 2013).

Kontoret der jeg jobber ble, som nevnt tidligere, kjent med DAt-Kon via en kollega som hadde jobbet sør i landet og var sertifisert i bruken av DAt-Kon. Hennes erfaringer gjorde at

hele kontoret startet en sertifiseringsprosess der psykologspesialist Torstein Stray og hans kone Liv Larsen Stray hold en kursrekke/sertifiseringsprosess. Prosessen går over to år og består av både kurs og veiledning i saker en jobber med. Informantene i denne oppgaven var ikke sertifisert i bruken av DAt-Kon når intervjuene ble gjennomført, men mottok sertifiseringsbevisene en måned etter intervjuene.

Formålet med oppgaven er å vise et lite utsnitt av erfaringer og tolkningen av de opplevelser ped.psyk. rådgiverne sitter igjen med etter å ha brukt DAt-Kon i en toårs periode. Vårt kontor er et forholdsvis lite kontor med to logoped, fem ped.psyk.rådgivere og fagleder. Seks av disse ble etter hvert sertifisert for bruken av DAt-Kon, hvorav to jobber primært med barnehage. Min oppgave baserer seg på erfaringer fra ped.psyk.rådgivere som fortrinnsvis har jobbet med saker i grunnskolen. Etter å ha gått noen runder med egne refleksjoner og med min veileder falt valget på følgende problemstilling:

Hvordan opplever tre pedagogisk psykologiske rådgivere nytteverdien av å bruke DAt-Kon som et kartleggingsverktøy for barn med atferd- og/eller konsentrasjonsvansker?

1.3 Organisering av oppgaven

For å belyse min problemstilling vil jeg i kapittel to presenterer kartleggingsverktøyet DAt-Kon, si litt generelt om atferd- og konsentrasjonsvansker, vise til formålet med bruken av DAt-Kon, si litt om selve DAt-Kon- modellen og -sirkelen, sentrale begreper og innholdet i kjerneområdene. Før jeg til slutt tar for meg selve gjennomføringen av et DAt-Kon intervju.

I kapittel tre presenterer jeg metodiske valg for oppgaven. Til slutt i kapittelet oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel fire presenterer jeg intervjuene før jeg i kapittel fem drøfter resultatene fra intervjuene i forhold til teori og tidligere forskning, før jeg til slutt ender i en oppsummering av oppgaven.

2. DAt-Kon (Differensiering av Atferds- og Konsentrasjonsvansker)

Verktøyet er basert på Torstein Stray sin DAt-Kon modell som tar utgangspunkt i at atferds- og konsentrasjonsvansker kan ha svært ulike røtter. Jeg skal i et senere i oppgaven se nærmere på hva denne modellen bygger på, men som et utgangspunkt sier Stray (2013) at den er utviklet for å finne frem til og forstå hvert enkelte barns utgangspunkt for problemutvikling for deretter å kunne gi den nødvendige støtten. Barn vil kunne utvikle atferd- og konsentrasjonsvansker på grunn av lav selvfølelse, ha en opplevelse av ikke å bli sett eller respektert, vansker med å regulere eget aktivitetsnivå eller utfordringer med å håndtere stress eller sterke følelser. Felles for alle disse barna er at de utvikler vansker delvis på grunn av omgivelsenes avvising eller manglende forståelse for problematikken. Med dette som en bakgrunnsforståelse blir det ikke nok informasjon i å bare beskrive problematferden for å forstå barnets individuelle behov (Pressemelding fra universitetet i Stavanger, 2013).

DAt-Kon er et verktøy som er utviklet med den dedikerte hensikten å fungere som et kartleggings- og refleksjonsredskap som kan benyttes av PP-tjenesten i kommunikasjon og drøftinger med skole og hjem, der fokuset er det lærende barnet – ikke det syke, funksjonshemmede eller avvikende barnet (Stray, 2013, s. 8).

DAt-Kon er en forkortelse for «Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker» og utviklet for bruk i kartleggingen av barn i aldersspennet 6 – 16 års. Differensiering blir brukt i denne sammenheng som en nyansering av problemene, ikke kategorisering. Dvs. hvordan differensiere mellom ulike utfordringer som viser seg i lik atferd eller hvordan avdekke felles utfordringer i atferdsuttrykket som er forskjellig fra barn til barn. DAt-Kon er ment til bruk som et utgangspunkt for tilpasset opplæring, individuelle læreplaner og utvikling av en individuelt tilpasset støtte til elever som viser problemer med tilpasning, samspill eller konsentrasjon i en opplæringssituasjon (Stray, Stray, Tønnessen, 2012). DAt-Kon består av en teoretisk modell for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn, et verktøy for kartlegging (3 skjemasett) og et analyse-, kommunikasjons- og refleksjonsverktøy til bruk i samarbeid mellom PPT, foreldre og skole (fra power-point brukt i sertifiseringskurs).

Kartleggingsmaterialet består av tre skjemasett. Skjema A, et for hjem og et for skole (vedlegg 1), kommer i nesten like versjoner. De inneholder opplysninger om den opplevde atferden i nåtid, opplysninger om oppvekstbetingelser, mestringsområder og helsetilstand.

Skjema B (vedlegg 2) omhandler tretten sentrale tema fra elevens utviklingshistorie og er kun for utfylling av foreldrene. Resultatene fra disse skjemaene analyseres og presenteres i et databasert analyseprogram. Programmet foretar en analyse av utviklingshistorien, livssituasjon, ressurser, helsetilstand og atferd slik den beskrives fra barnets foresatte og lærere og vurderes mot et sett med kliniske grenseverdier og empiriske mønstre (Stray et.al, 2012).

DAt-Kon anbefales brukt i anledninger der lærere eller foreldre er bekymret for en problemutvikling. Det kan være en skjevutvikling av sosial eller kommunikasjonsmessig karakter, samt der en ser vansker med kroppsurolighet eller det å konsentrere seg i skolepregede aktiviteter. DAt-Kon fungerer best som et verktøy for å finne frem til gode individuelle tiltak for et barn, med en målsetting om å redusere en videre skjevutvikling. DAt-Kon er ikke et diagnostisk verktøy og skal **aldri** brukes til å gi barnet en psykiatrisk diagnose eller et uttalt «stempel» blant de voksne som deltar i opplæringen. Leseren vil se når vi kommer til gjennomgangen av DAt-Kon sirkelen at mange dimensjoner innenfor kjerneområdene (fig.4 s. 19) beskriver vansker som ligger tett opp til ulike nevropsykologiske diagnoser. Rapportering etter en DAt-Kon utredning og refleksjonene rundt analysen kan dermed ligge som et underlagsdokument for en viderehenvisning til spesialhelsetjenesten i enkelte saker. Det understrekes at DAt-Kon ikke bør være eneste form for informasjonskilde, saksansvarlig bør i det minste ha observert eleven i skolesammenheng. Det er viktig at saksansvarlig i forkant av kartleggingen har etablert et godt samarbeidsklima med både foreldre og lærer(e) da utfyllingen av skjemaene kan være følelsesmessig vanskelig for mange, spesielt for foreldrene (Stray, 2013). Når jeg her bruker begrepet kartlegging tenker jeg hele prosessen fra foresatte møter til utfylling av DAt-Kon skjemaene til vi har hatt en felles refleksjon med mål om oppnå felles forståelse av barnets vansker og komme frem til gode individuelle tiltak.

DAt-Kon bør ikke brukes innenfor barnevern da det ikke er et verktøy for vurdering av barns omsorgssituasjon. En bør også være forsiktig i forhold til barn med innvandrerbakgrunn. Bruk av tolk anbefales ikke, derfor bør en være sikker på at foreldrene behersker norsk språk og har kjennskap til norsk kultur (Stray, 2013).

2.1 Atferd og konsentrasjonsvansker

En ser iblant at utdanningsinstitusjoner og foreldre tenker at atferdsproblemer har en årsak iboende individet og ved å avdekke denne årsaken vil en kunne redusere eller fjerne

problemene. Når en møter atferdsproblematikk med denne tankegangen medfører det at en tillegger barnet problemene og velger å se bort fra at omgivelsene eller situasjonen atferden opptrer i som kan være opprinnelsen til vanskene (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2009). Barnet blir tillagt bestemte egenskaper, vansker eller skader og ved bruk av diagnoser som kun har et individperspektiv bekrefter en at problemene ligger iboende i eleven. Hensikten med DAT-Kon er å se på kompleksiteten i atferd og finne sammenhenger mellom omgivelsene og barnets atferd (Stray, 2013). Det vil si at et ensidig individperspektiv vil ikke være tilfredsstillende i arbeidet med å forhindre en videre skjevutvikling hvis det er relasjoner, mønstre og strukturer i det sosiale systemet som er viktige opprinnelse til disse vanskene (Nordahl et.al, 2009). Nordahl (2000) beskriver ulike tilnærminger til problematferd som er hensiktsmessig for å analysere sammenhenger mellom skolens kontekst og barnets handlinger.

Tilnærming	Modell for forklaring eller forståelse	Mulige variabelområder
Individrelaterte årsaksforklaringer	Årsaken til problematferd og mistilpasning er skader, vansker eller egenskaper hos det enkelte barn.	Biologiske og nevrologiske forhold samt personlighetsvariabler
Samfunnsrelaterte forklaringer	Problematferd og mistilpasning har sammenheng med sosiale. Kulturelle og økonomiske betingelser i samfunnet	Økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn hos elevene
Skolekontekstuelle forklaringer	Problematferd og mistilpasning har sammenheng med skolens verdier, tradisjoner og pedagogisk praksis.	Undervisning, normer, klassemiljø samt klima og ledelse i skolen
Formålsforklaringer	Problematferd og mistilpasning kan forstås som intensjonale og rasjonelle handlinger	Elevenes virkelighetsoppfatninger i skolen samt deres ønsker og handlinger

Gjengitt etter T.Nordahl: En skole- to verdener (2000) s. 55

Disse tilnærmingene har Nordahl videreutviklet for bruk i en modell for analyse av pedagogiske utfordringer (Nordahl, 2005). I videre beskrivelse av DAT-Kon som kartleggingsverktøy vil en se at verktøyet forsøker å bruke de ulike tilnærmingene for forklaring og forståelse av problematferd og plassere den opprinnelige bakenforliggende årsaken til atferdsproblemene i de ulike perspektivene for å skape en forståelse av barnets utfordringer.

Før vi går nærmere inn på beskrivelse av DAT-Kon vil jeg se nærmere på faktorer som har innvirkning på et barns utvikling og dermed avgjørende for å minske problematferd. Det er

dokumentert at et positivt skole-hjem samarbeid er en av mange faktorer som har stor betydning for elevers læring og utvikling (Hattie, 2014). Det er også funnet en klar sammenheng mellom hjemmets involvering og betydningen for elevers motivasjon for læring og sosiale utvikling, samt risiko for å utvikle atferdsvansker. Både skole og hjem er avhengig av hverandre for å løse de utfordringene de har knyttet til barns læring og utvikling (Nordahl, 2007). I arbeidet med elever som utfordrer vil god kommunikasjon med heimen øke muligheten for å endre utvikling (Nordahl, et.al, 2005). De elevene som utfordrer hjemme eller i skolen vil ha særlig nytte av felles holdninger til og reaksjoner på sosiale og atferds relaterte utfordringer for å kunne utvikle en felles forståelse av barnets behov. Samtidig som en ser på hvordan en kan møte disse utfordringene på hensiktsmessige måte (Drugli & Nordahl, 2013). Når skolene samarbeider med foresatte om barnas opplæring, lykkes de ikke bare på skolen, men de lykkes også videre i livet (Henderson & Berla i Webster-Stratton, 2005).

Godt skole - hjem samarbeid er en av årsakene til at det på sikt fører til en positiv relasjon mellom elev og lærer, mindre utfordringer i klasserommet og oppleves som en støtte både for lærere og foresatte. For barnet utgjør mye trolig ett godt samarbeid hele forskjellen (Webster-Stratton, 2005). Dette bringer oss over på betydningen av en god elev-lærer relasjon for å skape endringer i hverdagen til elever med atferds- og konsentrasjonsvansker. De største risikofaktorene for utvikling av problematferd i skolen er ifølge Nordahl et.al. (2009), uklare regler og regelhåndhevelse, konfliktpreget klasse miljø, dårlig interpersonlige forhold mellom elever og lærere, en undervisningspraksis preget av lite variasjon, lite struktur og lite engasjement. Videre nevnes manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole i forhold til forebygging og håndtering av problematferd og arbeidet med utvikling av god sosial kompetanse. De fleste av disse risikofaktorene ovenfor trenger system rettede tiltak og selv om barn med store individuelle vansker vil ha nytte av slike tiltak, vil barnet likevel ha utfordringer som ikke lar seg løse med slike tiltak alene (Stray, 2013). Interpersonlige forhold mellom elev og lærer, eller relasjon lærer – elev blir for disse barna viktig. Kjentetegn med en slik relasjon er empati, varme, en støttende holdning og en ikke-dirigerende væremåte. Minimumskravet for at en relasjon skal ha en god effekt er at barnet ser en annen person (pedagogen/assistenten) gjøre noe og at den voksne gir barnet respons eller inngår i samhandling med barnet (Bronfenbrenner, 1979). Lærerens kompetanse til å utvikle slike

forhold er en av de viktigste årsakene til å kunne fremme barn og unges læring (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Cornelius-White (2007) finner i sin metaanalyse av 119 studier av lærer-elev relasjon, og dens betydning på elever, at når lærer har fokus på elevene gir det seg positive utslag når det kommer til læring, atferd og følelser. Studien konkluderer med at en positiv relasjon fremmer elevens kritiske og kreative tenking, deltakelse og initiativ, motivasjon for læring, bedre testresultat, god selvfølelse, sosial tilhørighet, sosiale ferdigheter, positive relasjoner elevene mellom og reduksjon i negativ og læringshemmende atferd (Cornelius-White, 2007). I det lange løp har det også betydning for reduksjon i fravær og bortvalg av videregående skole (Hattie, 2014). En god lærer- elev relasjon vil være en beskyttende faktor særlig for de elvene som har psykiske vansker, både atferdsvansker og internalisert vansker, og for de med ulike lærevansker (Drugli, 2012). En lærer – elev relasjon som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevens samarbeidsvilje og motivasjon, letter læringen og øker elevens prestasjoner på skolen (Webster-Stratton, 2005). Hamre & Pianta (2001) viser til at negativ lærer-elev relasjon i barnehage og tidlig i skoleløpet virker til å ha stor betydning for bla. atferdsutfordringer senere i skoleløpet.

Når en lærer blir gjort i stand til å forstå et barns utgangspunkt og finner ut av de ulike mestringsaspektene ved barnets løsninger, vil det være lettere for læreren (eller foresatte) å inngå i en god relasjon og/eller en støttestruktur. Dette kan være starten i det å skape endringer omkring barnet, noe som også vil komme andre til gode (Stray, 2013).

2.3 Dat-Kon's definisjoner på atferd og konsentrasjon.

I DAT-Kon blir begrepet atferds- og konsentrasjonsvansker definert til å dekke alle spekter av problemene knyttet til atferd og oppmerksomhet uavhengig av årsak, men med et fokus på at vanskene kan oppleves ulikt. (Stray, 2013, s.34)

I denne sammenheng opererer DAT-Kon med et sårbarhetsperspektiv. DAT-Kon modellen ser ikke i utgangspunktet på atferdsbeskrivelser fra foresatte og lærere som en vanske, men som uttrykk for mistriivsel. Med det ønsker en å gi foresatte og lærere en forståelse som vil endre perspektivet fra at eleven har en vanske, til å se barnets sårbarhet i den situasjonen det er i og at det er behov for støtte og tilpasninger fra de nære voksne. Vansken blir omformulert til den sårbarhet barnet har i relasjon til omgivelsene når en forventet atferd eller kognitiv utvikling ikke skjer (Kvitting, 2011; Stray, 2013). Det viktige med sårbarhetsperspektivet blir at barn i

en sårbar situasjon trenger støtte og ikke sanksjoner. Med å bruke begrepet støtte ligger det en forståelse av at barn «bruker» problematferd for å føle mestring. Derfor må en arbeide med miljøet og indirekte med barnet for å finne måter å støtte på som gjør det i stand til å velge mer hensiktsmessige strategier. For å få til dette må en hjelpe de involverte voksne til å differensiere og nyansere sin forståelse av barnet. Samtidig som de får hjelp til å se sin egen betydning i denne prosessen (Stray, 2013).

Begrepet atferd i DAt-Kon modellen bygger på en tenking der mennesker står i relasjon til sine omgivelser og utvikler seg i relasjon til sine omgivelser jfr. de åtte sentrale dimensjoner i transaksjonsmodellen (Kvillo, 2009). DAt-Kon ser på atferd som relasjon, kommunikasjon og språk. Relasjon i den forståelse av at flere er med i kartleggingen for å se om atferden oppleves ulikt og dermed får ulike fortellinger omkring barnets atferd. Det er ikke bare barnets utfordringer som blir det viktige, men veien frem til en forståelse av de opprinnelige vanskene. DAt-Kon gir ingen fasit eller svar på hva som er rett eller galt, men forsøker å gi en forståelse av de vanskene barnet har og det behovet for støtte det trenger av sine omgivelser (Stray, 2013)

DAt-Kon modellen ser atferd som kommunikasjon, dette har mange likhetstrekk med moderne systemteori (Lauridsen, 2010; Stray, 2013). Et individ har ulike sett med systemer (biologiske, psykiske) som i utgangspunktet opptrer lukket for hverandre, men som forholder seg til hverandre gjennom kommunikasjon. Det samme skjer med oss mennesker mellom, vi kommuniserer med atferd. Teorien om rasjonelle valg bygger på at alle sosiale fenomener må forklares som et resultat av individuelle handlinger (Nordahl, 2000). I bestemte situasjoner danner vi oss ulike virkelighetsoppfatninger. Denne virkelighetsoppfatningen legger vi til grunn for de ønsker, verdier og mål vi har for situasjonen og velger dermed en handling for å realisere dette. Et barn kan da velge en atferd som omgivelsene ser på som problematisk, men etter barnets virkelighetsoppfatning er den hensiktsmessig i den aktuelle situasjonen for å oppnå noe (Nordahl, 2000). I DAt-Kon sammenheng kan en se dette med at en lærer tolker et barns atferd som kun «ondskapsfullt» eller vanskelig og ikke ser samme atferd som meningssøkende. Klarer en bare å se det fra det siste perspektivet vil det første automatisk falle bort. Dette er viktig for å forstå hvorfor et barn kan skifte atferd til det motsatte når voksne skifter perspektiv og dermed får en endring i kommunikasjonen med barnet (Stray, 2013). Den eleven jeg senere beskriver i et eksempel fra analyseverktøyet (kap. 2.8) valgte ofte å vandre rundt i klasserommet eller stikke av. Når de faglige kravene ble for store, eller at

han ikke skjønnte sammenhengen i det som skjedde, valgte han en mestringsstrategi som for han var en rasjonell handling. Han fikk fokus bort fra det som var vanskelig og blikket rettet mot den uheldige atferden. Denne tilnærmingen til å mestre skolehverdagen som ikke følger skolens krav og forventninger forsøker DAt-Kon, ved å skape en felles forståelse av barnets vansker, hjelpe de involverte parter til å se på som en rasjonell handling. DAt-Kon ser i den sammenheng at det er en kobling mellom kommunikasjon og språk. En ser på språket at atferden har en iboende mening og uttrykker en intensjon. Denne intensjonen blir uttrykt i kodet form som ikke lar seg leses direkte ut fra atferdsuttrykket (Kvitting, 2011). Kartleggingsarbeidet som blir gjort forsøker å nærme seg atferdsuttrykkets intensjonalitet (Nordahl, 2000) og med det sette i gang hermeneutiske sirkler og revurderinger av egen forståelse (Stray, 2013).

Konsentrasjon blir i DAt-Kon definert som vansker med å opprettholde viljestyrt oppmerksomhet mot en aktivitet eller oppgave som ikke umiddelbart fanger interesse, og som ofte er styrt av ytre krav og forventninger (Stray, 2013).

2.4 Formål for bruken av DAt-Kon

DAt-Kon er utviklet for å gi voksne som arbeider med barn i en opplærings situasjon et verktøy for å legge til rette for de barna som av ulike årsaker blir sårbare i et «normalmiljø». I doktorgradsavhandlingen til Torstein Stray (2013, s. 6) listes følgende målsetninger for verktøyet:

- Bidra til utvikling av en mer nyansert observasjon hos PPT, lærer og foresatt, som gir en økt innsikt i hva som ligger av signaler om støttebehov i elevers problematferd.
- Gi lærer og øvrig hjelpepersonell mulighet til å utvikle innsikt i hvordan egen atferd og samspill med barnet påvirker barnets atferd, og kan bidra til positiv endring i atferden.
- Bidra til å skape et refleksjonsfellesskap mellom PPT, skole og foresatte, der selve kartleggingsprosessen (og ikke bare skåringsresultatene) åpner for en utvidet og felles forståelse av barnets behov for støtte.
- Bidra til utvikling av tilpassede opplæringstilbud til barn med atferds- og konsentrasjonsvansker som lar hensynet til barnets individuelle psykologiske behov være rettesnor for pedagogisk tilrettelegging.

Fokuset til DAt-Kon er at barnet blir sårbar når de møter forventninger fra omgivelsene eller fra seg selv som de ikke kan innfri. En av de vanligste forventningene til et barn er at det skal opptre «normalt». Mange greier sjelden eller aldri å møte disse forventningene og blir dermed satt i en sårbar situasjon. Barn som lever lenge i en slik situasjon utvikler uheldige mestringsstrategier for å redusere opplevelsen av å bli satt i en sårbar situasjon.

Mestringsstrategier blir ofte misforstått og møtt med reaksjonsformer som reduserer barnets muligheter for å kommunisere sine utfordringer på en måte som er akseptabel eller forståelig for omgivelsene. Når et barn utvikler vansker, er det ofte et uttrykk for at omgivelsene ikke er tilpasset barnets behov. En må da se sårbarheten og utfordringene som barnets svar på mangelfull støtte. En inkluderende skole bør kunne gjøre seg i stand til å se barnas sårbarhet på et tidlig tidspunkt, og møte dette på en støttende måte (Stray, 2013).

2.5 DAt-Kon modellen

DAt-Kon som kartleggings- og analyseverktøy bygger på en transaksjonsmodell for forståelse av barns utvikling. Denne modellen legger til grunn at barn ikke passivt lar seg forme av sine omgivelser. Individuelle forutsetninger og evnen til å tilpasse seg omgivelsene vil påvirke barnets samspill med nære omsorgspersoner og deres måte å kommunisere med barnet på (Stray, 2013; Kvello, 2008; Drugli, 2012). Transaksjonsmodellen er ikke en teori om barns utvikling, men en forståelse av utvikling som et resultat av gjensidig påvirkning mellom barn og miljø over tid, som bygger på Sameroff's transaksjonsmodell fra 1975 (Sameroff & Chandler, 1975).

Over time the body changes, the brain changes, the mind changes, and the environment changes along courses that may be somewhat independent of each other and somewhat a consequence of experience with each other (Sameroff, 2010. s. 15).

Denne modellen har blitt sentral for å forstå samspillet mellom arv og miljø og med det som bakgrunn prøve å forklare en positiv eller negativ utvikling hos barn. Bronfenbrenner (1979) utviklet på bakgrunn av denne modellen sin utviklingsøkologiske teori sent på 70- tallet. Denne teorien syntes han fikk et for ensidig fokus på de miljømessige faktorene for utvikling og videreutviklet teorien til sin bioøkologiske teori for utvikling. (Bronfenbrenner, 2005). Han endret navnet på sin teori for å fremheve at barnet ikke kan forstås som biologi eller miljø alene, men som en gjensidig påvirkning mellom individene og miljøet barnet er en del av

(Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012). Miljøer av størst betydning for utviklingen hos et barn er de daglige primærgruppene i makro- og mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

DAt-Kon modellen utvider dette transaksjonsperspektivet ved å vise at eleven står i et samspills- og påvirkningsforhold til mer enn de sosiale systemene som er beskrevet i transaksjonsmodellen. Et samspillsforhold kan også gjøre seg gjeldende mellom individet og det kroppslige/biologiske på den ene siden og det psykologiske på den andre siden. Kroppen og dens begrensninger (konstitusjon) gir muligheter og begrensninger både på det indre og ytre plan. Nevrobiologiske forhold knyttet til regulering av hormonbalanse, våkenhet/søvn, oppmerksomhet/årvåkenhet påvirker de indre forhold i et barn, mens bevegelighet, kroppsholdning og utseende danner de ytre. På det psykologiske planet foregår det et samspill med andre og det fysiske/psykososiale miljøet i det ytre miljøet, mens på det indre planet er tanker, forståelse av omverdenen, følelser, ønsker og behov (Stray, 2013).

DAt-Kon modellen i sin enkleste form prøver å beskrive og forstå et barns vansker som et resultat av barnets samspill mellom sitt indre og ytre miljø (fig.1).

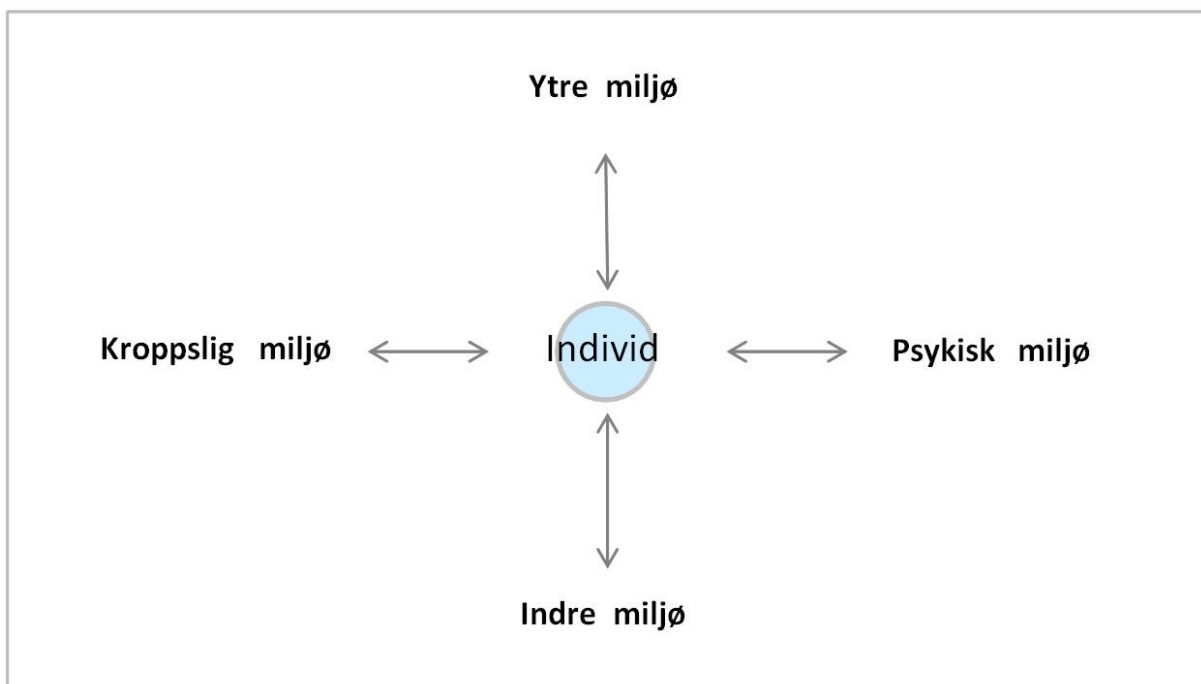


fig.1 Pilene symboliserer et gjensidig samspills- og påvirkningsforhold mellom eleven og de fire samspillsmiljøene (fra power-point brukt i sertifiseringskurs, Stray, 2013).

I hvilken grad kan elevens vansker forklares ved forhold fra det indre miljøet (biologiske) eller det ytre miljøet (oppdragelse, gruppepåvirkning og situasjon). Dette sett opp imot den andre aksene der det dreier seg om betydningen av kroppslige trekk vs. psykologiske forhold. I

hvilken grad kan elevens kroppslige miljø (helse, bevegelse og kognitive ferdigheter/svakheter) og psykiske miljø (emosjonelle belastninger og reaksjoner på miljøet barnet oppholder seg i eller er oppvokst i) være en forklaring på barnets vansker (Stray, 2013). Når disse aksene settes opp mot hverandre kommer det i feltene mellom ytterpunktene frem en modell som beskriver fire ulike kjerneområder. Figuren under (fig.2) viser modellen med navn og en bokstavkode på hvert kjerneområde og en kort forklarende tekst. Område A og B vil beskrive vansker som hovedsakelig oppstår og opprettholdes av ytre miljøforhold, mens område C og D beskriver vansker som reguleres av indre forhold og er delvis utenfor barnets kontroll.

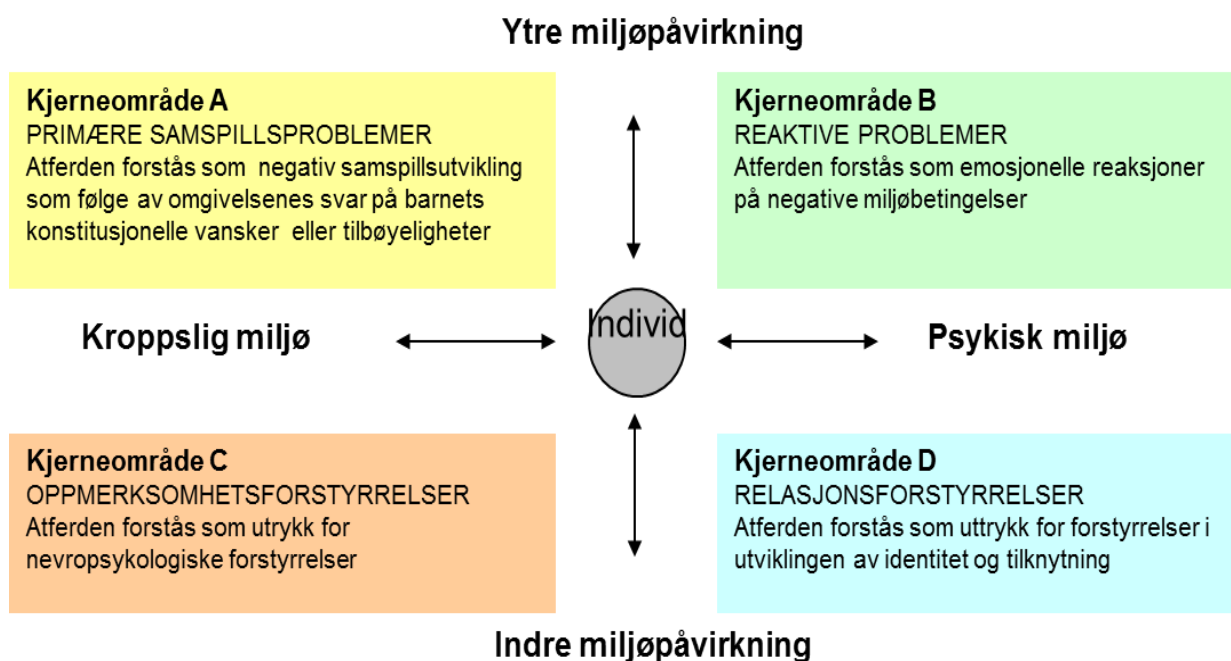


Fig.2: DAT-Kon modellens fire kjerneområder med forklarende tekst. Vertikale og hosisontale piler peker på arenaer for samspill som individet inngår i. (fra power-point brukt i sertifiseringskurs. Stray, 2013)

Teamet bak utviklingen av DAT-Kon modellen så at ingen teoretiske tradisjoner innenfor psykologien kunne forklare hele spekteret av det de kalte atferds – og konsentrasjonsvansker. Nevropsykologiske, utviklingspsykologiske, psykodynamiske, atferdsanalytiske og sosiologiske tradisjoner sto hver for seg og hadde ingen tradisjon for å se på tvers av tradisjonene. De fant at hver tradisjon kunne hjelpe til med forståelse for deler av vanskene hos barna. En forståelse av påvirkningsforhold og informasjon om barnets utviklingshistorie vil derfor bli avgjørende for hvilket perspektiv som velges som et forståelsegrunnlag i hver enkelt sak (Stray, 2013).

2.6 DAT-Kon sirkelen.

I siste versjon av DAT-Kon er modellen ytterligere differensiert. Innenfor hvert kjerneområde er det definert tre dimensjoner som viser ulike retninger problemutviklingen kan ha tatt innen hvert kjerneområde. I tillegg har hver av ytterpunktene (AB,BD,CD,AC) i modellen fått hver sin dimensjon. Jeg kan ikke i denne oppgaven gå inn på en beskrivelse av hver enkelt dimensjon da det blir for omfattende, samtidig som det ikke gir direkte svar på min problemstilling. For at leseren skal få en innblikk i hva en legger i de 16 ulike kjernedimensjonene viser jeg under et visuelt bilde av DAT- Kon sirkelen (fig. 3).

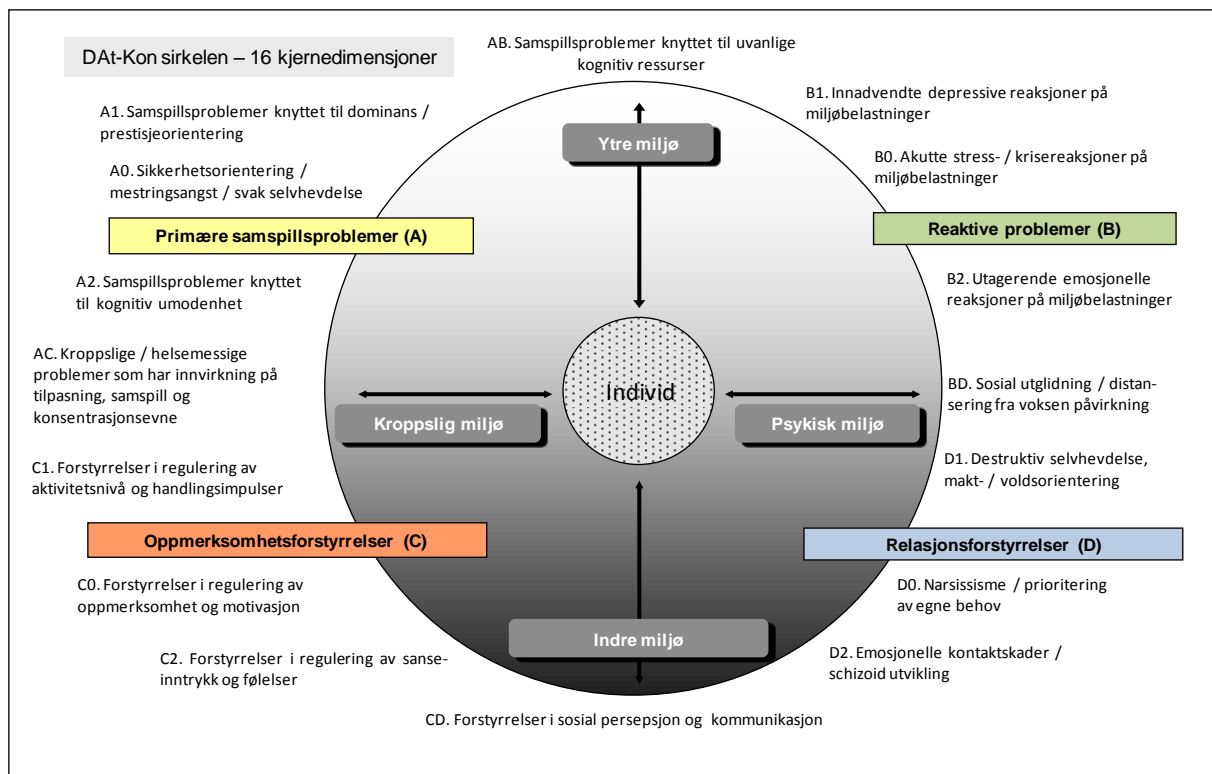


Fig. Nr3.: Figuren viser en kortfattet beskrivelse av de 16 kjernedimensjonene som inngår i DAT-Kon sirkelen (tatt fra en artikkel brukt i sertifiseringskurset)

Jeg vil under vise en kort gjennomgang av de fire kjerneområdene for at leseren skal kunne få en forståelse av de ulike tolkningsnivåene.

2.7 Kort gjennomgang av kjerneområdene

Kjerneområde A: Primære samspillsproblemer: Det teoretiske perspektivet for forståelsen av problemer i dette området er fra transaksjonsperspektivet der eleven er i samspill med nærmiljøet, det sosiale nettverket og samfunnet ellers (Kvello, 2008; Drugli, 2012; Bronfenbrenner, 1979). Barnets utvikling formes ikke bare av det ytre miljø, men også av barnets individuelle forutsetninger, temperament og adaptiv evne. Barn med vansker i dette

området beskrives ofte av de voksne som vanskelig å oppdra, undervise eller kommunisere med (Stray, 2013). Vanskene er til dels barnets individuelle problem, men det er de voksnes reaksjoner til barnet som opprettholder og videreutviklinger de negative samspillssirklene. En viktig forskjell i forhold til C-området er at barnets vansker ikke har sin opprinnelse i en utviklingsforstyrrelse eller har medisinske årsaker. Trolig vil utviklingen kunne reduseres eller stanses dersom barnet blir møtt på en mer støttende måte. En viktig årsak til utfordringene beskrevet i dette området er en dårlig «match» mellom eleven og viktige voksne (foresatte eller lærere). Den voksne mestrer ikke å finne støttende måter å møte barnet på og reaksjonsmønstrene til de voksne bærer preg av negativt budskap (skuffelsesreaksjoner, kjeft, mas, straff), overbeskyttelse, overinvolvering eller manglende tydelighet (Webster-Stratton, 2005)

Kjerneområdet B – Reaktive problemer: *Reaktive problemer betraktes i DAt-Kon modellen som naturlige og adekvate uttrykk for følelsesmessige overbelastninger knyttet til negative forhold eller hendelser i barnets nære omgivelser – ikke som en egenskap, lidelse eller trekk ved barnet* (Stray, 2013. s.153).

Reaktive problemer beskrives i DAt-Kon modellen som utfordringer utløst av nære omsorgspersoner. Dvs. problemer som en følge av opplevde krenkelser eller urimelig behandling, evt. ved ulike traumatiske opplevelser som påvirker barns selvforståelse, selvfølelse, evnen til å konsentrere seg og sosialt samspill. Hos noen vil en se innadvendte reaksjoner, som tristhet, oppgitthet eller selvforakt (ofte med maveondt, hodepine eller muskulær stivhet). Andre barn vil vise utagerende reaksjoner som vises som mistillit, bitterhet, avvisning eller skuffelse. Etter akutte kriser, sorgreaksjoner eller post-traumatiske opplevelser kan en også se reaksjoner som økt rastløshet, irritabilitet og følelsesmessig labilitet (Wichstrøm, 2009). Et vanlig kjennetegn er at atferden har endret seg over relativt kort tid. I tillegg til disse følelsesmessige reaksjoner vil barnet vise begynnende faglige problemer, konsentrasjonsvansker, kroppsuor eller tretthet som en ikke så tidligere. En vil ofte se en bedring ved at omgivelsene viser forståelse og respekt for barnets reaksjoner (Stray, 2013).

Kjerneområde C – forstyrrelser i oppmerksomhet og selvregulering: I DAt-Kon vil problemene i C-området defineres som individuelle funksjonsnedsettelse. Forståelsesrammen i dette området forventes å ha utspring i nevrobiologiske forhold eller forhold knyttet til

kropp/helse. Atferden vil vises som overaktivitet, impulsivitet og nedsatt selvkontroll, sammen med konsentrasjonsvansker (Stray, 2013). utfordringene i dette området er mer gjennomgripende og vanskeligere å gjøre noe med gjennom miljøtiltak alene. Beskrivelsene for enkelte utfordringer i dette området vil ha en del likhetstrekk med ulike nevropsykologiske diagnoser (ADHD, Tourette, vansker innenfor autismespekteret). Det vil her være nødvendig å se barnets vansker som en funksjonsnedsettelse, som igjen krever langvarige, kanskje livsvarige tiltak, kanskje også med medisinsk behandling (Stray, 2013).

Kjerneområde D – Relasjonsforstyrrelser: Begrepet relasjonsforstyrrelser i DAt-Kon

modellen beskriver alvorlige relasjonelle problemer som kommer av omsorgssvikt, ekstreme livssituasjoner eller emosjonell deprivasjon. Atferden starter tidlig i utviklingshistorien og trolig pga. at barnets mest grunnleggende behov for trygghet og tilknytning ikke blir møtt av nære omsorgspersoner. Det kan også komme av at barnet i en tidlig utviklingsfase er overlatt til seg selv eller utsatt for traumatiske forhold (Killen, 2009). Reaksjonsmønstrene i dette området kan være noe ulike, men typisk vil en se vansker med å etablere relasjon til andre eller det å ta hensyn til andres behov. Barnet vil ha liten mulighet til å kontrollere egen atferd, på bakgrunn av emosjonelle skader (Stray, 2013).

2.8 Forståelsesrammer og tolkningsnivåer

De ulike dimensjonene i DAt-Kon modellen er med på å skape ulike forståelsesrammer for tolkning av atferden. Det er en utfordring å tolke atferdsuttrykk og så å si umulig å skille disse uttrykkene uten informasjon om individuelle forutsetninger, ressurser og omgivelsenes reaksjoner på barnets vansker. Det er laget tre nivåer som vises med ulike grafiske uttrykk i analyseverktøyet til DAt-Kon (vedlegg 3).

Kjerneproblemer: Det første tolkningsnivået dreier som om en beskrivelse av atferdstrekk som gir et tydelig uttrykk for den direkte opprinnelsen til vanskene eller en psykososial/relasjonell belastning. I hver dimensjon ligger det i dataprogrammet spesielle «ekspertregler» som er med på å danne en hypotese. Dette kan f.eks. være fra utviklingshistorien (b-skjema) eller sosioøkonomiske forhold. Kerneproblemene viser seg i DAt-Kon grafen som ett blått felt for skolen og et grønt felt for hjemmet (vedlegg 3).

Assosierte problem: Assosierte problem forstås i DAt-Kon som atferd som en ser sammen med barnets kerneproblemer, men som ikke er et uttrykk for kerneproblemet. Ofte vil den assosierte atferden vise hvordan barnet tilpasser seg og løser sin hverdag. Enkelte ganger med

den følge at kjerneproblematikken blir «skjult» for omgivelsene. Ofte er det denne atferden voksne rapporter og dermed legger til grunn for vanskene. Assosierte problem vises i DAT-Kon analysen som et blått skravert felt (vedlegg 3).

Sekundære problemer: Det tredje tolkningsnivået er en indirekte følge av barnets mislykkede forsøk på å tilpasse seg omgivelsene. Skille mellom ett assosiert- og sekundært problem er at assosierte problemer ofte vil være uttrykk for løsnings- eller kompensasjonsstrategier, mens sekundære problemer kan ses på som følger av slike strategier (Stray, 2013). Sekundære problemer viser seg i DAT-Kon analysen som et hvit felt med rød rand (Vedlegg 3).

Den samlede informasjonen en får av dette kan kalles en profil. Den viser ikke bare hva eleven strever med, men også hvordan eleven har tilpasset seg og lært å leve med utfordringene (Stray et. al. 2012).

For at leseren skal kunne sette seg inn i hvordan arbeidet med forståelsesramme og de tre ulike tolkningsnivåene beskrevet ovenfor velger jeg å gi en kortfattet beskrivelse av et eksempel (se vedlegg 3). I forbindelse med overgang fra en skole til en annen ble denne eleven henvist PP-tjenesten på bakgrunn av store konsentrasjonsvansker, kroppslig uro og til tider mye utagering. Etter en gjennomføring av en DAT-Kon utredning får vi følgende grunnlag for en refleksjon med de involverte voksne.

Kjerneproblemer: Vansker i A2 området: onde samspillssirkler som utvikler seg i familier med barn som har store lærevansker eller språklige begrensninger (Borgen, Stray & Tunold, 2005). Det barnet skolen beskriver i pedagogisk rapport og i samtaler med lærerne er det barnet som kommer til uttrykk med store assosierte vansker ved utslag i C-området: Oppmerksomhet og reguleringsforstyrrelser, atferd kommer til uttrykk på grunn av nevrobiologiske forankrede reguleringsforstyrrelser (Stray, 2013). En ser og assosierte vansker i A – området: Barn med naturlig legning eller tilbøyelighet til å innta lederposisjon, gjerne med sterk prestisjeorientering, uvilje mot å underkaste seg autoriteter og vil ofte få problemer med sosial tilpasning (Borgen, Stray & Tunold, 2005). Samtidig ser en sekundære vansker innenfor D-området: Relasjonsforstyrrelser, atferden kan forstås ut fra forstyrrelser i identitet og tilknytning (Stray, 2013).

Forståelsesrammen for denne typen vansker beskrevet i analyseverktøyet er en kjerneatferd som viser vansker på grunn av omgivelsenes manglende forståelse for barnets kognitive eller

språklige begrensninger. Utfordringer som uselvstendighet og hjelpeløshet utvikler seg når barnet ikke greier å leve opp til de forventninger voksne har til normal begreps- og språkutvikling, faglig utvikling og/eller sosial modenhet. Barnet forsøker å oppnå trygghet og bekreftelse, men opplever mye trolig utrygghet og avvisning på grunn av sin «umodne» atferd. De voksne vil med å øke presset og ved å vise skuffelsesreaksjoner bidra til å forsterke den negative utviklingen. På grunn av disse utfordringene ser vi vansker som kommer til syne som assosierte vansker. For høye faglige krav, at barnet ikke skjønner meningen med det som foregår, vil derfor prege atferden med høy distraherbarhet, rastløshet, uro og konsentrasjonsvansker (c-området). Barnet vil mye trolig gå i en fighterrelasjon med omgivelsene, som vises med trass og utfordrende atferd (a1) (Stray, 2013). Langvarig eksponering av manglende følelsesmessig støtte fra voksne, eller sosial utstøting fra jevnaldrende kan føre til at barnet utvikler oppmerksomhetssøkende eller antisosiale mestringsstrategier som kan oppleves som frastøtende på omgivelsene. Mange beskriver at et barn i en slik situasjon gjør ting som sikrer oppmerksomhet (fysisk kontakt, klemming o.l.), men som oftest fører til økt avvisning og upopularitet blant jevnaldrende (Stray, 2013).

Denne forståelsesrammen er betydelig annerledes enn det barnet skolen beskriver som ukonsentrert og «vanskelig», hvis en da kan få de voksne til å se den eleven som ikke finner mening/forstår sine skoledager og ikke det «umulige» barnet kan grunnlaget for å utarbeide planer for en godt tilpasset opplæring for barnet være tilstede.

2.9 Kartleggingsverktøyet

Kartleggingsverktøyet består av tre skjema. Utfylling av skjemaene gjennomføres til dels ved hjelp av saksansvarlig og til dels ved at foresatte og informant fra skolen fyller ut skjema selv. Utfyllingen av DAT-Kon skjema kan være følelsesmessig vanskelig for mange, spesielt for foreldrene. Det er derfor viktig at saksansvarlig har etablert et tillitsforhold i forkant av kartleggingen og at verktøyet først blir brukt som siste del i en utredning. En kan da bli enige om å gjennomføre en slik kartlegging som et supplement for å få sortert informasjonen på en «bedre» måte med sikte på å få informasjon om elevens behov for støtte (Stray, 2013).

Hjemme- og skoleversjonene av Skjema-A (vedlegg 1) er bygget opp etter samme mal. De består av en innledende del, som innhenter informasjon om elevens situasjon, ressurser og helse, samt en atferdssjekkliste bestående av 160 utsagn om eleven. Skjema-B (vedlegg 2) som kun er for foreldrene og inneholder spørsmål om utvikling før barnet begynte på skolen

(anamnese). Skjema-A blir gjennomgått av saksansvarlig sammen med informanten i forkant, for å sikre at reglene for skåring er forstått. Saksansvarlig bør også hjelpe informanten i utfylling av de tre første sidene, da vil vanligvis informanten ha fått nok erfaring med utfyllingsreglene til å kunne gjennomføre resten alene. *Det er ikke akseptabelt å sende skjema i posten, verken til hjem eller skole, eller å redusere på kravene til veiledning i utfylling og skåring, med mindre informanten har gjennomført DAT-Kon tidligere (fra brukerinstruksjon, Stray,2010).* Informanter med lese-skrive-språkvansker skal hjelpes gjennom hele utfyllingen, også B-skjemaet.

Skjema-B (vedlegg 2) har en annen oppbygging enn Skjema- A og bør derfor gjennomgås før foresatte får ta det med hjem for utfylling. Mye trolig trenger foresatte litt mer tid på å tenke gjennom svarene, da spørsmålene omhandler tidlig utvikling og dermed ligger noen år tilbake i tid.

Skjemaene skal alltid gjennomgås sammen med saksansvarlig i etterkant av utfylling for å sikre at skåring er korrekt utført, og at uklarheter/tvil rundt skåringene blir drøftet. Denne gjennomgangen er spesielt viktig med B-skjemaet.

2.10 Beskrivelse av dataanalyseverktøyet

DAT-Kon verktøyet er utviklet for å hjelpe til med å systematisere og presentere informasjon som er innhentet gjennom kartleggings skjemaene. Verktøyet er med på å vekte informasjonen etter gitte «ekspertregler» og kommer opp med sannsynlige hypoteser som vil hjelpe til i det videre arbeidet. Hypotesene er ikke fasitsvar, diagnoser eller resultater, men et grunnlag for spørsmål i en refleksjon blant de involverte partene. I denne oppgaven blir det for omfattende å gi en inngående kjennskap til dataanalyseverktøyet, men for å kunne danne seg et bilde av hvordan en slik analyse ser ut viser jeg til vedlegg 3.

2.11 Hvem kan bruke DAT-Kon?

Det stilles ingen spesielle akademiske krav til fagpersoner som bidrar til selve utfyllingen av skjemaene foruten at en har satt seg grundig inn i reglene for gjennomføring. Det forutsettes at kartleggingen blir ledet av en fagperson med nødvendig kompetanse. Ansettelse ved et PP-kontor vil vanligvis kvalifisere for dette (Stray, 2013). Stray uttrykker at fagpersoner uten grunnkurs i DAT-Kon skal være forsiktig med å benytte verktøyet. All tolkning av data **skal** skje i et tverrfaglig team eller sammen med veileder. For at et PP-kontor skal få lisens på DAT-kon er det påkrevd at det har tilgang på psykologfaglig assistanse. Sertifisering i DAT-

Kon gjennomføres vanligvis, som nevnt tidligere, over to år med introduksjonskurs og veiledning i tolkning av saker rådgiveren jobber med.

2.12 Begrensninger ved DAt-Kon som kartleggingsverktøy

Det knytter seg den del utfordringer med at en datagenerert hypotese lett kan bli tatt som fasitsvar og dermed trekkes det konklusjoner det ikke er grunnlag for. Spesielt dersom en bruker av verktøyet har lite kjennskap til, eller ikke respekterer de retningslinjene som er gitt for bruken. Det er også en fare for at verktøyet, på grunn av mulighetene for hypoteser, kun blir brukt som «underlag» for en henvisning til spesialhelsetjenesten. Utvikler understreker derfor sterkt at verktøyet er laget for dialog og refleksjon rundt de hypoteser som kommer frem. Saksansvarlig skal tenke høyt sammen med de som kjenner barnet best og hypotesene som kommer frem skal ikke uten videre kunne benyttes i psykiatrisk/- diagnostisk sammenheng (Stray, 2013).

2.13 Tidligere forskning på bruken av DAt-Kon

I arbeidet med denne oppgaven har jeg sett på hva tidligere forskning har konkludert med om bruken av DAt-Kon. Fagervoll & Nordal (2011) publiserte en artikkel om erfaring med bruk av DAt-Kon som supplement til tradisjonell utredning ved PP-tjenesten i Bergen avdeling Åsane. De hadde over en toårsperiode (sertifiseringsperioden) hatt DAt-Kon som et prioritert område og stilte ni PP-rådgivere spørsmål om deres erfaringer med bruken. De konkluderer med etter denne spørreundersøkelsen med at alle opplever at DAt-Kon har høy nytteverdi, særlig i bruk ved drøftinger med lærere og foreldre. De finner også at verktøyet har god nytteverdi i forhold til tverrfaglige drøftinger av tiltak. Aktuell bruk oppleves størst i det daglige arbeidet når det gjelder drøftinger med foresatte, lærere, interne drøftinger av tiltak, henvisninger til 2. linjetjenesten og utredninger med sikte på å tilpasse opplæring for elever med atferd- og konsentrasjonsvansker. Konklusjonen i artikkelen er at det er stor enighet i at DAt-Kon har gitt dem en bredere innsikt i, og forståelse av barns vansker utover den tradisjonelle kartleggingen gir, og vil dermed være et viktig supplement i utredningen av elever med atferds- og konsentrasjonsvansker (Fagervoll & Nordal, 2011).

Spesialpedagog H.M. Kvitting forsket i 2011 på erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon. Hennes tilnærming var hvordan foreldre, pedagoger og rådgivere opplever å være med på kartlegging ved bruk av DAt-Kon for tre elever i grunnskolen. Ut fra funn i intervjuene konkluderer hun med at informantene opplever DAt-Kon som nyttig til bruk i en prosess for å

oppnå en felles forståelse og samarbeid. Det konkluderes ikke med at det er avgjørende i samarbeidet, men er med å starte en prosess for å oppnå et godt samarbeid. Rådgiverne i PP-tjenesten beskriver tidsbruken som en utfordring i forhold til kapasitetsproblemer og foreldrenes, skolens og barnas hjelpebehov. Hun finner videre at prosessen påvirkes av rådgivernes ferdigheter og kompetanse. Fra pedagogenes ståsted konkluderes det med at de opplever at prosessen er med på å skape en trygghet i deres arbeid med elevene, men de kunne ønsket seg mere veiledning i etterkant (Kviting, 2011)

I forbindelse med doktorgradsarbeidet til Torstein Stray gjennomførte han våren 2012 en evalueringsundersøkelse blant 21 PP-kontor som hadde brukt verktøyet i en periode på minimum to år. Studien tok sikte på å kartlegge relevansen og praktisk brukbarhet for PP-tjenesten. Resultatet fra denne studien konkluderer med at det er høy grad av enighet om at DAT-Kon er nyttig og relevant for arbeid knyttet til barn med atferds- og konsentrasjonsvansker. Verktøyet synes å være mest relevant i forhold til PP-tjenestens kjerneområder som har med utredning, sakkynndighet og samarbeid med hjem/skole og i mindre grad med systemrettet arbeid. Det konkluderes også med høy grad av enighet om at det er god overenstemmelse mellom verktøyets forslag til hypoteser og slik eleven oppleves av informantene. Bortsett fra enkelte innvendinger om for lave krav til kompetanse til saksansvarlige, tidsbruk og for høy vanskegrad til enkelte informanter fra hjemmet virker det ikke til å være store begrensninger med verktøyet (Stray, 2013).

3 Metode

Jeg har valgt kvalitativ metode som tilnærming for min oppgave, med intervju som datainnsamlingsmetode. Ut fra at problemstillingen valgte jeg en kvalitativ tilnærming slik at jeg kunne få kunnskap om de intervjuede rådgivernes erfaringer med bruken av DAt-Kon som verktøy. I dette kapitlet skal jeg presentere de metodiske valg jeg har gjort i forhold til problemstilling, utvalget av intervjuobjekter, gjennomføring av intervju, analyse av innsamlede data, reliabilitet og validitet, samt min rolle som forsker og etiske betraktninger.

3.1 Problemstilling

I denne oppgaven er oppmerksomheten rettet mot ped.psyk.rådgiverens opplevelse av nytteverdien ved bruken av kartleggingsverktøyet DAt-Kon. Jeg ønsker å se på hvor god kjennskap mine informanter har til verktøyet, har DAt-Kon betydning for samarbeidet mellom skole og hjem, relasjon mellom lærer – elev og eventuelt hvordan rådgiverne oppfatter at dette kan ha vært med å endre skolehverdagen for disse barna. Min problemstilling ble derfor:

«Hvordan opplever tre pedagogisk psykologiske rådgivere nytteverdien av å bruke DAt-Kon som et kartleggingsverktøy for barn med atferd- og/eller konsentrasjonsvansker?»

Kvalitativ forskningsmetode blir da naturlig å velge for å få frem forskningsdeltakernes egne tanker, opplevelser og følelser (Thagaard, 2013). Jeg vil under redegjøre for kvalitativ forskningsmetode generelt.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en tilnærming som gir forskeren mulighet til å få en forståelse av sosiale fenomener med utgangspunkt i synspunkter fra personer eller situasjoner (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen blir da en forholdsvis utfyllende beskrivelse om ulike temaer/problemstillinger gjort av et lite utvalg av deltakere, der en som oftest undersøker menneskelige og sosiale prosesser. *Et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger* (Gudmundsdottir i Karlsdottir & Moen, 2011 s. 16). Dette gjør at metoden er godt egnet til å få frem variasjoner og nyanser i formidlingen, der jeg som forsker må forsøke å komme bak ordene som formidles, for å finne en dypere mening.

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie der jeg ønsker å få innsikt i rådgivernes tanker og opplevelser med bruken av DAt-Kon. Hermeneutikk blir beskrevet som læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2012). Det sentrale i min oppgave blir å se på meningsinnholdet i et utsagn i en sammenheng eller helhet for å finne den dypere mening i utsagnet i forhold til det som umiddelbart oppfattes. I følge Kvale & Brinkmann (2012) vil meningsfortolkningen være en uendelig prosess, men tolkningen slutter når man har kommet frem til en meningsfull sammenheng og videre fortolkning ikke vil komme frem til en dypere forståelse. Disse utsagnene utgjør materialet som skal fortolkes og forstås i samspillet mellom helhet og del, samt min forforståelse som forsker. Meninger, oppfatninger og egne erfaringer jeg har i forhold til DAt-Kon vil prege måten jeg forholder meg til materialet på. Det er ikke mulig å legge vekk sin forforståelse for de fenomener man skal studere (Postholm, 2010). Der er derfor viktig at jeg reflekterer over min egen forforståelse slik at jeg kan forstå informantenes opplevelser og utsagn. Kvalitativ forskning er ofte verdiladet, både på grunn av at forskeren er et viktig forskningsinstrument og fordi det oppstår en form for nærhet med informantene. Forskingen vil farges av mine egne erfaringer, verdier og holdninger da tema og problemstilling er ut fra mine egne interesser. Utforming av spørsmål til intervjuguiden vil også være med på å påvirke hvilke svar jeg ender opp med. Ingen forskning blir helt objektiv, men den overordnede målsetningen er at forskerne skal være åpne for hva deltakerne sier og videre forsøke å løfte deres perspektiver frem (Postholm, 2010).

3.3 Valg av intervjuobjekt

Utvelgelsen av intervjuobjekt ble gjort i tråd med det litteraturen beskriver som tilgjengelighetsutvalg. Thagaard (2013) beskriver at denne utvelgelsesprosessen brukes når rekruttering av deltakere skjer gjennom en formell henvendelse innenfor en setting hvor forskere kan finne potensielle deltakere. Thagaard sier videre at *tilgjengelighetsutvalget er strategisk ut fra at deltakerne representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen og fremgangsmåten er formet ut fra at deltakerne er tilgjengelig for forskeren* (Thagaard, 2013, s. 61).

I den perioden jeg gjennomførte intervjuene var rådgiverne fra to PP- kontor i en sertifiseringsprosess for selvstendig å ta i bruk DAt-Kon som kartleggingsverktøy. Det ble naturlig for meg å bruke de rådgiverne som var mest tilgjengelig, derfor falt valget på rådgivere fra kontoret der jeg selv jobber. Jeg brukte min fagleder for å presentere prosjektet slik at ingen skulle føle seg tvunget til å delta. Kriteriene for å kunne delta i prosjektet var at

rådgiveren skulle ha gjennomført flere kartlegginger med DAT-Kon, samt ha gjort unna de arbeidskrav som ligger til grunn for å motta en sertifisering i bruk av DAT-Kon. Etter hvert som sertifiseringsprosessen skred frem falt flere rådgivere av og jeg sto tilbake med fem stykker. To av disse jobber i hovedsak opp mot barnehager og dermed lite relevant for min problemstilling.

3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden var i utgangspunktet lik for alle de tre intervjuene, men gjennomføringen ble noe forskjellig på bakgrunn av deltakernes ulike erfaringer og innfallsvinkler. Grunnlaget for intervjuguiden baserer seg på at jeg før utviklingen av den hadde lest tidligere forskning gjort av erfaringer med bruken av DAT-Kon (Fagervoll & Nordal, 2011; Kvitting, 2011; Stray, 2013). Intervjuguiden var planlagt i forkant av intervjuene (vedlegg 4), men for å utdype enkelte uttalelser brukte jeg prober. Prober er i metodelitteraturen et begrep for oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). I de sammenhenger informantene hadde lange utgreiinger om deres forståelse av et tema, valgt jeg å oppsummere det de hadde sagt til slutt for å sikre at jeg hadde forstått innholdet korrekt. For å få et best mulig innblikk i rådgivernes erfaringer i bruk av DAT-Kon var det i selve intervjusituasjonen viktig å legge bak seg at vi hadde en relasjon til hverandre fra før og skape en situasjon hvor vi var forsker og informant. Jeg følte at vi fikk til dette med at vi holdt oss til de oppsatte tema og at den relasjonen vi hadde fra tidligere medførte til at det ble enklere å skape en munter og god stemning i intervjusituasjonen.

Jeg valgte en form for intervju som blir betegnet som semistrukturert intervju. Det kjennetegnes ved at temaene som blir undersøkt skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Intervjuet ligner mye på en dagligdags samtale, men vil ha et profesjonelt intervju som formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålene var som sagt tidligere lagt på forhånd via intervjuguiden, men rekkefølgen av spørsmålene ble noe mer flytende da jeg forsøkte å følge informantens historie.

Jeg valgte å bruke digitalt opptaksutstyr under intervjuene i tillegg til at jeg gjorde enkle notater i intervjuguiden. For å sikre at det ikke ble noen tekniske problemer med lydopptakene valgte jeg å bruke to opptakere. I tillegg til en digital opptaker bruket jeg mikrofonfunksjon på min bærbare PC. Før jeg satte på lydopptaket gikk vi gjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 5), med forklaringer om hva prosjektet gikk ut på, samtidig som informantene fikk mulighet til å

stille spørsmål de måtte ha om prosjektet. Intervjuene ble gjennomført vinteren 2015 på mitt kontor og hvert intervju tok mellom 30 – 45 minutter.

3.5 Transkribering og analyse

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). De beskriver at det ikke finnes standardregler for hvordan en skal omforme talespråk til skriftspråk. Formålet mitt med intervjuene var å få frem det som ble sagt og andre faktorer i samtalen var av liten betydning. Intervjuene ble tatt opp på digital opptaker og transkriberingsarbeidet gjorde jeg selv for å bli bedre kjente med materialet. Transkriberingen startet ikke før noen minutter ut i intervjuene da jeg anså gjennomgang av samtykkeerklæringen og spørsmål om prosjektet som lite relevant for min problemstilling. I transkriberingen skrev jeg først ned alt på dialekt, der jeg brukte tegn for bl.a. pauser, tenkepauser(ehh), kremting og latter. Etter å ha lest gjennom denne transkriberingen flere ganger valgte jeg å skrive om alt til bokmål, dette som et ledd i anonymiseringen og for at det ble bedre å gjengi utdrag fra intervjuene. Å transkribere mange innskutte setninger var utfordrende fordi jeg ønsket å være lojal mot det informanten egentlig ønsket å formidle. De innskutte setningene var ikke alltid i sammenheng med det aktuelle spørsmålet/temaet vi snakket om. I analysen ble disse innskutte setningene kodet for seg selv og ble etter hvert selvstendige meningsbærende enheter.

Analysen av informasjonen startet allerede under intervjuene. Det å ta en beslutning om hvilke temaer som jeg tenker å utdype er min fortolkning av situasjonen til de rådgiverne jeg intervjuer (Thagaard, 2013). Det er en klar sammenheng mellom intervjuguiden og de tema jeg ønsker å utforske, derfor bygges analysen opp etter samme struktur som intervjuguiden. Disse tre punktene fant jeg hensiktsmessig å starte med:

1. Kjennskap til-, praktisk bruk- og gjennomføring av kartleggingsverktøyet DAt-Kon
2. Drøftingenes, refleksjonenes og tilbakemeldingens betydning for videre arbeid i saken
3. Opplevde effekter av endringer etter å ha gjennomført en DAt-Kon utredning.

Jeg hadde all transkribering i papirutgave hengende på veggen foran meg og begynte å samle informasjonen fra de ulike informantene ved å sette dem inn i tabeller. Etter hvert ble det klart at jeg måtte ha flere underpunkter for å få en bedre oversikt over svarene fra mine informanter. Disse underpunktene presenterer jeg i resultatene av intervjuene (kap. 4). Målet

med å utvikle slike kategorier er å få en fullstendig beskrivelse av det rådgiverne opplever og måten de utfører en DAt-Kon utredning på. Temasentrert analytisk tilnærming er at vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i oppgaven. Det innebærer at en analyserer informasjon om hvert tema for alle informantene (Thagaard, 2013). En sammenligning av informasjon gitt fra hver enkelt informant kan gi meg en mer dypere innsikt i hvert enkelt tema. Dette har jeg gjort med at jeg gjengir intervjuene i tabeller slik at informanten sin «stemme» kommer frem i hver enkelt underkategori.

3.6 Reliabilitet og validitet:

Reliabilitet kan knyttes til spørsmål om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013. s. 201).

Det vil si om det er en intern logikk gjennom hele forskningsprosessen og at det må fortelles om disse interne forhold i undersøkelsen som styrker påliteligheten (Tjora, 2012). Jeg må dermed argumentere for reliabilitet ved å reflektere over meg selv som intervjuer, intervjusituasjonen og informantene mine, samt gjennomføringen av transkriberingen og analysen. Dette har jeg forsøkt å gjøre i dette metodekapittelet ved at jeg har beskrevet mitt utgangspunkt for problemstilling og intervjuguide. Jeg har beskrevet intervjusituasjonen og gjennomføringen av intervju, samt transkriberingen og grunnlaget for de temaene jeg har sortert datamaterialet under.

Under intervjuene følte jeg at jeg fikk laget en god intervjusituasjon. Jeg og informantene kjente hverandre godt fra før og dermed ble det forholdsvis lett å skape en god og trygg stemning. Jeg har ikke fra før reflektert over min rolle som intervjuer, men i løpet av intervjuene ble klar over at min erfaring som ped.psyk.rådgiver har hjulpet meg mye da vi ofte i det daglige arbeidet gjennomfører samtaler med lærere og foreldre. Disse samtalen blir gjennomført med at vi har en plan for hvilke tema en vil dreie samtalen omkring og dermed blir oppbyggingen av samtalen forholdsvis lik et semistrukturert intervju.

En styrke for reliabiliteten er ifølge Seale (1999, gjengitt i Tjora, 2012, s.205) er at jeg som forsker skiller tydelig mellom hva som er informantens utsagn og meninger, og hva som er min tolkning og vurderinger. Dette har jeg forsøkt å ivareta i denne oppgaven ved å la informantens stemme komme frem via direkte sitat i resultatene fra intervjuene og tolket disse under drøftingen.

Validitet omhandler å stille spørsmål om de tolkninger en kommer frem til er gyldige i forhold til den virkelighet en har studert (Thagaard, 2013; Kleven, 2008). Jeg vil derfor forsøket å validere mine tolkninger ved hjelp av Shadish sine fire typer validitet: begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre- og ytre validitet (Shadish, Cook & Campell i Kleven, 2008). Dette er egentlig et validitets system utviklet for bruk i kvantitative studier, men Kleven (2008) hevder er slikt system også er godt egnet for kvalitative studier.

Begrepsvaliditeten omtales ofte som troverdigheten i oppgaven. Det vil si i hvilken grad min fremgangsmåte og mine funn gir et riktig bilde av det informantene mener (Kleven, 2008). Under intervjuene stilte jeg oppfølgings- og oppklaringsspørsmål og enkelte ganger oppsummerte jeg det informanten sa for å sikre at jeg forsto dem korrekt. På denne måten forsøkte jeg å sikre at informantens stemme og meninger kom riktig frem. Gjennom hele oppgaven har jeg forholdt meg til litteraturen og det tidligere forskning om bruken av DAt-Kon viser og det er god sammenheng mellom det jeg har funnet og det tidligere forskning på området viser. Det ble foretatt en stikkprøve på member-checking (Postholm, 2010). En av mine informanter leste gjennom analysen av intervjuet. Informanten hadde ingen innsigelser og bekreftet at jeg hadde fått med meg essensen i synspunktene som kom frem i intervjuet. Dette gjør meg trygg på at resultatene jeg gjengir er riktige, med et lite forbehold pga. av at det bare er tatt en stikkprøve på member-checking og at hele oppgaven bygger på en «livsverden» jeg trolig kjenner bedre enn informantene.

Indre validitet er ment å si noe om at noe påvirker noe i de slutninger/konklusjoner som blir gjort i denne oppgaven (Kleven, 2008). Det kan også betraktes som «er de data jeg har fått gode nok for å foreta de slutninger/konklusjoner jeg gjør?» Det må tas i betraktning at analysen er gjort ut av en intervjusituasjon med kun tre rådgivere. Med det som utgangspunkt så er alle metodiske valg begrunnet underveis i dette kapitlet og vurdert som hensiktsmessig med tanke på målsetting og problemstilling. Datamaterialet er godt begrunnet, og intervjuprosessen har hatt som mål å oppnå tillit mellom meg som forsker og informantene. En åpen tilnærming med semistrukturerte intervju fungerte bra for å få gode samtaler med refleksjoner fra informanentes side, og det ble sørget for at informantene fikk sagt det de syntes var viktig. Dette bidrar til å gi et mest mulig komplett bilde av deres syn på DAt-Kon som kartleggingsverktøy og har bidratt til å styrke den indre validiteten. Ingen av informantene fikk på forhånd se intervjuguiden, dette forhindrede forhåndsredigering av informasjon. Samlet sett vurderes den indre validiteten som tilfredsstillende, med et lite

forbehold om at utvalget for datainnsamling er lite og bygger på en planlagt intervjuguide laget med tanke på å innhente informasjon om forhåndsvalgte tema.

Statistisk validitet omhandler det å avgjøre om resultatene er systematiske, og om de målte effektene er av rimelig størrelse. Denne tilnærmingen egner seg godt i kvantitativ forskning der vi kan måle effekter ved hjelp av signifikante forskjeller, noe som blir vanskeligere i kvalitativ forskning (Kleven, 2008). I min oppgave betrakter jeg statistisk validitet som det å se på om min forhåndskunnskap om temaet har bidratt til å påvirke de konklusjoner som er gjort. Det er alltid en viss fare for at de konklusjoner som blir gjort er farget av min forhåndskunnskap, men så lenge mine informanter er overbevist om at en kartlegging med DAT-Kon medfører endringer så betrakter jeg mine konklusjoner som ikke tilfeldige og statistisk validitet som tilfredsstillende.

I hvilken grad min forskning kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner er et spørsmål om ytre validitet (ibid.). Det meste av samfunnsforskning bør ha som målsetting å skape en eller annen form for slik generalisering (Tjora, 2012). I denne oppgaven vil jeg benytte meg av det Tjora (2012) benevner som moderat generalisering. Den kjennetegnes ved at det er opp til forskeren å beskrive hvilke situasjoner funnene kan ha sin gyldighet (Tjora, 2012). I denne oppgaven handler det om å reflektere over om denne oppgaven kan ha gyldighet for andre ped.psyk.rådgivere og deres opplevelse av å bruke DAT-Kon som kartleggingsverktøy. Jeg har støttet meg til tidligere forskning på området og mine funn samsvarer med dem, kun med små nyanseringer av opplevde utfordringer. Derfor velger jeg å anta at denne oppgaven kan fortelle noe om andre rådgiveres opplevelse av å bruke DAT-Kon som kartleggingsverktøy. *Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre* (Thagaard, 2013, s. 208). Tidligere har jeg beskrevet min utvelgelse av informanter og de utfordringer jeg hadde med frafall i sertifiseringsprosessen. Det gjør at en kan stille spørsmål om mine informanter er utypiske rådgivere som valgte å fullføre sertifiseringen. Frafallet omhandler andre årsaker (sykmeldinger og lignende) enn det å ha liten interesse for verktøyet, dermed tolker jeg mine informanter som «typiske ped.psyk.rådgivere».

3.7 Min rolle som forsker og etiske vurderinger

Intervjuforskning påvirkes av den sosiale relasjonen det er mellom informant og intervjuer, derfor er det viktig at jeg klarer å skape den avslappende atmosfæren som informanten trenger

for å kunne uttrykke personlige erfaringer og samtidig oppleve det som trygt (Kvale & Brinkmann, 2012).

I min oppgave er en av utfordringene at jeg er kollega med intervjuobjektene. Dette kan ha sin største utfordring med at informantene følte det ble vanskelig å si nei til deltakelse i prosjektet. Jeg valgt å løse dette med å bruke min fagleder for å presentere prosjektet og rekrutterte informanter uten påvirkning fra meg, før jeg fortalte mine kollegaer om tema for min oppgave. Informanten har i tillegg krav på et informert samtykke (vedlegg 5) der de blir presentert for prosjektet, dilemmaer, krav til anonymisering og at de står fritt til å trekke seg når det måtte passe dem (NESH, 2009a). Skulle det vise seg at vi måtte bruke eksempler fra en DAt-Kon analyse så er datanalysen laget slik at det ikke kommer frem personopplysninger. Når foresatte møter en rådgiver for et DAt-Kon intervju blir de forespurt om resultatene av en slik kartlegging kan brukes til intern refleksjon og om resultatene kan brukes i forskningssammenheng. For å avklare om denne oppgaven oppfyller kravene til meldeplikt ble det sendt melding til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Tilbakemeldingen var at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og § 33 (vedlegg 6).

Jeg har gjennom hele prosjektet arbeidet ut fra de fire prinsippene for forskning utformet av NESH(Nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag).

- Respekt – personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt.
- Gode konsekvenser – som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable.
- Rettferdighet – et hvert forskingsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført.
- Integritet – forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig ovenfor kolleger og offentlighet.

Disse fire prinsippene ligger som et underlag for de 14 punktene i generelle forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2009b).

4 Resultater

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere resultatene av analysen etter gjennomført intervju. Etter de tre intervjuene hadde jeg 24 sider med transkribert tekst. Intervjuene er gjennomført som en samtale og dermed er svarene gitt på dialekt. Med tanke på anonymiseringen har jeg valgt å omformulere svarene til bokmål. Under viser jeg en gjennomgang av de tre tidligere beskrevne områdene med de underpunktene jeg fant hensiktsmessig

4.1 Kjennskap til-, praktisk bruk- og gjennomføring av DAt-Kon

Alle mine tre informanter har blitt introdusert for DAt-Kon av tidligere kollegaer på ulike kontor i Trøndelag, som alle tidligere har jobbet sør i landet. Introduksjonen skjedde ved at de deltok i saker hvor denne kollegaen med sertifisering hadde saksansvar. Etter hvert ble det avgjort å gjøre DAt-Kon til en felles kompetanseheving for hele kontoret, der vi skulle gjennomføre introduksjonskurs og en sertifiseringsprosess over to år. Ingen av mine informanter var i intervjusituasjonen sertifisert, men alle er som nevnt tidligere sertifisert i ettertid.

På spørsmål om hvordan kursene ble oppfattet og hvordan teorien bak DAt-Kon kom frem er svarene noe ulik. Teorien som ligger til grunn for utviklingen av DAt-Kon modellen er noe kjent for informantene, men ingen av dem gir uttrykk for at de kjenner den godt. De bruker notatene fra introduksjonskurset aktivt i sine refleksjoner og i tilbakemelding og kobler dette mot kunnskap de innehar fra før.

1.2: Kjennskap til DAt-Kon		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Så det var mye sette seg inn i, men forklart på en veldig forståelig måte, synes jeg. Og jeg kunne kjenne igjen mye teori som en hadde fra før av.</p> <p>En ser jo også at en har brukt mye av notatene fra kurset i ettertid og når en kommer seg «inn» i verktøyet så faller brikkene mer og mer på plass.</p>	<p>Jeg har ikke nok kjennskap til teorien bak, men jeg har lest det som står i manualen om DAt-Kon.</p> <p>Vi fikk han som hadde laget verktøyet oppover hit og fikk en innføring, drøftet noen saker som vi hadde gjennomført.</p> <p>Så har vi hatt interne drøftinger som jeg kanskje synes har vært like bra, vel så givende da ifhlt. å forstå hvilken informasjon det er mulig å hente ut av dette verktøyet.</p>	<p>Jeg kan ikke si jeg kjenner den veldig godt ...</p> <p>Det er på en måte et verktøy som skiller seg litt fra andre typer utredningsverktøy i kraft av at det ikke er en normeringsgruppe. Her sammenlignes det med andre med lignende vansker.</p> <p>Men det var en veldig overbevisende presentasjonen både av tenkingen bak verktøyet, gjennomføringen og av vurderingene.</p>

Gjennomføring: Informantene beskriver at verktøyet er brukt i saker hvor

henvisningsgrunnen har hatt atferds- og konsentrasjonsvansker i seg, men med noen ulike

tilleggsvansker. Alle tre beskriver saker hvor de har vært inne i saken en god stund og trenger hjelp til å rydde i informasjonen som er gitt. De har noe ulik mening i hvor godt en bør «kjenne» sakene før en evt. tar en DAT-Kon utredning.

1.3: Gjennomføring		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Jeg har brukt det i saker som er henvist på atferd- og konsentrasjon. Jeg har prøvd å brukt det i relativt nye saker og jeg har brukt det i saker hvor vi har jobbet med saker både i spes.ped.team og ressursteam og hvor det er beskrevet problematikk der det kunne ha vært greit å bruke DAT-Kon for å rydde litt, å finne ut hva dette egentlig handler om.</p> <p>Jeg har prøvd det både på elever som har hatt utagerende atferdsvansker, men også på dem som er mer innadvendte.</p> <p>Sårbare jenter har jeg også brukt det på.</p>	<p>Jeg har brukt det i saker der jeg har tenkt det er litt vanskelig å få grep på hva atferden egentlig, hva som utløser atferden eller hva som er den egentlige årsaken til atferden. I den forståelse av at atferd egentlig er et uttrykk for at det er noe i systemet rundt ungen som ikke er optimalt.</p> <p>Det er saker som av foreldre/skole eller en av dem der atferd er opplevd som den største, eller det som utfordrer, eller det som er vanskelig å håndtere eller møte.</p> <p>Jeg tenker nok at DK ikke er det første jeg gjør, samtidig så synes jeg det er vanskelig å være kategorisk på det. For at det er noen saker som en har drøftet med skolen først så noe har en gjort, noe klinisk informasjon har en fått uansett tenker jeg.</p> <p>Men i noen saker kan en fange opp at det er vanskelig for skolen el. for foreldrene. Der det i utgangspunktet framstår som en litt komplisert sammensatt sak.</p>	<p>Det har vært litt blandete henvisningsgrunner, men en sak var det i utgangspunktet en bekymring rundt mulige fagvansker like mye som elevens motivasjon for skole og fag.</p> <p>Det dem beskriver selv i ettertid, dem blir litt usikker på avkrysningen. Hva betyr det for meg, hva betyr det for skolen, det ble de litt usikker på da. Så det var det knyttet noen spørsmål til da</p>

Tidsbruk: Alle de tre informantene beskriver en utfordring med at verktøyet tar lengre tid en de fleste andre kartlegginger, men ingen av dem ser på tidsbruken som u hensiktsmessig. De forteller alle at det kreves flere møtepunkter enn i «tradisjonell» kartlegging. Det beskrives samtidig en utfordring med å finne treffpunkt innad på kontoret slik at analysen kan reflekteres over i tverrfaglige team.

1.4: Tidsbruk		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Det tar jo mere tid enn en ASEBA som en har brukt tidligere, men jeg synes ikke det er uoverkommelig.</p> <p>Den største utfordringen er jeg ikke kunne ha gitt tilbakemelding før en har fått drøftet det på team. Det tar tid å få plottet inn, sånn at vi får drøftingene på plass.</p> <p>Jeg ser også at jeg må i kontakt med de involverte flere ganger for å avklare ting, se på f.eks tidlig utviklingsskjema osv. så det krever flere møtepunkt da enn ellers.</p>	<p>Vi skal ikke bruke det i alle saker som handler om atferd. Jeg tenker vi skal være litt selektiv å bruke det når vi ikke kommer lengre med de andre verktøyene vi har.</p> <p>Så når vi først bruker det tenker jeg at informasjonen jeg får ut fra DAT-Kon er såpass viktig for å komme nærmere, få en god forståelse av å forstå elevens behov da, som gjør at det legitimerer den ekstra tiden med å bruke det.</p> <p>Det dekker et behov for kartlegging som jeg kanskje ikke har hatt før.</p>	<p>I forhold til intervjuene med foreldrene synes jeg det har vært overkommelig egentlig. Jeg ser at jeg må i kontakt med dem for å få avklart noen ting, se på spesielt utviklingsskjemaet sammen og se på punkter de har hoppet over o.l. Så det krever jo flere møtepunkt enn ellers.</p>

Oppsummering: Ingen av informantene forteller at de kjenner modellen som ligger til grunn for verktøyet godt nok, de beskriver en generell god og ryddig gjennomgang av verktøyet i introduksjonskurset. Det er ikke beskrevet noen gjennomgang av modellen bak verktøyet, men en generell gjennomgang av sirkelen og dens kjerneområder. Gjennomføringen av hver enkelt sak er noe ulik med tanke på det samarbeidsklimaet som er i forkant av kartleggingen. De har brukt DAt-Kon i saker som i utgangspunktet er henvist for atferds- og konsentrasjonsvansker, men i noen tilfeller har vist seg å ha ulike tilleggsvansker. Gjennomføringen kan også oppleves vanskelig for deltakerne da noen er veldig usikker på hva deres utfylling av intervjukjemaene har å si for utfallet. Tidsbruken er en utfordring, men de sier den ikke er u hensiktsmessig da prosessen trenger denne tiden og refleksjonene er av stor betydning for utfallet i hver enkelt sak. Det å finne felles tid innad på kontoret benevnes som den største utfordringen.

4.2 Drøftinger- refleksjoner- og tilbakemeldingens betydning

For å få et bilde av om refleksjonene rundt hypotesetenkingen og nytteverdien av denne prosessen stilte jeg først spørsmål om hvordan tilbakemeldingen/refleksjonen ble gjennomført. Alle informantene bruker plansjebilder gitt i introduksjonskurset for å gi en beskrivelse av hvordan DAt-Kon sirkelen er bygd opp (fig 1, 2 og 3 i kap.2). Bare en av informantene presiserer at det legges vekt på å informere om hva tanken omkring kjerneproblematikk, sekundær- og assosierte vansker er. Det er noen ulikheter i hvordan møtene ble gjennomført. Informant A og B har i de fleste saker gjennomført en felles tilbakemelding/drøfting av sakene. Informant C forteller om en sak der han følte på et anstrengt forhold i samarbeidet hjem/skole slik at han vurderte det dit at han tok atskilte drøftinger før han tok en felles drøfting. Informant A forteller at etter å forklare litt om DAt-Kon modellen beskrives det en elev ut fra opplysningene som kommer frem i analyseverktøyet. I etterkant blir det åpnet for drøftinger omkring de utsagn som blir beskrevet. Informanten betrakter det også som viktig å presisere at denne kartleggingen ikke gir noe fasitsvar, men det er en hypotesetenking ut fra det intervjuobjektene har svart. Dette for å se på hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig. Informant B beskriver felles refleksjoner omkring hypotesene og enkelte ganger har det inngått som en del av det han beskriver som «minikurs» i forhold til de vansker som blir beskrevet. Informant C beskriver som nevnt tidligere flere drøftingsmøter og oppfølging av saken over en lengre periode med flere møter.

2.1: Gjennomføring av møtepunktene		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Jeg har brukt plansjer som vi fikk i introduksjonskurset for å forklare enkelt hva modellen omhandler, de fire områdene. Også har jeg forklart hva som er kjerneproblematikk, assosierte vansker og sekundær utvikling.</p> <p>Jeg legger listen veldig ned på at det her ikke er svaret på noen måte, men en plass en kan begynne å sammenligne praksis og hvor godt de kjenner ungen.</p>	<p>Etter å ha presentert DAT-Kon profilene på en power-point så har jeg kjørt felles refleksjoner omkring det. I tillegg har jeg sett det i sammenheng med annen kartlegging. For å vise at det henger sammen.</p> <p>Jeg har også brukt det i sammenheng med minikurs i det tilfelle det var en språkvanske med foreldre og skole tilstedte.</p> <p>Det er jo snakket mye om, rundt det å få reflektert i kollegiet, og den ser jeg som vesentlig, hvis vi ikke sikrer den så er det en viss risiko for at det blir et screeningsverktøy, litt overfladisk kartlegging som blir brukt til å konkludere uten at det er reflektert og sikret.</p>	<p>Jeg har en tilbakemelding med foreldrene, en med skolen og så en felles.</p> <p>I noen saker tror jeg kanskje at jeg kunne ha hatt en felles tilbakemelding hvis samarbeidsklimaet mellom skole og hjem, det jeg oppfattet som litt betent forhold. I forhold til hvordan man så ungen og ungens behov og utvikling. Derfor tenkte jeg det var greit at foreldrene fikk en drøfting først</p>

Overenstemmelse mellom hypoteser og «virkelige» bildet: På spørsmål om det er overenstemmelse mellom de hypoteser som kommer frem i analysen og de kartlegginger som evt. er gjort tidligere svarer alle tre informantene at det ser ut til å stemme bra. Alle informantene trekker frem at hypotesene dannet av DAT-Kon verktøyet er veldig gjenkjennbart for de involverte partene.

2.2: Overenstemmelse mellom hypotese og det «virkelige» bildet		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Jeg har ikke hatt saker der det ikke har klaffet nei.</p> <p>Det er veldig gjenkjennbart når jeg har hatt tilbakemelding, dem nikker og kjenner igjen ungen</p> <p>Å det blir sånn ja. er det det ja, men jeg understreker veldig at det ikke er et verktøy for diagnostisering og jeg prøver å dempe spenningsnivået rundt det litt.</p> <p>Jeg husker fra en sak jeg hadde i høst, hvor jeg legger frem en hypotese og presiserer at dette er ikke noe fasitsvar, så fordi om jeg legger det frem slik så er det ikke to strek under svaret. Når jeg var ferdig med å snakke spurte jeg om hva dere tenker om dette? Da svarte far at «jo æ trur du kan sett to strek under svaret ja».</p>	<p>Ja det er det, og det er derfor jeg tenker at det er et verktøy vi bør fortsette med.</p> <p>Jeg hadde blitt skeptisk eller betenkt hvis det ikke hadde vært det, men det er forbausende hvor godt det henger sammen. Hypoteser fra andre verktøy støttes av DAT-Kon og omvendt.</p>	<p>Absolutt, jeg tror vi får løftet opp flere hypoteser. En får flere tanker rundt mulige årsaker til elevens situasjon. Jeg tror det er en pluss med dette at det går å putte symptomene/observasjonene inn i/ kan passe inn i forskjellige rammeverk/hypoteserammer. Samtidig er det sånn at verktøyet peker egentlig ganske direkte på en del ting.</p> <p>Det har løftet opp måten å jobbe på, kanskje litt utradisjonelt for min del. Det å gå fra en fagorientert tilnærming i kraft av tradisjonell testing å få et resultat, så har en gått veien om forståelse, motivasjon og trygghet for å komme videre.</p>

Opplevelsen av disse møtepunktene: På spørsmål om tilbakemelding har noe å si for den videre prosessen beskriver de tre informantene at det har vært med på å skape en felles

forståelse for elevenes utfordringer. Informant A og B trekker frem at de selv liker at verktøyet er med på å sortere opplysninger ut fra det intervjuobjektene har svart. Det blir opplevd som betryggende at det er opplysninger de involverte har kommet med, og ikke noe rådgiveren har tenkt ut i forkant.

2.3: Opplevelse av «møtene»		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Jeg synes det er godt for min egen del at jeg får hjelp til å danne noen hypoteser der det ikke er jeg som sittet å fundert ut dette i mitt eget lille hodet, vi har på en måte et program som hjelper oss å stake ut kursen.</p> <p>En kan bli litt farget av informasjon i saker en har vært inne i en god stund, gjort seg noen tanker. Så da synes jeg det er godt når jeg skal presentere det at det er ikke noe jeg har koka opp, men det er noe som dere (foreldre/lærere) har skåret ut eller noe dere har sagt noe om.</p> <p>Det er et program som hjelper oss å si noe om hvor det er lurt å starte, på hvilken måte vi best kan forstå eleven på. Og da får en litt hjelp i forhold til hvilke tiltak som blir rett og det kan jo skape trygghet både til oss, skolen og foreldre, tror jeg da, det rydder litt.</p>	<p>Ja forhåpentligvis, det kan jeg jo ikke garantere da, for vår rolle så blir vi ikke veldig aktiv i sakene etterpå.</p> <p>Vi har prøvd å sikre forståelse av elevene og det kan jeg ikke si annet enn at vi oppnådd da.</p> <p>Men så er det klart en utfordringen videre, det å få spredd ut informasjon blant alle som har med denne eleven å gjøre, å sikre det videre skoleløpet og at det følger med informasjon med denne eleven, den forståelsen f.eks. ved skifte av lærer.</p> <p>Det som kommer tydeligere frem etter å ha gjennomført DAT-Kon er at en kommer frem til en tydeligere felles forståelse av hva elevens behov er eller vil kreve av skole og foreldre og hva vi kan forvente av eleven.</p>	<p>Verktøyet er med på å sortere situasjoner og observasjoner i kraft av intervjuet så at det er dem. Vi er med på å bare sortere, de liker jeg veldig godt med verktøyet, at vi ikke kommer med en sånn veldig eksperthatt.</p> <p>Jeg synes DAT-Kon har vært retningsgivende i de saker jeg har hatt, for veien videre.</p> <p>Noen tar det innover seg, og noen har kanskje vanskeligere for å tro at det kan være sånn. Nesten litt underkjennende ifhht. alvorlighetsgraden. De ser symptomene, og andre ting, men at det skal være så hardnakket har vært litt vanskelig i enkelte lærerteam.</p>

Oppsummering: Gjennomføringen av møtene i etterkant av intervjuene har vært utført noe forskjellig. Informant C beskriver at det muligens krever flere refleksjonsmøter der samarbeidsklimaet noen ganger oppleves som noe anstrengt. Alle beskriver at verktøyet er godt i utarbeidingen av hypoteser og det er gjenkjennelig for deltakerne, da det beskriver det «virkelige» bildet godt. Opplevelsen de sitter igjen med i ettertid er at verktøyet er med på å skape en felles forståelse av barnet, men de involverte fra skolen ser ut til å ha noen utfordringer med å ta alt innover seg. Den største tryggheten med verktøyet er at det hjelper rådgiveren med å rydde i all informasjon ut fra en beskrivelse gitt av deltakerne og dermed kan de unngå å sitte med «ekspert hatten» i møtene. Rådgiverne går fra eksperter til «ryddere» i framkommet informasjon.

4.3 Opplevde endringer etter å ha gjennomført en DAT-Kon utredning.

Informant B beskriver at han ikke har fulgt opp sakene i ettertid, men tenker at det er oppnådd en forståelse av utfordringene som i seg selv er med på å skape endringer for eleven som vil vedvare. Det uttrykkes at det er spesielt foreldrene som har gitt tilbakemelding om at denne

prosessen har vært nyttig. Informant C er noe mere usikker, men mener bestemt at DAt-Kon ikke har vært hemmende for et videre samarbeid. Spesielt viser han til at han tror foreldre og skole har fått en felles forståelse som de kan bygge det videre samarbeidet på. Informant A beskriver positive opplevde endringer. Hun viser til oppfølgingsmøter i etterkant av kartleggingen der det beskrives en positiv endring i skolehverdag til eleven.

3.1: Opplevde endringer i forståelsen av elevens utfordringer		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Ja hvis vi har fått til gode drøftinger og en felles forståelse for ungen så tenker jeg at det noe som er med dem videre.</p> <p>Så da fikk vi jo egentlig bekreftelse på at vi hadde gjort det rette vurderingene, men i tillegg fikk vi jo enda mere svar da i herre runden etter vi tok DK.</p>	<p>Jeg tenker at en felles forståelse av eleven det vil i seg selv medføre noen endringer i hvordan eleven blir møtt og jeg tenker elevene vil ha opplevd en effekt av det som vi vedvare.</p> <p>Foreldre gir jo veldig inntrykk av at dette har vært nyttig, det har økt deres forståelse av deres unge, hvordan de skal forholde seg til sin egen og det vil jo samtidig ha innvirkning i skolen.</p>	<p>Jeg tenker det er mange ting som påvirker et samarbeid el. samspill. Jeg tror bestemt at DAt-Kon ikke har vært hemmende, snarer har det vært fremmede.</p> <p>Sånn at jeg tror det som ligger utenpå det som går på forståelse, motivasjon og fortvilelse på elevenes vegne både fra foreldre og skole så har de nå fått noe felles å snakke ut ifra. Som igjen gjør at det blir en enighet og en skuldersonking.</p>

Endringer i samarbeidet skole og hjem: De tre informantene trekker frem at den felles forståelsen av et barn med utfordringer, er med på å danne et godt grunnlag for samarbeid mellom skole og hjem. Informant C forteller om en sak der han opplevde samarbeidet veldig anstrengt da de ikke så de samme utfordringene hos eleven, men at DAt-Kon har vært til hjelp for at de skal ha noe felles å snakke ut ifra. Dette medfører en enighet og en skuldersonking blant de involverte parter. Informant A trekker frem viktigheten med gode refleksjoner rundt hypotesene for at det skal skape en felles forståelse og forklaringer som er med dem videre i arbeidet. Informant B forteller om noe av det samme med at en felles forståelse av eleven vil medføre endringer i hvordan eleven blir møtt, som trolig vil føre til en effekt som vil vedvare. Informanten beskriver en situasjon der det oppleves at foreldrene uttrykker at utredningen har vært nyttig, noe som også har innvirkning i skolehverdagen.

3.2: Opplevde endringer i samarbeidet hjem-skole		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Det er nå ofte slik at både skolen og foreldrene klør seg i hodet om hvorfor det er slik, hvorfor gjør eleven slik, hvorfor strever elevene med dette o.l og da vil DAt-Kon være med på å gi noen forklaringer, eller hypoteser som vil være med dem i videre samarbeid.</p>	<p>Jeg har jo ikke fulgt dem opp i sakene så jeg kan ikke si at det verken ja eller nei, men jeg tenker at det er et godt utgangspunkt.</p>	<p>Det har jo vært flere oppfølgingsrunder med lærerteamet i klassen med tanke på hypotesen. Noen ganger med foreldrene tilstedte, og noen gang med separat veiledning til lærerteamet. For å komme seg inn i hva dette betyr egentlig. Jeg tror at det har fremmet et samarbeid, et roligere og tryggere samarbeid mellom skole og hjem.</p>

Endringer i relasjon lærer- elev: Informant A beskriver saker der lærerne beskriver at det har blitt mye bedre etter en utredning. De har blitt tryggere på hvordan de ser eleven og hvor mye de kan utfordre. Informant B og C beskriver saker der det er mer læreravhengig om relasjonen lærer-elev blir bedre etter en utredning med DAT-Kon. Informant C beskriver et kollegium han har jobbet med der det er sterke krefter som har vanskelig for å ta innover seg de utfordringer en bestemt elev har og dermed blir det vanskelig å endre holdningen til de resterende lærerne.

3.3: Opplevde endringer i relasjon lærer-elev		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>I en sak jeg hadde ble det uttrykt i et møte at det var så godt nå for læreren viste mer hva vi kan forholde oss til og hvor mye de kunne utfordre eleven.</p> <p>Det ble også sagt at det ble så tydelig hva hun trengt etter DAT-Kon</p>	<p>Nei, for det litt læreravhengig.</p> <p>Nei, for da er det avhengig av, det er litt læreravhengig, er det.</p> <p>Men kan vi si at det skyldes verktøyet?</p> <p>De er viktig at vi kjenner disse lærerne. For i en av sakene har vi med en veldig skeptisk lærer, veldig i forsvar da generelt i alle saker jeg har hatt i denne klassen. Så det blir en lærer som veldig lett går i forsvar og ikke vil at det skal være noe behov utover det ordinære. Hun legger det på seg selv at hun ikke har fått det til og det er derfor dette utløses.</p> <p>Det er ikke verktøyet som er utfordringen der da, jeg velger å se på det som litt isolert</p>	<p>Ja for noen lærere, men det tar tid er min erfaring og er veldig personavhengig.</p> <p>Jeg tror da, eller liker å tro når jeg sier det jeg sier at det har vært forskjeller i kollegiet for å ta innover seg disse vanskene, så håper jeg helst at det er nytt for dem og at de trenger kompetanse innenfor disse vanskene og at det kreves litt annen tenking hvis det synes at det er betydningsfullt, relasjon lærer/elev for læringsutbytte.</p>

Opplevde endringer i arbeidshverdagen som ped.psyk.rådgiver:

Informant A beskriver at verktøyet oppleves som så nyttig i arbeidshverdagen at en blir ivrig på å bruke det. Det blir uttalt at en aldri blir sittende igjen å føle på at det er bortkastet tid å gjennomføre en slik utredning. Informant B beskriver at verktøyet gir informasjon som en ellers ikke ville ha fått. Den bakenforliggende årsaken til atferds- og/eller konsentrasjonsvanskene kommer tydeligere frem og muligens medfører dette færre henvisninger til spesialhelsetjenesten. Det ligger godt til rette for å oppnå en felles forståelse og finne gode tiltak. Informant C beskriver at verktøyet er med å aktivere alle involverte i en slik utredning. Alle får et eierforhold til det en reflekterer over og verktøyet bidrar til et felles fokus og en felles fremdriftsplan.

3.4: Opplevde endringer i arbeidshverdagen som ped.psyk.rådgiver		
Informant A	Informant B	Informant C
<p>Jeg tror ikke jeg har vært med på å gjennomføre DAT-Kon der jeg føler det har vært bortkastet eller at jeg føler det har vært bortkastet tid. Det jeg kjenner litt på er at det er så nyttig at jeg blir ivrig på å bruke det.</p> <p>Jeg synes det er litt dumt at vi skal vente for lenge med å bruke DAT-Kon da, en sak en har holdt på med over lengre tid, en har prøvd og feilet litt, så skal en bruke DAT-Kon. Det er nesten sånn at det kommer litt for seint.</p> <p>I den saken faren sa to streker under svaret, var det egentlig nok med å kunne gi dem den felles forståelsen så kunne jeg avslutte saken. Hadde jeg ikke tatt DAT-Kon da så kunne det jo hende at jeg henviste til BUP for alt jeg vet for å få svar på hva er nå dette.</p>	<p>Som ped.psyk.rådgiver så gir det meg informasjon som jeg ikke får uten, så da kan vi si hvordan klarte vi oss før? men det gjorde vi jo, men vi henviste vel videre til BUP da.</p> <p>For elever som utfordrer med sin atferd, så er vi bedre i stand til, med et slikt verktøy, å oppnå en forståelse av skolens og foreldrenes rolle i det å få til en bedre situasjon for eleven, bedre i stand til å tilrå gode tiltak gjennom DAT-Kon.</p> <p>Det er lettere å selge inn når en kommer frem til en tydelig felles forståelse av hva elevens behov er eller vil kreve av foreldre og skole</p>	<p>Det jeg synes jeg har valgt å dra frem er at en får aktivert alle involverte på en ganske god måte synes jeg i kraft av det er skolen og foreldrene som er informanter, Verktøyet er med på å sortere situasjoner og observasjoner i kraft av intervjuet. Vi er med på å sortere, og det liker jeg veldig godt med verktøyet at vi ikke kommer med en sånn eksperthatt. Alle bli aktører sånn at det ikke er noen som bare skal sitte å vente på eller blir passive. Og det synes jeg taler for at verktøyet har vært vesentlig for å få et felles fokus, en felles fremdriftsplan da alle har vært enige om å jobbe etter den hypotesen som kom frem.</p> <p>Alle får et eierforhold til det.</p>

Oppsummering: Gode drøftinger / refleksjoner i etterkant av selve kartleggingen er med på å skape en felles forståelse av barnets vansker. De sakene der rådgiverne har hatt oppfølging, viser det seg at de har fått bekreftelse på at en slik kartlegging har ført til valg av riktige tiltak. Det beskrives en enighet og skuldersonking som trolig vil komme barnet til gode. På spørsmål om samarbeid mellom heim og skole er det ingen klare signaler på at en felles forståelse medbringer et godt samarbeid som vedvarer over tid. Verktøyet gjør at forutsetningene for en bedre lærer – elev relasjon skal kunne oppstå, men informantene beskriver noe motstand blant lærerne til å ta innover seg de utfordringene elevene har og dermed blir det veldig læreravhengig om det medfører en bedring. Som et kartleggingsverktøy i arbeidshverdagen opplever alle informantene at DAT-Kon er nyttig. Det tilfører en kanal for informasjonsinnhenting som en ikke har hatt fra før.

5 Drøfting

For å kunne svare på min problemstilling, *hvordan opplever tre pedagogiske psykologiske rådgivere nytteverdien av å bruke DAt-Kon som et kartleggingsverktøy for barn med atferd- og/eller konsentrasjonsvansker*, ønsker jeg i drøftingen å se svarene gitt i intervjuene opp mot tidligere publikasjoner om nytteverdien av DAt-Kon og forskning gjort med tanke på å skape trygge, støttende og læringsfremmende skolehverdager for elever i grunnskolen. Jeg har i forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden reflektert over hva som skal til for at et barn opplever de nødvendige endringene. Skal ped.pyk.rådgiverne oppfatte DAt-Kon som nyttig må en ha god kjennskap til verktøyet, det må være god relevans mellom hypoteser og det «virkelige» liv, det må være med å skape/oppretholde et godt samarbeid mellom skole og hjem, samt føre til endringer i lærer – elev relasjon.

Det stilles, som nevnt tidligere, ingen krav til fagpersonale som gjennomfører DAt-Kon kartleggingen utover at en har satt seg grundig inn i reglene for gjennomføring og skåring. Den formelle utdannelsen til fagpersonen som leder utredningen er kun beskrevet ved at ansettelse ved et PP-kontor mye trolig kvalifiserer til dette (Stray, 2013). Mine informanter har den formelle utdanning og har gjennomgått det introduksjonskurset som er en forutsetning for sertifisering. Det ligger samtidig en forventning til at gjennomføringen av DAt-Kon utredningen er gjort i henhold til de krav som er satt. Dette for å oppnå de effekter av utredningen som målsetningene til DAt-Kon beskriver.

5.1 Kjennskap til-, praktisk bruk- og gjennomføring av en DAt-Kon utredning

Alle mine informanter er introdusert for DAt-Kon via kollegaer som har jobbet sør i landet, noe vi også ser er bakgrunnen for at DAt-Kon er tatt i bruk lengre nord (Kvitting, 2011). Årsaken er mye trolig at dette verktøyet har vært i en utviklingsfase de siste tjue årene og det er Agder og Telemark fylkene som først fikk delta i opplæringen av verktøyet og modellen den er bygget på (Herlofsen, et.al. 2005).

Ingen av mine informanter gir uttrykk for at de kjenner modellen som ligger til grunn for utviklingen av DAt-Kon verktøyet godt, men uttrykker at de har lest den dokumentasjonen som følger med analyseverktøyet. De uttrykker samtidig at de aktivt bruker plansjene fra introduksjonskurset og den skjematiske oversikten over tolkningskriterier som er utarbeidet for bruk i drøftinger/refleksjoner rundt hver enkelt sak (Borgen, Stray & Tunold, 2005). Dette gjør at de kjenner igjen teori de har fra tidligere utdanning og kan bruke den for å forstå DAt-

Kon modellen. Denne usikkerheten beskrevet omkring selve modellen kan også forstås som et uttrykk på at DAt-Kon er et forholdsvis nytt verktøy for kontoret og det trengs mye tid og praktisk erfaring før en kommer godt inn i verktøyet. Modellen henviser også til kunnskap innen spesialfelter som en ikke kan forvente å finne i PP-tjenesten og enda mindre i skolen. Der er derfor en forutsetning å ha psykologfaglig bistand på kontoret når en skal tolke en analyse (Stray, 2011). Så lenge psykologkompetansen er tilgjengelig er det tilfredsstillende for å kunne bruke verktøyet hensiktsmessig. Det er en fare med verktøyet at det krever forholdsvis mange involverte personer fra hjelpeapparatet og at det i en travel hverdag fort kan komme til at en tar «lettvint» løsninger. Verktøyet er ikke ment brukt med tanke på henvisninger til spesialhelsetjenesten eller kun til bruk i sakkyndighetsarbeid. På kontoret der intervjuene ble gjennomført har en faste tidspunkt for felles teamdrøftinger med psykolog, men som vi vil se under oppleves det enkelte utfordringer med denne praksisen.

Funn i oppgaven forteller at tidsbruk er en utfordring, men ikke uhensiktsmessig bruk av ressurser så lenge det medfører endringer. Det er ikke tidsbruken i selve utredningen og de møtepunktene som kommer i ettertid rådgiverne betrakter som en utfordring. Det er tidsbruken innad i PP-tjenesten når det kommer til å avsette nok fellestid i tverrfagligteam. I tidligere studier (Kvitting, 2011; Fagervoll & Nordal, 2011) vises det til at tidsbruk er den faktoren som deres informanter benevner som den største utfordringen i en travel hverdag. Funn i min oppgave viser at rådgiverne i mange sammenhenger bruker DAt-Kon sammen med en bredere generell veiledning/kursing ang. elevens vansker (språkvansker, angstrelaterte utfordringer osv.). Det er ikke vanskelig å se at tidsbruken er en utfordring når en ser hva mandatet til PP-tjenesten gitt i Opplæringsloven § 5-6 og de forventede oppgavene PPT skal utføre gitt i Stortingsmeldingen «Læring og fellesskap (St.mld nr. 18 2010-2011). I tillegg til det sakkyndige arbeidet som skal gjennomføres skal en drive med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Funnene i min oppgave kan indikere at bruk av DAt-Kon ubevist fører til at PP-tjenesten utøver kompetanseutvikling ved at rådgiverne bruker det til «kursing» i etterkant av utredningen. Verktøyet er ikke utviklet med den dedikerte hensikt å utøve systemarbeid, men i de saker voksne ved en skole får veiledning i å legge til rette for elever med utfordringer, faglig eller psykososialt, vil det medføre endring for den enkelte elev. Samtidig kan den kompetansen overføres til bruk i opplæringen av elever med tilsvarende utfordringer. Dette innebærer at PPT på en naturlig måte blir delaktig i systemendringer på skolen, uten at systemarbeid er satt på dagsorden (Stray, 2013).

Funn i oppgaven viser at rådgiverne gjennomfører en DAt-Kon utredning ut fra de samme henvisningsgrunner, atferds- og konsentrasjonsvansker, men med ulike typer tilleggsvansker (språkrelaterte, mangel på motivasjon, kroppslige begrensninger, innadvendte). Dette er helt i tråd med det som beskrives i brukermanualen til verktøyet (Stray, 2011). Kartleggingen fungerer best som et redskap for forebygging av problematferd. Det anbefales brukt i sammenhenger der lærer og andre på skolen er bekymret for elevenes sosiale eller kommunikasjonsmessige utvikling og i saker der barnet har mye kroppsuro og vansker med å konsentrere seg i skolepregede aktiviteter (Stray, 2011). Det blir beskrevet fra en av informantene at DAt-Kon ikke bør være et redskap PP-tjenesten velger i alle saker. Det bør fortrinnsvis være i de saker en har arbeidet en stund og har behov for å rydde i den informasjonen som ligger til grunn for utfordringene, samtidig som det vanskelig å få grep på hva atferden egentlig har sin opprinnelse fra. Dette samsvarer med de forutsetninger T. Stray setter for bruken. DAt-Kon er ikke tenkt brukt i oppstartet av en sak, men som et hjelpemiddel når saksbehandler og de involverte parter har opparbeidet seg en hvis relasjon og de har behov for å «rydde» i informasjonen som foreligger (Stray, 2011). En av informantene opplever at de involverte blir usikker på utfyllingen av intervjukjemaene. De «frykter» for hva deres skårer har å si for utfallet av utredningen, dette kan lett føre til overrapportering eller underrapportering. Dette gir et bilde av at det er viktig å oppnå en god relasjon med de involverte parter i forkant av intervjuene slik at det kan unngås. Stray (2013) beskriver at en bør vente med introduksjonen av DAt-Kon til tiden er moden for det.

Kort oppsummering: Funnene i min oppgave tilsier at kunnskapen om DAt-Kon modellen er noe usikker. Informantene har kjennskap til DAt-Kon sirkelen og knytter den opp mot teori de innehar og bruker dokumentasjon som følger analyseprogrammet aktivt.

Funnene beskriver at tidsbruk er en utfordring. Det er ikke tidsbruken i selve utredningen, men å finne tid til samarbeid innad på kontoret som er den største utfordringen. Tidsbruken i samarbeid med hjem og skole oppleves som hensiktsmessig på bakgrunn av kompleksiteten i sakene DAt-Kon gjennomføres i.

Bakgrunnen for gjennomføring av en DAt-Kon utredning er av de samme henvisningsgrunner, men med ulike tilleggsvansker. Det blir beskrevet at utredningen kan oppleves som vanskelig for de involverte parter da de er usikker utfyllingen. Disse tre

punktene samsvarer med de innspillene som kom frem i evalueringsundersøkelsen under doktorgradsarbeidet til Stray.

Bortsett fra enkelte innvendinger knyttet til for lave krav til kompetanse, til tidsbruk, og for høy vanskegrad for enkelte informanter fra hjemmet (Stray, 2013, s. 389).

5.2 Drøftinger-refleksjoner- og tilbakemeldingens betydning

Mine informanter beskriver en refleksjonsrunde der det er behov for flere treffpunkt. I første omgang treffpunkt for en gjennomgang av besvarelsene gjort i intervjueskjemaene. Dette er i samsvar med intensjonene for utfylling av skjemaene hvor det beskrives at skåringene skal gjennomgås i ettertid for å sikre en «korrekt» utfylling (Stray, 2011). I ettertid er det beskrevet ulike fremgangsmåter for refleksjon rundt hypotesene, men alle har etter hvert involvert alle «parter» til en felles refleksjon.

I oppstarten av en DAT-Kon utredning er det foreldre og/eller lærere som melder bekymring omkring et barns atferd eller slitasje i relasjonen til barnet og dermed trenger støtte eller hjelp til å endre dette. Det er derfor av avgjørende at rådgiveren tar de «fortellingene» de får om barnet på alvor for å kunne hjelpe de involverte parter. DAT-Kon er utviklet for å arbeide med de voksnes beskrivelser av et barn i et individuelt perspektiv og ikke mot uro og disiplinproblem i klassemiljøet. Ved å starte arbeide med de voksnes beskrivelser og for forståelse av et barn er målet at de voksne slutter å ha fokus på uønsket atferd og heller ser utfordringene som et barns forsøk på å mestre en for dem vanskelig hverdag. Derfor er det viktig å involvere foreldre og lærere i denne prosessen for å skape et eierforhold og engasjement som også ser på de voksnes samspill og kommunikasjon med eleven (Stray et al. 2012). Det er i denne prosessen mine informanter opplever verktøyet som nyttig da de beskriver det som godt at verktøyet lager hypoteser ut fra informasjon de nære voksen har beskrevet i intervjueskjemaene. Alle de involverte parter får et eierforhold til refleksjonene og funnene indikerer at dette er retningsgivende for det videre arbeidet.

Begrepet forståelsesramme blir sentralt i dette refleksjonsfellesskapet. Begrepet kan en se på som at all atferd kan være så mangt og at betydningen av en handling kan forstås når en ser på hvilken kontekst den forekommer i, eller hvilken bakgrunn som er den opprinnelige årsaken. Når de voksne får hjelp til å se at barns atferd som tegn på f.eks. hjelpeløshet, opplevelse av å være oversett, forrådt eller sviktet, vil det være med å endre deres syn på eleven. Endringer i de voksnes kommunikasjon og tilbakemeldinger vil mye trolig hjelpe barnet med en positiv

utviklingen av selvforståelse, selvregulering og impuls kontroll. Greenspan beskriver en tendens der voksnes reaksjoner gjør ting verre. De beste reaksjonsmåter er ofte vanskelig å praktisere og tar krefter, energi og en del refleksjon rundt sin egen væremåte (Greenspan, 1995). Det å jobbe med å endre forståelsen av støttebehovet til et barn kan derfor være vanskelig eller utfordrende. Det at en rådgiver gjennom kartlegging, observasjon og samtaler kommer frem til en forståelse sammen med foresatte og lærere betyr ikke at de automatisk overtar denne forståelsen.

Dette blir spesielt vanskelig når «ekspertens» vurderinger er basert på synsing eller testresultater som kun rådgiveren forstår. Det er når rådgiveren blir i stand til konkret å vise til beskrivelser og opplevelser de voksne har av eleven at en kan skape en felles forståelse og dermed endring i opplevelsen av eleven. Det er derfor DAT-Kon bør brukes som utgangspunkt for dialog og refleksjon rundt alternative måter å forstå eleven på, ikke for å presentere en «sannhet» om eleven ved et resultat eller en diagnose (Stray, Stray & Tønnessen, 2012). Funnen i min oppgave viser at rådgiverne finner DAT-Kon hensiktsmessig da de slipper å basere sine beskrivelser ut fra synsing eller tenking på eget kontor. Resultatene fra en slik kartlegging er beskrivelser fra deltakerne og det åpnes for en refleksjon i ettertid som gjør at rådgiverens ord er ikke sannhet. Ekseperthatten blir kastet og det ligger til rette for en felles forståelse for barnets vansker.

Forståelsesrammen er også nøkkelen til differensieringsperspektivet som legges på tolkning av problematferd. Tidligere i oppgaven beskrev jeg de tre tolkningsnivåene i DAT-Kon, kjerne- assosierte- og sekundære problem. Denne hypotesetenkingen som DAT-Kon legger opp til beskriver mine informanter som godt og retningsgivende for det videre arbeidet. Det kan være nesten umulig å skille de ulike atferds uttrykk hos barn bare ved å se på atferd som eneste indikator for barnets opprinnelige vansker. Ulikheter i elevens utviklingsbakgrunn, påvirkningsbetingelser og adaptive evner vil være vesentlig for hvilket atferds uttrykk som kommer til syne for omgivelsene. Dette tar DAT-Kon høyde for med spørsmål om utviklingshistorie, ressurser og sosiale oppvekstforhold i tillegg til atferdsbeskrivelser. Det er et ledd i å redusere usikkerheten i analysen og dermed gi en trygghet til rådgiverne som skal presentere disse hypotesene. Disse funnene samsvarer med de funnene Fagervoll og Nordal fant i sin spørreundersøkelse. Informantene oppgir høy nytteverdi når det gjelder å bruke verktøyet i drøftinger med foresatte og lærere (Fagervoll & Nordal, 2011), noe som også samsvarer godt med intensjonene til verktøyet (Stray, 2013). Det bidrar samtidig til at

veiledning til foresatte og lærere blir mer støttende og gjennom ulike reformuleringer av opprinnelsen til den opplevde atferden bidrar til utvikling av en endret forståelse av barnets atferds uttrykk (Fagervoll & Nordal, 2011).

Kort oppsummering: Funnene i min oppgave tilsier at rådgiverne opplever refleksjonsrundene i etterkant av intervjuene som positiv for å komme frem til en felles forståelse for barnets vansker/utfordringer. De opplever det som godt og positivt at «eksperthatten» kan legges bort og de etter å ha presentert en hypotese kan delta på lik linje med de andre i refleksjonsfellesskapet. Det er god relevans mellom hypotesene som blir presentert og det «virkelige liv». Det kan mye trolig tolkes slik at foreldrene opplever en slik utredning mer givende enn de involverte fra skolen. Funn gjort i oppgaven tilsier at DAt-Kon gir informasjon om et barn som en ellers ikke ville ha fått i «tradisjonell» kartlegging.

5.3 Opplevde effekter av endringer etter å ha gjennomført en DAt-Kon utredning.

Funnene i min oppgave viser at rådgiverne opplever verktøyet som et godt redskap for å skape en felles forståelse for et barns utfordringer. Utfordringen for de voksne i en slik utredning er å finne tonen, snakke sammen, være motivert for å skjønne og forstå hverandre, samt å snakke samme språk (Kvitting, 2011). Funn i min oppgave viser at dette kan oppnås med en slik utredning da verktøyet legger et godt grunnlag for felles refleksjoner og rådgiverne har lettere for å snakke samme språk som de involverte parter. En av informantene beskriver at verktøyet er så godt for de involverte, for de ser hva eleven har behov for av støtte. Noen lærere beskriver at de vet mer om på hvilke arenaer de kan utfordre barnet og på hvilke arenaer det trengs støtte.

En av informantene forteller at den felles forståelsen som denne utredningen kommer frem til medfører endringer i hvordan barnet blir møtt og dermed vil barnet oppleve en effekt som mye trolig er vedvarende. I de saker det er et anstrengt samarbeid mellom skole og hjem vil denne felles forståelsen føre til en enighet og en skuldersonking som igjen medfører et tryggere og roligere samarbeid. Dette samsvarer med funnene til Kvitting der hun konkluderer med at nyttig til bruk i en prosess for å oppnå en felles forståelse og samarbeid (Kvitting, 2011).

Disse funnene samsvarer også med funn der det blir konkludert med at DAt-Kon er et viktig supplement i utredning for en bredere innsikt i og forståelse av elevens vansker (Fagervoll &

Nordal, 2011). Det blir så tydelige hva elevene har behov for etter en slik utredning at en blir bedre på å finne de rette tiltak, blir det sagt en informant. Dette tilsier at DAt-Kon har de kvalitetene i seg som medfører en innsikt og forståelse av et barns vansker som igjen medfører en endring i kommunikasjon mellom lærer og elev. Ansatte i skolen og foreldre får hjelp til å tolke barns atferds uttrykk som rasjonelle handlinger som har et tydelig mål eller ønske (Nordahl, 2000).

Endringer i skole-hjem samarbeid.

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. (Kunnskapsløftet, 2006, generell del s. 21)

Det at et godt fungerende samarbeid mellom skole og hjem vil ha stor betydning for om et barn har mulighet til et positivt læringsutbytte, god selvregulering, trivsel i skolehverdagen, ha lite atferdsproblemer, gjør at arbeidet som blir gjort under en gjennomføring av DAt-Kon viktig. Funnene i min oppgave viser at grunnlaget mye trolig er lagt for et godt og positivt samarbeid med den forståelsen av et barns støttebehov som er opparbeidet. Redusert kontakt mellom hjem og skole kan over tid bidra til å øke elevens atferdsvansker (Webster-Stratton, 2005). Det er med en slik utredning lagt et grunnlag for at et slikt samarbeid skal vedvarende, og funn i oppgaven tilsier at i saker der det over tid er en oppfølging skapes det en ro over samarbeidet som gjør at barnet opplever en sammenheng mellom skole og hjem som medfører endringer i barnets liv (Drugli & Nordahl, 2013).

Misforståelser mellom lærere og foreldre bla. pga. at lærere tror at foresatte ikke er interessert eller føler seg «truet» av lærere (Webster-Stratton, 2005) skal ikke være et hinder. Ved flere refleksjonsrunder vil de involverte parter ha god tid sammen og dermed kjenne hverandre forholdsvis godt. Det er dermed lagt et grunnlag for samarbeid utover informasjonsoverbringning til å ha noe felles å reflektere over. Dette vil forhåpentligvis medfører en god kommunikasjon mellom skole og hjem (Nordahl et.al., 2005)

Et godt skole/ hjem samarbeid må ikke undervurderes da det på sikt medføre til en positiv relasjon mellom elev og lærer, mindre utfordringer i klasserommet og oppleves som en støtte både for lærere og foreldre. For eleven utgjør mye trolig ett godt samarbeid hele forskjellen (Webster-Stratton, 2005). Samtidig beskriver forskningen at relasjonen elev-lærer har stor

betydning for elevens trivsel, tilhørighet, lojalitet til skolen verdier, positiv atferd og motivasjon. Dette bringer oss over på betydningen av en god elev-lærer relasjon for å skape endringer i hverdagen til elever med atferds- og konsentrasjonsvansker.

Endringer i lærer/elev relasjon

Kjennetegn ved en god elev-lærer relasjon er empati, varme, en støttende holdning og en ikke-dirigerende væremåte. For å skape en slik relasjon er det viktig at en lærer har en forståelse av et barns støttebehov. Det er uttrykt tidligere at DAt-Kon er et godt redskap for dette. Samtidig sies det at for å skape denne relasjonen er det for læreravhengig til at en ser at DAt-Kon er med på å endre dette. Noen lærere uttrykker at det er så godt etter en slik utredning for nå vet de hva vi kan forholde oss til og hvor mye de kan utfordre eleven, mens andre igjen har vanskeligheter for å ta dette innover seg. Dette ser jeg på som et uttrykk for at det kan være vanskelig å se helt bort fra det «vanskelige» barnet (Stray, 2013). De uttrykker at nå ser de hva barnet har behov for, men det er ingen funn som viser at dette medfører endringer i den generelle forståelsen av barnet. Det at ansatte i skolen har utfordringer med å se atferdsproblemer i lys av mer enn et individperspektiv kan ha sitt utspring i det Nordahl (2000) beskriver som et mer grunnleggende trekk ved skolesystemet og den funksjonen skolen har i samfunnet. Det er ingen praksis for at det er en kritisk diskusjon omkring de utfordringene skolen har. Barns rettigheter til opplæring har over år gjort at skolen møter barn det har vært vanskelig å gi opplæring til, innenfor de rammer og tradisjoner som finnes i skolen. Det har medført at skolen som utdanningsinstitusjon ser på problemer som patologier og benytter diagnostisering av enkeltbarn og spesialundervisning for å hjelpe barna med «sine» problemer (Nordahl, 2000). Den relasjonskompetansen som finnes i skolen er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevens læring (St.mld. nr.31 2007-08, Kvalitet i skolen; Cornelius-White, 2007). Uten en viss minimumskunnskap om slike forhold vil læreren lett møte motstand fra det enkelte barn, og en lærer må være bevist sitt ansvar for å skape en god relasjon med barnet. I det ligger det at læreren må være bevist sine følelser og reaksjoner ovenfor den enkelte elev og gjøre noe for å skape en endring i de relasjoner som ikke fungerer optimalt (Drugli, 2012). *Det er jobben min å like alle elevene mine. Hvis jeg kjenner at jeg ikke gjør det, er det mitt ansvar å gjøre noe med det* (Håvard Tjora i Drugli, 2012. s. 38). Mestrer ikke læreren dette vil motstanden fra eleven vise seg som konsentrasjonsproblemer, ulike former for forstyrrende atferd, negativt samspill med andre elever eller uvilje mot å utføre pålagte oppgaver og instruksjoner (Bunting, 2014). Funn i

oppgaven tilsier ikke at denne dystre beskrivelsen av skolen som utdanningsinstitusjon er en sannhet, da det også blir beskrevet at enkelt lærere ser hva barna har behov for av støtte etter en utredning med DAt-Kon. Det er trolig slik at i enkelt saker trengs det en lengre og tettere oppfølging av både enkeltlærere og ledelsen i skolen for å endre deres syn fra individ relaterte årsaksforklaringer til å se at alle fire forklaringsperspektivene har betydning for barns utvikling (Nordahl, 2000). DAt-Kon er ikke utviklet med den hensikt å ta høyde for «mangler» ved skolen som system. En videre drøfting av dette tenker jeg er utenfor en besvarelse av min problemstilling. Når det er sagt så er dette mye trolig en innfallsvinkel for videre arbeid i prosjektet «bedre sammen», beskrevet i innledningen. Jeg har i oppgaven brukt T. Nordahl som referanse og det er nærliggende å tenke at ved bruk av hans pedagogiske analyse (Nordahl, 2005), i etterkant av en DAt-Kon utredning kan over tid ha positiv effekt i enkelte klasserom og/eller skoler.

Endringer i arbeidshverdagen som ped.psyk.rådgiver

Funn i min oppgave tilsier at verktøyet hjelper rådgiverne med å komme frem til støttetiltak ut fra de hypoteser som kommer frem, slik at skolen og hjemmet får den hjelpen de trenger. Dette gjør igjen at rådgiverne opplever det som hensiktsmessig tidsbruk å investere relativt mye tid i enkeltsaker. Det beskrives at mange av disse sakene som omhandler atferd- og konsentrasjonsvansker tidligere har medført en henvisning til spesialhelsetjenesten. Det er for tidlig å si etter en kort periode om bruken av dette verktøyet medfører nedgang i disse henvisningene, men det blir uttrykt fra en av informantene at DAt-Kon gir tilgang til informasjon som en ikke får uten. Rådgiverne opplever at de blir i bedre stand til å oppnå en forståelse av skolens og foreldrenes rolle i det å bidra til en bedre situasjon for disse barna. Dette kan igjen medføre at en del henvisninger blir lagt til side da DAt-Kon hjelper de involverte parter å se at vanskene har sin opprinnelse fra andre perspektiver enn det spesialhelsetjenesten i utgangspunktet utreder for. En av mine informanter beskriver at det har ikke skjedd at en DAt-Kon utredning har vært bortkastet eller ufornuftig tidsbruk. Beskrivelsen går ut på at det kjennes litt på at det er så nyttig at en blir ivrig på å bruke det. Det kan være en fare ved dette at DAt-Kon blir brukt for ofte og for tidlig i saksgangen jfr. intensjonene for verktøyet.

Kort oppsummering: Funnene i min oppgave tilsier at grunnlaget for et positivt heim – skole samarbeid er lagt etter en DAt-Kon utredning. Den felles forståelsen en har av et barns utfordringer medfører at samarbeidet videreutvikles fra en informasjonsoverbringning til

refleksjoner over barnets vansker. Om dette positive samarbeidet vedvarer over tid er noe usikkert, men funnene tyder på at ved involvering fra PP-tjenesten over tid trolig medfører en større sannsynlighet for å bedre skolehverdagen for de involverte. Funn i oppgaven viser at DAT-Kon legger til rette for en positivt lærer-elev relasjon, men det indikeres at dette er for personavhengig til at det kan sies at en slik kartlegging medfører endring. Det er derimot et godt grunnlag for videre arbeid. Det er ikke grunnlag for å konkludere at DAT-Kon medfører færre henvisninger til spesialhelsetjenesten, men grunnlag for en hypotese som det kan være interessant å se på senere.

5.4 Oppsummering.

For å gi et svar på min problemstilling velger jeg i oppsummeringen først å se på om en har oppnådd de fire målsetningene T. Stray har satt for bruken av DAT-Kon.

Målsetting 1: Bidra til en mer nyansert observasjon hos PPT, lærere og foresatte, som gir økt innsikt i hva som ligger av signaler om støttebehov i elevers problematferd. Funnene i oppgaven viser at langt på vei kan vi nå dette målet da mine informanter blant annet sier at det blir så lette å skjønne hvilke behov eleven har etter en slik utredning.

Målsetting 2: Gi lærer og øvrig hjelpepersonell mulighet til å utvikle innsikt i hvordan egen atferd og samspill med barnet påvirker barnets atferd, og kan bidra til positiv endring i atferden. Denne målsetningen kan jeg ikke konkludere med er nådd etter denne undersøkelsen. Funnene i oppgaven viser at spesielt det samspillet som foregår i et klasserom er for læreravhengig til at en kan si at en slike utredning hjelper for å endre den lærer- elev relasjonen som særlig et barn med vansker har behov for.

Målsetting 3: Bidra til å skape et refleksjonsfelleskap mellom PPT, skole og foresatte, der selve kartleggingsprosessen (og ikke bare skåringsresultatene) åpner for en utvidet og felles forståelse av barnets behov for støtte. Funnene i oppgaven viser at alt legger til rette for at dette skal kunne oppnås. Det er spesielt foreldrene som opplyser at dette har vært nyttig for dem på veien videre. Fra skolen sin side beskriver rådgiverne at de mye trolig har oppnådd den felles forståelsen som vil være med dem i det videre arbeidet, men det er noe usikkert om dette blir videreført til andre voksne som deltar i opplæringen av det enkelte barnet.

Målsetting 4: Bidra til utvikling av tilpassede opplæringstilbud til barn med atferds- og konsentrasjonsvansker som lar hensynet til barnas individuelle psykologiske behov være

rettesnor for pedagogisk tilrettelegging. Funnene viser at målet delvis nås. Det blir sagt fra enkelte lærere at det blir så tydelig hva en elev trenger etter en slik utredning, noe som tilsier at målsetningen kan nås. Ser en det i sammenheng med at elev-lærer relasjon ikke bedres etter en slik utredning kan en ikke konkludere med at en når den optimale hensikten med verktøyet.

Kan vi med dette konkludere at DAt-Kon er et godt verktøy for å skape en bedre skolehverdag for barn med atferds – og konsentrasjonsvansker? Funnene i min oppgave tilsier at informasjon fra rådgiverne i denne oppgaven samsvarer med tidligere studier med at DAt-Kon analysen gir «sanne» hypoteser, både i forhold til annen kartlegging og beskrivelser fra de involverte parter. Verktøyet legger godt til rette for en felles forståelse av et barns vansker og støttebehov. Det er noe usikkert om denne forståelsen medfører vedvarende endringer i skole-hjem samarbeid og det å skape en bedre lærer – elev relasjon.

DAt-Kon verktøyet er omfattende å sette seg inn i og funn viser at psykologkompetansen, det forventes å ha, er nødvendig. Tidsbruken beskrevet i denne oppgaven nyanserer utfordringene noe fra tidligere studier. Mine funn viser at rådgiverne finner tidsbruken nødvendig for å oppnå de effekter DAt-Kon har som målsetning. Det blir derimot beskrevet utfordringer innad på kontoret til å finne nok tid til tverrfaglige drøftinger.

Det er enighet om at DAt-Kon tilfører PP-tjenesten et kartleggingsverktøy som er nyttig og til stor hjelp i saker der barn blir henvist med atferd- og/eller konsentrasjonsvansker.

Det hadde vært interessant og utvidet en slik undersøkelse til å se på om det er forskjeller i opplevelsen av slike utredninger der PP-tjenesten er med de involverte parter over tid i etterkant av en slik utredning. I de saker det har vært vanskelig å endre synet på et barns støttebehov er det også grunnlag for se på om et etterarbeid med pedagogisk analyse medfører større endringer for barn med atferd- og/eller konsentrasjonsvansker.

6 Litteraturliste

- Befring, E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo: Det norske samlaget.
- Borgen, M-J, T. Stray, B. Tunold (2005). *DAt-Kon analyse – tolkning*. Kristiansand: Upublisert (sept. 2005).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. I U. Bronfenbrenner (red.). *Making human being human: bioecological perspectives in human development*. Thousand Oaks: Sage publication. (s. 3-15)
- Bunting, M (red.). (2014). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis. S. – T.Stray & I.E. Stray*. Oslo: Cappelen Damm
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 77, s.113-143.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjon lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M.B, E. Flygare og T. Nordahl (2013). *Bakgrunnsdokument om elevrelasjoner*. Lastet ned 12.8.2014 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&read=1>
- Fagervoll, R og T. Nordal (2011). *Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker. I Psykologi i kommunen (s.39-47)*. Gran: Tidsskriftet Psykologi i kommunen.
- Greenspan S.I. & J. Salmon (1995). *The challenging child: Understanding, raising and enjoying the five “difficult” types of children*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Hamre, B.K & R.C. Pianta (200). *Student – teacher relationships*. Lastet ned 12.8.2015 fra: <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf>
- Hattie, J.A.C. (2014). *Synlig læring- ett sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Herlofsen, E, K.Hodne, S. Grønnæss, L.L.Stray og T. Stray (2005). *Mandalprosjektet- mot en desentralisert modell for samarbeid mellom hjelpetjenester for barn med store atferds- og konsentrasjonsvansker*. I Spesialpedagogikk s. 4-13. Oslo: Utdanningsforbundet

Killen, K (2008). *Omsorgssvikt og barnemishandling*. I Ø. Kvello (red.), Oppvekst – om barns og ungen utvikling og oppvekstmiljø (s. 445-470). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Kleven, T.A (2007). *Validity and avlidation in qualitative and quantitative research*. I Nordisk Pedagogikk, Vol, 28. S. 219-233.

Kvale & Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2008). *Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre*. I Ø. Kvello (red.), Oppvekst – om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø (s. 203-230). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Kvitting, H.M. (2011). *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*. Bodø: Universitetet i Bodø.

Kunnskapsdepartement (2008). *Melding til Stortinget nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartement. (2011). *Melding til Stortinget nr.18 (2010-2011). Læring i felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lauridsen, S (2010). *Luhmans sytemteori og grunnbegreper*. Lastet ned 4.4.2016, fra http://professionsviden.dk/sociologi_professionsviden/luhmanns_systemteori

Moen, T og R. Karsldottir (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag s. 15-33.

NESH (2009a), Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 19.09.2014 fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>

NESH (2009b), Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 19.09.2014 fra: <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

- Nordahl, T (2000). *En skole – to verdener*. Oslo: Nova rapport 11/2000
- Nordahl, T (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Oslo: Nova rapport 19/05
- Nordahl, T (2007). *Hjem og skole- Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T, M-A Sørli, T Manger og A. Tveit (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk skoleinformasjon (2014). *Læreplanverket for kunnskapsløftet, grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- NSD. *Personvernombudet for forskning*. Lastet ned 19.09.2013, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern>
- Opplæringsloven (2015). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven). <http://www.lovdatab.no>
- Pianta, R.C, B.K.Hamre og J.P. Allen (2012). *Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. I S.L.Christensen et.al (red.), Virginia: Springer science & business media LLC2012
- Sameroff, A (2010). *A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nature*. Child development, jan/febr 2010, vol 81, nr. 1, s. 6-22.
- Sameroff, A. J. & M.J. Chandler (1975). *Reproductive risk and the continuum of caretaker casualty*. I F. D. Horowitz (red.), Review of child development research (Vol. 4). Chicago: University of Chicago Press.
- Stray, T (2013). *DAt-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Stray, T (2011). *Analyseprogrammer – informasjon og retningslinjer for bruk*. Kristiansand 10.11.2011, upublisert.
- Stray, T, L.L.Stray og F.E. Tønnesen (2012). *DAt-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. I *Spesialpedagogikk* s. 40-56. Oslo: Utdanningsforbundet.

Stray, T, L.L.Stray (2011). *DAt-Kon Brukermanual, Hefte 3: Praktisk gjennomføring og tolkning*. Foreløpig utkast.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 202-217

Webster-Stratton, C (2005). *Hvordan fremme sosial kompetanse og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Wichstrøm, L (2008). *Barn og unges psykiske helse*. I Ø. Kvello (red.), Oppvekst – om barns og ungen utvikling og oppvekstmiljø (s. 395-430). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

7 Vedlegg:

Vedlegg 1: Eksempler fra DAT-Kon skjemaene: Foreldreskjema og lærerskjema:

DAT-Kon IV

Standardversjon 6-16 år

Skjema A - Foresatte

SKJEMA A: INFORMASJON FRA FORESATTE

Kode:

Skjemaet fylles ut av barnets nærmeste foresatte (dvs.. den omsorgspersonen som har mest omgang med barnet - vanligvis mor). Dersom far eller andre foresatte ønsker å delta, bør han/hun fylle ut sitt eget skjema. Opplysningene som fremkommer i skjemaene er strengt konfidensielle og skal ikke inneholde person- opplysninger utover barnets initialer, alder og kjønn.

1. Grunnlaget for ønske om hjelp

Sett kryss til høyre for ett eller flere av utsagnene nedenfor (boks 1-4) dersom barnet ditt har hatt behov for støtte/hjelp i forbindelse med skolegangen. Hvis barnet, etter din vurdering, ikke har hatt spesielle støttebehov, eller ble henviset kun etter ønske fra skole, evt. fra lege eller andre som har med barnet å gjøre, settes kryss i boks 5.

- 1 Ønske om å kartlegge behovet for individuelt tilrettelagt støtteundervisning (spesialundervisning)
- 2 Ønske om å få vite mer om barnets læringsmuligheter og ressurser
- 3 Bekymring/ønske om hjelp i forhold til vansker hos barnet med utholdenhet eller konsentrasjon
- 4 Bekymring/ønske om hjelp i forhold til atferd hos barnet som har vært vanskelig å forstå eller håndtere
- 5 Jeg ser ingen spesielle trekk eller forhold ved barnet som gir grunnlag for bekymring / ønske om hjelp

<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5

Kommentarer (referer gjerne til nummeret på utsagnet som kommenteres)

2. Vurderinger av barnets mestringsområder, miljøforhold og helse

Nedenfor finner du en del utsagn som beskriver ulike sider ved barnet og dets omgivelser, som har med ressurser, miljøforhold og helse å gjøre. Les gjennom alle utsagnene, og prøv å ta stilling til hvordan hvert utsagn passer som en beskrivelse av det aktuelle barnet / eller barnets situasjon / tilstand.

Dersom utsagnet **passer dårlig / opptrer sjelden eller ikke i det hele tatt**, settes kryss i boks 1. Hvis utsagnet **passer ganske godt, men ikke fullt ut, evt. opptrer ofte, men i variabel grad**, settes kryss i boks 2. Boks 3 krysses hvis utsagnet **passer meget godt / opptrer meget ofte**. Sett kun ett kryss for hvert utsagn, og plasser krysset i boksen - ikke mellom boksene.

Mestringsområder

Sett kryss i en av rubrikkene for hvert utsagn. Unngå å hoppe over utsagn hvis mulig

Boks 1: PASSER IKKE **Boks 2: PASSER GANSKE GODT** **Boks 3: PASSER MEGET GODT**

- 1 Har god praktisk sans / problemløsningsevne / evne til å finne ut av ting
- 2 Har humoristisk sans / godt humør / sjarm
- 3 Er kreativ og oppfinnsom (gjelder også "streker" og innfall som ikke alltid er positive)
- 4 Er spenstig / flink med kroppen
- 5 Er tålmodig og arbeidsom i mange aktiviteter
- 6 Har gode fingerferdigheter (tegning / håndarbeid / mekanikk o.l.)
- 7 Har gode ferdigheter innen spesielle områder (f.eks. data, teknikk, musikk, idrett o.l.)
- 8 Viser gode ferdigheter i mange skolepregede (faglige) aktiviteter
- 9 Er selvstendig og uavhengig / prøver å finne ut av ting selv
- 10 Er omgjengelig / flink til å knytte kontakter og holde på venner

	1	2	3
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer (hvis det er vanskelig å finne mestringsområder, beskriv gjerne barnets spesielle interesser)

Miljøforhold

Sett kryss i en av rubrikkene for hvert utsagn. Unngå å hoppe over utsagn hvis mulig

Boks 1: PASSER IKKE Boks 2: PASSER GANSKE GODT Boks 3: PASSER MEGET GODT

- 1 Skolen legger generelt stor vekt på et tett samarbeid med foreldrene til elever med vansker
- 2 Skolen vektlegger kollegialt samarbeid / teamarbeid rundt elever med vansker
- 3 Klassen har et godt arbeidsmiljø (klassestørrelse, fysisk miljø, plass o.l.)
- 4 Klassemiljøet er godt tilrettelagt for individualisert / differensiert undervisning
- 5 Ressurssituasjonen i klassen er tilfredsstillende
- 6 Det psykososiale miljøet i klassen er godt
- 7 Samarbeidet mellom barnets foreldre og lærerpersonalet fungerer bra
- 8 Barnet har et godt forhold til lærere og andre voksne på skolen
- 9 Barnet er akseptert / er godt inkludert i klasse- og skolemiljøet
- 10 Barnet ser ut til å trives på skolen
- 11 Barnets problemer går ofte ut over min egen trivsel / psykiske overskudd

	1	2	3
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			

Kommentarer (referer gjerne til nummeret på utsagnet som kommenteres)

Eventuelle helseproblemer

Sett kryss i en av rubrikkene for hvert utsagn. Unngå å hoppe over utsagn hvis mulig

Ved eventuelle problemer på ett eller flere av punktene, beskriv disse nærmere i kommentarfeltet

Boks 1: PASSER IKKE Boks 2: PASSER GANSKE GODT Boks 3: PASSER MEGET GODT

- 1 Har syn eller hørselsvansker (som får betydning for konsentrasjon eller samspill med andre)
- 2 Har store kroppslige plager, f.eks. astma, eksem, hjertefeil, epilepsi, bevegelsehemning e.l.
- 3 Barnet har fungert påfallende dårligere etter hodeskade eller alvorlig sykdom
- 4 Spiser ikke i skoletiden
- 5 Reagerer uvanlig sterkt på dårlig luft / ventilasjon i rommet (konsentrasjonssvikt / uro)
- 6 Har ufrivillige rykninger, bevegelser eller lyder
- 7 Får lett negativ oppmerksomhet p.g.a. spesielt utseende
- 8 Har problemer knyttet til ufrivillig vannlating eller avføring
- 9 Har problemer med talen, f.eks. stamming, talefeil eller utydelig tale
- 10 Har gått sterkt ned eller opp i vekt i den senere tid (siste året)
- 11 Forsover seg til stadighet / har problemer med å "våkne" om morgenen
- 12 Er uvanlig mye fraværende fra skolen p.g.a. sykdom
- 13 Virker ofte syk, blek og uvel i timene

	1	2	3
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			

Kommentarer (referer til nummeret på punktet som kommenteres)

3. Spesielle trekk ved barnets nåværende atferd og situasjon

Nedenfor finner du en rekke utsagn som beskriver ulike trekk ved barn. Mange av disse har med spesielle problemer eller trekk å gjøre, som ikke vil gjelde det aktuelle barnet. Les likevel gjennom alle utsagnene, og prøv å ta stilling til hvordan hvert utsagn passer som en beskrivelse av barnet. Følg samme regler for avkrysning som i foregående avsnitt. Unngå å hoppe over ledd, hvis mulig. Ved tvil, sett evt. et spørsmålstegn i marginen og konferer med leder av undersøkelsen før endelig skåre settes.

	1	2	3	
Boks 1: PASSER IKKE				
Boks 2: PASSER GANSKE GODT/OFTE				
Boks 3: PASSER MEGET GODT/OFTE				
1 Viser lite interesse for å være sammen med / leke med andre barn				1
2 Mange vil synes han/hun oppfører seg underlig eller sært				2
3 Holder seg for seg selv / vandrer rundt uten å ta kontakt med andre				3
4 Virker avvikende / "sær" i måten å snakke på (gjelder ikke talefeil)				4
5 Kan holde på med meningsløse aktiviteter i lang tid uten å miste interessen				5
6 Er vanskelig å få god blikk-kontakt med				6
7 Blir svært lett frustrert / overreagerer følelsesmessig / går i lett i "vranglås"				7
8 Humøret er svært opp og ned, tilsynelatende uten grunn				8
9 Blir lett forvirret / kaotisk / urolig i uoversiktlige eller nye situasjoner				9
10 Mister ofte helt kontrollen over følelsene og blir da nesten umulig å få kontakt med / roe ned				10
11 Virker uvanlig følsom for støy / høye lyder eller andre sterke sanseintrykk				11
12 Blir uvanlig stresset / forstyrret av å ha andre i nærheten når han/hun skal konsentrere seg				12
13 Tenker / arbeider langsomt og omstendelig				13
14 Er rotete i skolearbeidet og gjør stadig slurvefeil				14
15 Orker lite, blir lett overveldet av selv små arbeidsoppgaver				15
16 Har vansker med å oppfatte / huske beskjeder				16
17 Glemmer / mister ofte ting				17
18 Har store vansker med å komme i gang med aktiviteter som krever arbeid og selvdisciplin				18
19 Virker hektisk / "alltid på farten"				19
20 Er stadig urolig med hender eller føtter / sitter urolig på stolen				20
21 Handler før han/hun tenker				21
22 Foretar seg ofte impulsive ting som kan være farlige for barnet selv eller for andre				22
23 Har problemer med å delta i lek eller fritidsaktiviteter på en stille og rolig måte				23
24 Er skravlete og pratsom / prater stadig i munnen på andre				24
25 Har vansker med å vente på tur				25
26 Er rastløs / skifter ofte aktiviteter				26
27 Blir svært sliten / ukonsentrert utover dagen				27
28 Virker keitet / klosset / fomite i bevegelsene, har dårlig kontroll på kroppen				28
29 Faller helt ut / kan sovne i perioder av dagen				29
30 Virker fysisk puslete / svak, henger dårlig med i mange fysiske aktiviteter				30
31 Hodeverk/mageverk eller annet fysisk ubehag går stadig ut over konsentrasjonen				31
32 Er langsom og treg i bevegelsene				32
33 Har store vansker med å forstå/oppfatte ting, sammenliknet med jevnaldrende				33
34 Mange vil synes han/hun virker "naiv" eller umoden for alder				34
35 Har vanskelig for å uttrykke seg med ord / har lite språklige nyanser				35
36 Opptrer gjerne tilbakeholdent, men virker likevel sta og egenrådig				36
37 Blir lett "syk" / "uvel" / trekker seg når han/hun skal gjøre noe som er ubehagelig				37
38 Virker selvopptatt og "seg selv nærmest" i det meste				38
39 Vil helst at lærer (eller andre) skal hjelpe / ordne opp når ting blir vanskelig				39
40 Ber ofte om hjelp uten egentlig å trenge den				40

	1	2	3	
Boks 1: PASSER IKKE				
Boks 2: PASSER GANSKE GODT/OFTE				
Boks 3: PASSER MEGET GODT/OFTE				
41 Er opptatt av å være best i alt				41
42 Er lite villig til å godta at de voksne bestemmer				42
43 Mange vil synes han/hun virker ufordragelig og uskikkelig				43
44 Er svært dominerende og styrende hjemme				44
45 Er uvanlig kunnskapsrik / informert om svært mange ting, alder tatt i betraktning				45
46 Har vanskelig for å innse / akseptere at andre forstår mindre enn han/henne				46
47 Blir lett oppfattet som "høytravende" fordi han/hun er så langt fremme for alder i mange ting				47
48 Det virker som om han/hun liker å sette andre fast med sine kunnskaper om alt mulig				48
49 Virker urimelig/uforståelig misfornøyd med seg selv				49
50 Gjør tilsynelatende aldri ting godt nok i egne øyne				50
51 Reagerer negativt på, eller avviser ros og oppmuntring				51
52 Virker trist / oppgitt / ser ut til å plages av et eller annet				52
53 Er blitt stadig mer nærtakende overfor skjenn eller irettesettelser				53
54 Ser ut til å ha mistet "gnisten" og pågangsmotet				54
55 Trekker seg fra omgang med venner				55
56 Er blitt lukket og avstengt i den senere tid				56
57 Er blitt avvisende og tverr i den senere tid				57
58 Er blitt irriterbar / utålmodig i den senere tid				58
59 Er blitt innesluttet/ trist i den senere tid				59
60 Er skeptisk til, eller har vansker med å knytte tillit til voksne				60
61 Blir irritert og sint for den minste irettesettelse				61
62 Virker avvisende / skuffet / frustrert over enkelte voksne (familie / skole / bekjentskapskrets)				62
63 Oppholder seg mye i negative / uheldige miljøer i fritiden (evt. på skolen)				63
64 Har en tendens til å gjøre seg større / tøffere enn han/hun er				64
65 Dyrker forbilder / idealer / aktiviteter som normalt anses som negative				65
66 Søker tilhørighet i gjenger / uorganiserte miljøer med liten voksen tilknytning / tilsyn				66
67 Bryr seg stadig mindre om skolearbeidet				67
68 Lar seg stadig lede av negative elementer i kameratflokk				68
69 Har lett for å bruke et truende / aggressivt språk				69
70 Kan opptre hensynsløst eller utnyttende i forhold til andre				70
71 Bruker et stygt språk / svarer ofte tilbake på en ubehøvet måte				71
72 Har lett for å plage og mobbe andre barn				72
73 Har lett for å skryte / "blåse seg opp" / gjøre seg større eller bedre enn han/hun er				73
74 Gjør som han/hun vil, uansett hva de voksne sier eller gjør				74
75 Viser sjelden eller aldri anger når han/hun har gjort noe galt				75
76 Kommer stadig opp i episoder hvor han/hun blir tatt for, eller mistenkt for tyveri / nasking				76
77 Lever mye i sin egen fantasiverden				77
78 Er blitt stadig mer tilbaketrukket og "sær"				78
79 Gir uttrykk for ideer og fantasier som gir grunn til bekymring				79
80 Virker mistenksom / skeptisk i kontakt med andre				80

Vedlegg 2: Eksempel fra DAt-Kon skjema, tidlig utvikling(B-skjema):

DAt-Kon IV

Standardversjon 6-16 år

Skjema B - Tidlig utvikling

SKJEMA B: TIDLIG PROBLEMUTVIKLING (førskolealder)

Skjemaet fylles ut av den av barnets foresatte som har best kjennskap til barnets utviklingshistorie, normalt mor. Se for øvrig egen veiledning for avkrysning, og for saksbehandlers rolle i gjennomgangen av skjemaet.

B-1. Bevegelse og kroppskontroll

Elev-
kode

Hadde barnet i løpet av de første 6 leveårene før skolestart problemer knyttet til kroppskontroll og bevegelse?

Eksempler knyttet til spørsmålet. Sett kryss hvis eksemplet passer helt eller delvis

	Tidlig utvikling	Etter skolestart	Elev- kode
1 Barnet hadde i løpet av det første halvåret problemer med kontroll av bevegelser som suging eller tygging/svelging, eller begynte sent med å løfte hodet, rulle seg rundt, løfte seg opp med hendene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.1
2 Barnet begynte å krabbe eller gå på et sent tidspunkt (krabbing senere enn 10-12 måneder, eller begynte å gå uten støtte senere enn 16-18 mnd).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.2
3 Barnet virket klosset og utrygt i bevegelsene forholdsvis lenge i forhold til andre barn på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.3
4 Barnet hadde problemer med å kontrollere og planlegge egen bevegelse, f.eks. slik at barnet stadig snublet og falt, eller ufrivillig kom borti ting, mistet ting i gulvet, eller ødela ting ved uhell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.4
5 Barnet hadde lenge vansker med å sitte eller stå oppreist. Barnet virket f.eks. ustabil, vinglete, "lealaut" i hofte eller hode lenge etter at det kunne sitte eller gå ved egen hjelp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.5
6 Barnet unngikk eller vegret seg for vanlig bevegelseslek (snurring, stupe kråke, klatring, balansering o.l.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.6
7 Barnet hadde en påfallende gange, f.eks. ved at det ofte gikk på tå ("trippet"), gikk innadbeint (kalvbeint), gikk stivi og "styltete", med lite spenst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.7
8 Barnet hadde ofte påfallende bevegelser, f.eks. viftebevegelser eller rytmiske, gjentatte håndbevegelser, vridninger eller knipsing med fingrene i nærheten av øret, slo seg på hodet eller vugget frem og tilbake med kroppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.8
9 Barnet virket tregt og tungt når det beveget seg. Greide dårlig å holde følge med andre barn, eller ble uvanlig raskt sliten og andpusten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B1.9
Ikke problemer Ingen av eksemplene ovenfor passer. Barnet har under hele oppveksten hatt en utvikling av kroppskontroll som er normal sammenliknet med andre barn på samme alder (kamerater og evt. søsken).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2.a
Andre problemer Barnet hadde andre problemer knyttet til bevegelse og kroppskontroll som ikke står nevnt i eksemplene ovenfor. Beskriv i så fall i kommentarfeltet nedenfor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2.b

Kommentarfelt: (Benyttes ved kommentarer til eventuelle avkryssede eksempler, eller ved tvil om avkrysning)

B-2. Utvikling knyttet til aktivitets- og impuls kontroll

Hadde barnet i løpet av de første 6 leveårene problemer knyttet til uvanlig høyt aktivitetsnivå, evt. vansker med å styre og kontrollere seg selv?

Eksempler knyttet til spørsmålet. Sett kryss hvis eksemplet passer helt eller delvis

		Tidlig utvikling	Etter skolestart	
1	Barnet begynte å krabbe før 6 måneder, evt. gå før 10 måneder.	<input type="checkbox"/>		B2_1
2	Barnet var uvanlig kroppslig urolig, villert, "herjete", fysisk overaktivt, konstant "på farten", hadde "kvikksølv i baken", kunne ikke roe seg på fanget, eller ved måltider. (Varighet mer enn 1/2 år).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_2
3	Barnet var uvanlig uvørent og villert. Måtte stadig "gjetes" for ikke å komme til skade, eller gjøre "ugagn". Kom ofte opp i konflikter med andre, selv om barnet sjelden planla eller la opp til det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_3
4	Barnet hadde vansker med å roe seg ned og konsentrere seg i lek og aktiviteter. Vandret mye fra det ene til det andre uten å fordype seg (kanskje bortsett fra noen få spesielt spennende ting).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_4
5	Barnet ødela eller rev i stykker ting til stadighet. Plukket ting fra hverandre. Uvanlig "fingrete" og "plukkete". (Mer enn andre barn på samme alder)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_5
6	Barnet var bortimot umulig å ha med seg på butikken, eller på besøk til andre. (Ustyrlig, krevende, ulydig).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_6
7	Barnet var utålmodig, rastløst eller hadde lett for å kjede seg. Ble lei nye ting raskere enn andre barn på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_7
8	Barnet reagerte svært impulsivt. Handlet uten å tenke. (Mer enn andre barn på samme alder)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_8
9	Barnet sov mindre enn normalt (hadde f.eks. vansker med innsovning; sov svært urolig; våknet hyppig i løpet av natten eller svært tidlig på morgenen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_9
10	Det kunne virke som om barnet ikke lærte av egne feil og erfaringer. Gjorde de samme feilene om og om igjen, selv om han/hun ble korrigeret eller irettesatt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_10
Ikke problemer	Ingen av eksemplene ovenfor passer. Barnet har under hele oppveksten hatt et aktivitetsmønster som er normalt sammenliknet med andre barn på samme alder (kamerater og evt. søsken).	<input type="checkbox"/>		B2_0
Andre problemer	Barnet hadde andre problemer knyttet til overaktivitet eller impuls kontroll som ikke står nevnt i eksemplene ovenfor. Beskriv i så fall i kommentarfeltet nedenfor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2_b

Kommentarfelt: (Benyttes ved kommentarer til eventuelle avkryssede eksempler, eller ved tvil om avkryssing)

B-3. Utvikling knyttet til utforskning og interesse for omgivelsene

Viste barnet i løpet av de første 6 leveårene mer passivitet og mindre interesse for å utforske omgivelsene enn andre barn på samme alder?

Eksempler knyttet til spørsmålet. Sett kryss hvis eksemplet passer helt eller delvis

		Tidlig utvikling	Etter skolestart
1	Barnet var som spedbarn svært passivt og kunne ligge i lange perioder uten å gi lyd fra seg, eller gi uttrykk for å ville bli tatt opp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.1
2	Selv om barnet sjelden var redd andre, ville han/hun helst sitte på fanget, eller bli båret rundt de første leveårene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.2
3	Barnet kunne virke lite nysgjerrig og utforskende på omgivelsene, f.eks. ved at barnet viste lite trang til å bevege seg, eller viste lite variasjon i aktiviteter og lek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.3
4	Barnet sov uvanlig mye de første leveårene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.4
5	Barnet hadde vanskelig for å komme i gang med ting. Tok sjelden initiativ og måtte gjerne "dyttes i gang" med lek og aktiviteter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.5
6	Barnet virket tregere og seinere i reaksjonene enn andre barn på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.6
7	Barnet måtte ha uvanlig mye tid for å få gjort ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.7
8	Barnet var interessert i, og fulgte med i andre barns lek, men deltok lite selv. (Dvs. mindre enn andre barn på samme alder).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.8
Ikke problemer	Ingen av eksemplene ovenfor passer. Barnet har under hele oppveksten vist en utforskertrang, nysgjerrighet og interesse for omgivelsene som er vanlig for barn på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.9
Andre problemer	Andre problemer knyttet til passivitet eller nedsatt interesse for omgivelsene som ikke står nevnt i eksemplene. Har barnet f.eks. midlertidig, eller i perioder hatt noen av vanskene som er beskrevet ovenfor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B3.10

Kommentarfelt: (Benyttes ved kommentarer til eventuelle avkryssede eksempler, eller ved tvil om avkrysning)

B-9. Selvhevdelse i samspill og lek med andre

Har barnet i løpet av de første 6 leveårene hatt spesielle problemer knyttet til vegring mot lek og samspill med andre barn som følge av sjenanse eller frykt for avvisning?

Eksempler knyttet til spørsmålet. Sett kryss hvis eksemplet passer helt eller delvis

		Tidlig utvikling	Etter skolestart
1	Barnet viste frykt, engstelse eller usikkerhet i samvær med andre barn (som barnet ikke viste sammen med voksne, eller barn han/hun kjente godt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.1
2	Barnet ble ofte stående å se på når andre lekte, tørde sjelden å be om å få bli med. (Kanskje bortsett fra barn som han/hun kjente godt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.2
3	Barnet tok lite initiativ til å bli kjent med fremmede barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.3
4	Barnet insisterte på å ha kjente voksne i nærheten når det lekte med barn han/hun kjente dårlig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.4
5	Barnet var lite selvhevdende og ga seg lett når det oppsto konflikter med andre barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.5
6	Barnet trakk seg raskt ut av lek når denne ble voldsom eller herjete, eller når mer enn 2-3 barn lekte sammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.6
Ikke problemer	Ingen av eksemplene ovenfor passer. Barnet har ikke hatt spesielle problemer med sjenanse eller selvhevdelse, sammenliknet med barn på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.a
Andre problemer	Barnet har hatt andre problemer knyttet til sjenanse eller svak selvhevdelse i forhold til jevnaldrende, som ikke står nevnt i eksemplene ovenfor. Beskriv i så fall i kommentarfeltet nedenfor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> B9.b

Kommentarfelt: (Benyttes ved kommentarer til eventuelle avkryssede eksempler, eller ved tvil om avkrysning)

Vedlegg 3: Eksempel fra en DAT-Kon analyse

Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker (DAT-Kon)

Standardversjon

Dato hjem: 28.08.2015 Dato skole: 15.09.2015 Saksbehandler: jajh Kjønn: Gutt Alder: 7 Kode: [redacted]

RESULTATER - SKALAFORDELING Hjem: Biol. mor Skole: Støttelærer

Oversikt - sjekklister

Forklaring på kodene i diagrammet:		Indeksskårer		Utv. forløp
Trekk/atferd knyttet til:		Hjem	Skole	
CD	Vansker m. sosial persepsjon og kontakt	0,04	0,22	
C2	Vansker m. regul. av inntrykk og følelser	0,36	0,70	***
C0	Vansker m. regul. av oppmerks. og motivasj.	0,18	0,79	***
C1	Vansker m. aktivitets- / impuls kontroll	0,25	0,61	***
AC	Kroppslige eller helsemessige begrensninger	0,05	0,40	***
A2	Umodenh.; lært hjelpeløshet; avhengigh.	0,30	0,43	**
A0	Sikkerhetsorientering; angst/unnvikelsesatf.	0,10	0,27	
A1	Utfordrende atferd; dominans; "sjefing"	0,05	0,61	***
AB	Probl. knyttet til uvanlige kognitive ressurser	0,00	0,04	
B1	Innadv. depressive reaksj. på miljøforhold	0,19	0,25	*
B0	Akutte stressreaksjoner på miljøforhold	0,00	0,00	
B2	Mistillitsreaksjoner på miljøforhold	0,07	0,38	***
BD	Distansering fra voksen påvirkn.; sos. utglidn.	0,04	0,22	
D1	Destruktiv selvhverdelse; aggressivitet	0,11	0,37	**
D0	Egosentrisk / ukritisk selvhverdelse	0,00	0,39	*
D2	Sosialt avvik (bisarr, asosial atferd)	0,00	0,07	

Aldersgruppe: 6 - 10 år Korr. hjem-skole: 0,65

Fig. 1. Diagrammet viser fordelingen av skårene i sjekklister for atferd. Linjediagrammene viser fordelingen av alle 16 DAT-Kon skalaene i sjekklister for hjem (tykk strek) og skole (tynn, buet strek). De "hengende" skraverte feltene bak grafene for hjem og skole antyder tentative normer for tolkning av alvorgrad (basert på ca. 700 kasus). Stjernetegn i felt til høyre gir en 3-delt inndeling av alvorgrad i tråd med normene.

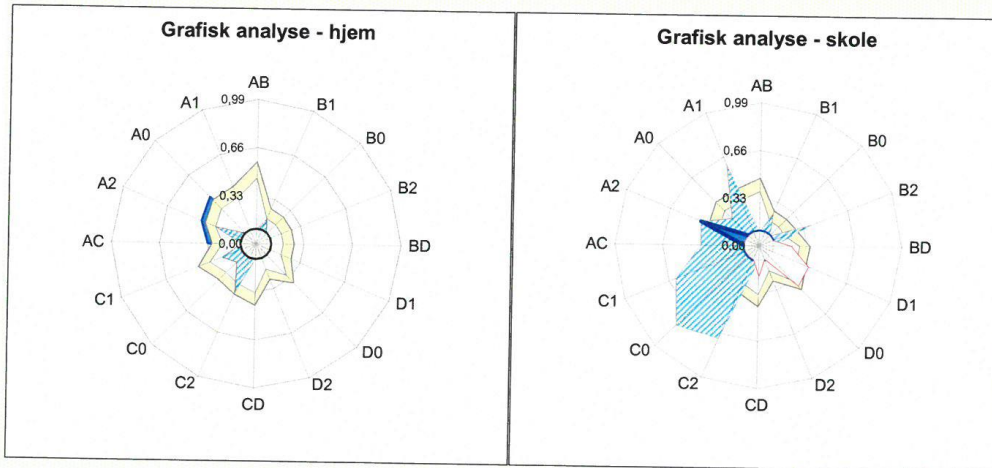


Fig. 2 og 3. Grafene viser en analyse av skalautslag for hhv. hjem og skole. Mørke felt antyder primære årsaksforhold (primærproblematikk), skravert felt viser 'assosiert' problematikk (problemer som antas å være direkte følger av, eller tilleggsaspekter ved det primære problemet.) Evt. fargeløst felt viser "sekundær" problematikk, d.v.s. problemer som antas å være indirekte følger av det primære problemet. Sekundære problemer likner ofte i sitt atferdsuttrykk på "primær" atferd innen det gitte skalaområdet, men anses som emosjonelt betinget

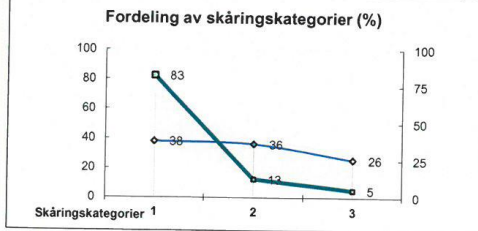
Innstilling av analysegrunnlag for primærproblematikk (basert på validitetsgrunnlaget i data)

Forslag til basisgrense:		Manuelt nivå		Normnivå:		Analysegrunnlag:	
Hjem	0,30	Normalt nivå	0,00	Hjem	<input type="checkbox"/>	Vanlige normer (hjem)	Spesiell vektning av sjekklisteskårer (3 = 3; 2 = 1,5; 1 = 0) Vanlig vektning av sjekklisteskårer (3 = 3; 2 = 1; 1 = 0) Vektet i forhold til data for tidlig utvikling (skjema B)
Skole	0,30	Normalt nivå	0,00	Skole	<input type="checkbox"/>	Vanlige normer (skole)	
(Nivået bør ligge mellom 0,27-0,33) Amerket boks gir 'Strengt normer'							

Profilvaliditet

	Hjem	Skole
Hjem:	Distinkt profil - men utslag under klinisk område	Ingen rapporteringskjevheter
Skole:	Lav distinktivitet - utydelig profil	Ingen rapporteringskjevheter

	Hjem	Skole
1. Distinktivitet (0-4)	3 +	0 -
2. Rapporteringskjevheter (0-5)	4 ++	5 ++
3. Utelatte ledd (0-1)	1 +	1 +
Skjem: A2	Mestring 0%	0%
	Miljø 0%	0%
	Helse 0%	0%
Skjem: A3	Sjekkliste 0%	0%
Skjem: B	Utvikling 0%	0%
4. Validitetsindeks (0-9)	7 +	5 +



Vedlegg 4: Intervjuguide:

Intervjuguide

Intervjuet vil foregå som en samtale og vil bli tatt opp med hjelp av en opptager. Besvarelsen vil i ettertid bli transkribert og navnet ditt vil ikke bli brukt hverken i intervjuet eller transkriberingen. Innholdet skal brukes for å besvare min masteroppgave, lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt og senest 31.12.15. Fremgangsmåten og innholdet i intervjuet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, www.nsd.no).

Oppgavens hensikt

I den sertifiseringsprosessen vi er inne i ønsker jeg å se på hvordan rådgivere her på kontoret opplever nytteverdien av å bruke analyseverktøyet DAT-Kon for å skape endring i skolehverdagen for elever med atferd- og/eller konsentrasjonsvansker.

Generelt

- Fortell kort om deg selv med vekt på utdanning og arbeidserfaring?

Om DAT-Kon

- Hvordan ble du introdusert for DAT-Kon, opplæring om bruken og teorien rundt?
- Hvor lenge har du benyttet kartleggingsverktøyet DAT-Kon?
- Hvor mange intervju har du gjennomført?
- I hvilke sammenhenger bruker du DAT-Kon som arbeidsredskap?
- Fortell om erfaringer med bruk av DAT-Kon?
 - Praktisk gjennomføring: tidsbruk, omfang, anvendelsen – noe som er mer utfordrende enn annet?
 - Er det overenstemmelse mellom de hypoteser som kommer frem i analysen og de kartlegginger som evt. er gjort i annen utredning (tester, drøftinger osv.)
 - Tilbakemelding: hvordan foregikk den? Noe spesielt du vil trekke frem ifra prosessen?
 - Har tilbakemeldingen hatt noe å si for prosessen videre i saken?

- Fortell om dine tanker etter bruken av DAt-Kon?
 - Samarbeidet med skolen/ foreldre?
 - Samarbeidet mellom skolen og foreldre?
 - Tanker om endringer i relasjon/forståelse for elevens utfordringer?
 - Hvordan vurderer du nytteverdien/relevansen av DAt-Kon som arbeidsredskap?

Avslutning

- Helt til slutt: er det andre tanker om DK og samarbeidet med de involverte som du vil fortelle om som du ikke har fått frem ellers i intervjuet?

Vedlegg 5: Samtykkeskjema:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

DAt-Kon

Du er invitert til å delta i et intervju i forbindelse med at jeg skal ferdigstille en masteroppgave som tar for seg erfaringer med bruken av DAt-Kon. Gjennom oppgaven ønsker jeg å se på hvordan din opplevelse av å bruke analyseverktøyet DAt-Kon for å skape endring i skolehverdagen for elever med atferds- og/eller konsentrasjonsvansker.

Gjennomføringen:

Intervjuet vil bli gjennomført som en samtale her på kontoret. Intervjuet tas opp på lyd og skal i ettertid transkriberes før innholdet blir analysert. Skulle det evt. komme frem personopplysninger blir disse anonymisert slik at ingen kan identifisere de som har deltatt i intervjuene. Det vil bli foretatt intervju av ped.psyk. rådgivere her på kontoret.

Formaliteter:

Jeg er innforstått med at oppgaven skrives av Jan Gunnar Johnsen via Pedagogisk institutt ved NTNU. Besvarelsen skal brukes som en av flere deler til å besvare problemstillingen i masteroppgaven, «*Hvordan opplever ped.psyk.rådgivere nytteverdien av å bruke analyseverktøyet DAt-Kon som et analyseverktøy for å skape endring i skolehverdagen for elever med atferds- og/eller konsentrasjonsvansker.*

Den som har gitt sitt samtykke gjør dette frivillig og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Det gjøres oppmerksom på at en tilbaketrekking av samtykke vil være vanskelig etter at oppgaven er ferdigstilt.

Intervjuet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD; www.nsd.no) og det er gitt godkjenning til gjennomføring av intervjuene. All innsamlet persondata og lydfiler vil bli slettet når sensur foreligger på prosjektet og seinest 31.12.15

Jeg _____ samtykker den ____ / ____-2015 til å la meg intervju i forbindelse med masteroppgaven.

Kontaktinformasjon:

Jan Gunnar Johnsen, mob. 91711316, e-post: jajh@levanger.kommune.no

Veileder Per Frostad, e-post: per.frostad@svt.ntnu.no

Vedlegg 6: Svarbrev fra NSD:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41342 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41342	<i>DAt-Kon - Differensiering av atferd- og konsentrasjonsvansker hos barn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Frostad</i>
Student	<i>Jan Gunnar Johnsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jan Gunnar Johnsen jajh@levanger.kommune.no

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

