

Sammendrag

Undersøkelsene i denne masteroppgaven omhandler barns tanker i forhold til kartleggingsprøven WISC. Kartleggingsprøven som her er beskrevet prøve som blir gjennomført ved mistanke om ulike former for lærevansker. Utgangspunktet i denne studien er problemstillingen "*Hva er barns tanker om kartleggingsprøven WISC?*". For å se nærmere på denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode med fokus på samtale med barn. I undersøkelsen har jeg snakket med tre ulike barn fra en stor by i Norge, som alle har gjennomført kartleggingsprøven WISC.

Det har blitt sett på ulike teoretiske perspektiver som omhandler motivasjon, mestring og den kognitive utviklingen. Jeg kommer også til å presentere kartleggingsprøven WISC, hvordan denne fungerer, samt hvilke særtrekk som finnes ved denne ved denne kartleggingsprøven. Det har vært en kvalitativ tilnærming til denne oppgaven. Jeg har vært i samtale med tre ulike barn som har gjennomført kartleggingsprøven. Det står mer beskrevet i metodekapitlet på fremgangsmåten.

Resultatene i dette forskningsprosjektet har blitt delt opp i ulike temaer basert på svarene barna har gitt. Det kommer til å bli diskutert både tankene før de skulle gjennomføre kartleggingen, hvordan de opplevde å få informasjon, hva de tenke om å gjennomføre karleggingen med en fremmed person, hvordan det var å gjennomføre den alene og hva de tenker om å gjennomføre slike typer oppgaver. Det er her rettet fokus på hva barna har sagt under samtalene. Disse samtalene har ført til diskusjon om hva barna tenker om å gjennomføre andre kartleggingsprøver og hvordan de liker å arbeide. Avslutningsvis i denne masteroppgaven er det en oppsummering av de ulike temaene.

Forord

Det har vært en spennende og læringsrik prosess å skrive denne masteroppgaven. Jeg har lært mye om meg selv, mine arbeidsmetoder og om fagfeltet spesialpedagogikk. Føler selv at jeg har fått bedre innsikt i hvordan det er å jobbe med et større prosjekt over en lengre periode. Jeg har samtidig funnet flere teknikker som jeg, som student med dysleksi, kan benytte og som kan bidra til å hjelpe meg videre.

Jeg ønsker å takke avdelingen for Pedagogisk Psykologisk tjeneste i storby i Norge, som har vært behjelpelige med å finne informanter og hjulpet meg med masterprosjektet. Jeg er også veldig takknemlige ovenfor de tre barna og deres foreldre som har tatt seg tiden til å snakke med meg, uten disse hadde det ikke vært mulig å skrive denne masteroppgaven.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke mine veiledere Mariann Doseth og Einar Sundsdal som har gitt meg god veiledning på denne masteroppgaven. Jeg vil også benytte anledningen til å takke Villvin Gulbrandsrød og Kim Holm som har vært behjelpelige med korrekturlesing av denne oppgaven.

Trondheim, mai 2018

Elle Cerullo

Innhold

1.0 Innledning - Bakgrunn for problemstilling	1
1.1 Sentrale ord og uttrykk	2
2.0 Teori	4
2.1 Barnets påvirkning i egen verden	4
2.2 Arv og miljø	5
2.3 Tanker og forståelse	6
2.4 Hukommelse	9
2.5 Motivasjon	10
2.6 Mestring	10
2.7 Relasjonsprosesser	12
2.8 Læringsmiljø	14
2.9 WISC – V	15
2.10 Årsak til WISC testen	15
2.11 Testsituasjonen med WISC IV	15
3.0 Metode	18
3.1 Kvalitativ metode	18
3.2 Forskning på barn	19
3.2.1 Samtale som metode	20
3.3 Kontakten med informantene	21
3.4 Spørsmålstilling	23
3.5 Prosessen med samtalene	24
3.6 Validitet	24
3.7 Utvalget	25
3.8 Transkripsjon	26
3.9 Analyse	27
3.10 Presentasjon av data	28

4.0 Presentasjon og diskusjon	29
4.1 Samtalen	29
4.2 Hvordan barna tenkte før kartleggingsprøven WISC.....	31
4.3 Hva tenkte barna om kartleggingsprøven?.....	34
4.4 Konsekvenser ved en WISC kartlegging.....	38
5.0 Oppsummering	40
Litteraturliste	42
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv	45
Vedlegg 2 – Samtaleguide.....	47

1.0 Innledning - Bakgrunn for problemstilling

I studiet spesialpedagogikk har vi hatt mye om barn med vansker, hvordan man skal oppdage vansken til hvordan man kan tilrettelegge for de ulike vanskene. For å oppdage vansken har det blitt tatt opp ulike kartleggingsmetoder. Det var beskrevet mye om kartlegginger og hvordan disse skulle gjøre det bedre for barnet, og hvordan barnet skulle oppleve kartleggingsprøvene (Engh, 2011; Høien & Lundberg, 2012; Weiss, 2006). Det er derimot skrevet lite i dette fagfeltet om hvordan barnet opplever kartleggingsprøver eller ulike oppgaver på skolen. Det står som regel bare hva barnet får ut av den enkelte kartlegging eller prøve (Engh, 2011; Høien & Lundberg, 2012). Jeg opplevde ofte at det var voksne som observerte barn, uten å faktisk være i kontakt med barnet for å høre om deres opplevelser og tanker om seg selv og sine omgivelser. For meg er det viktig å få barnets tanker og opplevelser med i alt arbeid man gjør rundt barnet.

I arbeidet som spesialpedagog kommer jeg til å komme i kontakt med mange barn, derfor blir det også viktig å forstå deres verden og virkelighetsforståelse. Barn har rett til å komme frem med sine egne tanker og følelser rundt alt som angår det selv, noe som også fremheves av FNs menneskerettigheter (FN, 2003). Det er barneombudet som skal sørge for at FNs barnekonvensjonen også følges i Norge. Barns tanker og opplevelser blir hovedsakelig uttrykt igjennom språket og barnets atferd (Donaldson, 1984; Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). I den norske barnekonvensjonsloven artikkel 12 står det:

«Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barneombudet, 2018).

I løpet av hele livet lærer mennesket både å uttrykke seg verbalt og å forstå sine egne følelser og tanker. Barnet kan ha vansker med å skille i mellom de ulike situasjoner som den befinner seg i (Donaldson, 1984). Jeg har en tanke at barnet har en forståelse av kartleggingsprosessen, men samtidig ikke tar inn all informasjonen om hva som skjer eller hvorfor de må igjennom en kartleggingsprosess. En annen grunn til at jeg ønsker å fokusere på barnet, er at jeg tror at barnet er mer bevisst og har flere tanker om egen situasjon enn det vi gir dem rom til. Jeg hadde også lyst til å skrive en oppgave som handlet om barnet, og jeg fikk muligheten til å snakke med barn som går igjennom en spesiell kartleggingsprøve. Årsaken til at jeg har valgt å skrive om kartleggingsprøven WISC er fordi det er en standardisert kartlegging. Det vil si at det blir brukt et manus til alt som blir gjennomført under kartleggingssituasjonen, for ikke å nevne at den blir

brukt i stort omfang i Norge i dag. WISC kartleggingen er noe som blir brukt for å kartlegge ulike læringsvansker. Derfor har jeg kommet frem til følgende problemstillingen:

Hva er barns tanker om kartleggingsprøven WISC?

1.1 Sentrale ord og uttrykk

Jeg har valgt å presentere enkelte forkortelser og uttrykk i starten av masteroppgaven for å skape en lettere leseropplevelse underveis i denne masteroppgaven. Noen av begrepene kommer til å bli sett mer i dybden også underveis i denne masteroppgaven.

Etikk er det ulike forståelser av. Det finnes mange måter å forstå og oppfatte etiske problemer i forskning. Etiske problemer oppstår når man ikke vet hva som er rett å gjøre i en bestemt situasjon, mens *moralske problemer* handler om at man gjør det motsatte av det man vet er rett i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; NSD, 2018; Thagaard, 2013). Med andre ord kan man si at moralske handlinger oppstår når man handler i strid med sine etiske overbevisninger (Reindal, 2012). Etikk og moral handler mye om hvordan en selv ser på verden og hva en selv mener er riktig og galt. I forskning er det viktig at man reflekter over de etiske og moralske beslutningene både før, under, og etter forskningsarbeidet (Reindal, 2012).

Kartleggingsprøver skal hjelpe barnehager og skolen å finne ut av hva barnet mestrer og hva den trenger ekstra hjelp med i løpet av året (Utdanningsdirektoratet, 2018). Årsaken til at man gjennomfører kartleggingsprøver er for å finne et tilpasset læringstilbud til barnet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det finnes både obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver som man kan gjennomføre i barnehage og skolen. I denne masteroppgaven er det kun fokus på én kartleggingsprøve som blir kun gjennomført av sertifiserte fagpersoner, en til en og ikke i klasserommet. Kartleggingsprøven som blir beskrevet i denne masteroppgaven er WISC. WISC blir kun gjennomført ved mistanke om en lære vanske (Flanagan & Alfonso, 2017; Kaufman, Raiford & Coalson, 2016; Weiss, 2006).

Pedagogisk Psykologisk tjeneste, vil i denne masteroppgaven bli referert til som forkortelsen *PPT*. PPT har i oppgave å hjelpe barn, unge eller voksne med behov for særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2017a). PPT har også i oppgave å hjelpe og bistå skoler og barnehager med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a). PPT ligger under mandatet i opplæringsloven §5-6 og barnehageloven §19 c. Arbeidsoppgavene til PPT går både på systemrettere og individrettede, samt at de skal se på

tiltak som kan bli satt i gang. PPT bistår også foreldre, barnehager og skole med kartlegging, veiledning og rådgiving av enkelte barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De er også en instans som skriver sakkyndige vurderinger for barn som har behov for tilpasset opplæring eller spesialundervisning.

Testperson i denne masteroppgaven er den som gjennomfører WISC kartleggingen, på det bestemte barnet. Testpersonen i dette tilfellet er en som jobber hos PPT. Det er ingen barn jeg har snakket med som har hatt samme testperson under sin kartlegging. Selv om det ingen har hatt samme testperson, kommer jeg til å beskrive det som testpersonen, da dette ikke har hatt noen større rolle på utfallet av kartleggingen eller resultatene.

Wechsler Intelligence Scale for Children vil bli referert som WISC i denne masteroppgaven. WISC er en intelligenstest og en kartleggingstest for barn i mellom 6 til 16 år (Galta, 2014; Georgas, 2003; Kaufman et al., 2016; Weiss, 2006). Det finnes flere versjoner av kartleggingsprøven til Wechsler som er beregnet på mindre barn, og en annen som er beregnet til voksne. Alle kartleggingene er baserer seg på de samme prinsippene for evner og intelligens (Georgas, 2003). Kartleggingsprøven kommer til å bli nærmere beskrevet videre i denne masteroppgaven.

2.0 Teori

Første delen av teorikapittelet kommer til være fokusert på den første delen av problemstillingen, dette med barns tanker og hva barns tanker er. Barns tanker er et fenomen som har vært forsket på i flere tusen år (Donaldson, 1984). Jeg kommer til å komme inn på hvilke rettigheter barnet har, hvordan arv og miljø påvirket barnet, tanker dannes, før jeg går mer inn på følelser og opplever. Etter hvert skal jeg se nærmere på følelser og opplevelser har jeg fokusert på motivasjon, mestring, relasjoner og læringsmiljø. Til slutt av teorikapittelet kommer jeg til å se på siste delen av problemstillingen, nettopp dette med kartleggingsprøven WISC. Under hvert underkapittel kommer jeg til å ha en kort beskrivelse om hvorfor dette har blitt tatt med i masteroppgaven og hva jeg kommer til å fokusere på.

2.1 Barnets påvirkning i egen verden

Jeg kommer til å starte med de nasjonale og internasjonale rettigheter barnet har. Årsaken er at dette danner grunnlaget for barn. Disse rettighetene sier også noe om hva barnet kan uttrykke, tenke og fremme som et selvstendig individ. Disse prinsippene har også blitt lagt til grunn i forskningen min når jeg har hatt samtaler med barnet for å ivareta disse på best mulig måte.

I rapporten NOU 2016:14 blir det lagt ned at elevmedvirkning er et av prinsippene som legges til grunn i skolen. Eller med andre ord, elever skal ha muligheten til å uttrykke sin mening og bidra til å påvirke egen læring (NOU2016:14, 2016). Dette gjelder også testing og prøver de ulike fag (Engh, 2011). I FNs konvensjon om barns rettigheter står det som følgene «Partene skal respektere barnets rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet» (FN, 2003, s. 14). Selv om alle barn har rett til å tenke og tro på det de vil, vil ikke nødvendigvis det bety at man legger til rette for at barn og unge har muligheten til å uttrykke hva de tenker og tro på, enn så lenge.

Under mine studier kunne jeg ikke finne noen retningslinjer om hva som skal skje ved kartlegginger av barn med lærevansker eller andre spesielle behov. Jeg klarte å ikke å finne noen retningslinjer eller rutiner på at barnet skulle få muligheter til å gi tilbakemeldinger. Det virker som at det blir opp til den enkelte lærer eller testperson å etterspørre eller få tilbakemeldinger på testen eller kartleggingsprøven. Ved selvvurdering av tester og prøver, får barnet muligheter til å reflektere over hvordan egen kompetanse er innenfor det fagfeltet. Barn og unge får også muligheten til å forstå testen og reflektere over hvordan de skulle mestre og forstå like tester i ettertid (Engh, 2011). Ved å la barnet øve på å reflektere både over seg selv og tester skapes også et bedre utgangspunkt for å øke selvforståelse (Engh, 2011; Skaalvik &

Skaalvik, 2015). Hvor mye barnet blir utsatt for slike muligheter handler også mye om miljøet barnet vokser opp i og hvilke arvelige faktorer barnet har med seg.

2.2 Arv og miljø

Biologiske faktorer er ikke mye som blir tatt opp mye i spesialpedagogikk i forhold til miljømessige faktorer. Uansett, når man ser på et subjekt en sosial verden, vil det både være arvelige og miljømessige faktorer som påvirker subjektet. Jeg ønsker å ta med arv og miljø i denne masteroppgaven da de begge faktorene er et viktig grunnlag til hvordan man danner tanker og hvordan barnet oppfatter seg selv i sin egen situasjon. De arvelige og miljømessige faktorene vil uansett ha noe å si på resultatene. Dette vil også være noe av grunnlaget til hvorfor jeg ikke har muligheten til å generalisere resultatene, da jeg ikke vet nok om de arvelige faktorene og det finnes ulike miljøer selv i Norge som ett land.

Alle barn har både arvelige faktorer og miljøfaktorer som påvirker dem i løpet av oppveksten (Drugli, 2013). Det finnes mange ulike teorier som baserer seg på balansen i mellom arv og miljø, blant annet Bandura, med sosiokulturell teori, Bronfenbrenner bioøkologisk teori og Vygotskys sosial kognitiv teori. Intelligens er arvelig, og man ser foreldres utdanning og holdninger kan ha en påvirkning på barnets kognitive utvikling (Galta, 2014; Siegler & Alibali, 2005). I Norge ser man i dag at barn av foreldre med høy utdanning, tar en lengre utdanning enn de med foreldre med lav utdanning, og det kan virke som at gapet økes (Galta, 2014; Sentralbyrå, 2017). Det finnes mange diskusjoner om det er arv eller miljø som påvirker barnet mest, men det finnes ingen klare svar på hvilken av de faktorene som påvirker barnet mest. Det er viktig å huske på at barnet befinner seg på flere ulike arenaer som har ulik påvirkningskraft (Drugli, 2013; Drugli & Onsjøen, 2010; Kveller, 2015). Hvordan barnet blir stimulert, oppdratt og er i kontakt med jevnaldrende er bare noen av faktorene som kan bidra til hvordan barnet oppfatter seg selv og det som er rundt en selv.

Det kognitive tankesettet blir dannet av flere faktorer, som bidrar til å danne og utvikle tanker. Arven legger noen forutsetninger for hvordan barnets utvikling kommer til å være, men miljøet rundt kan bidra til å forme denne utviklingen både positivt og negativt (Åsvoll, 2013). Barnets opplevelser fra miljøet og de arvelige faktorene sammen vil forme hvordan barnet tenker, fordømmer de har, og hva slags verdensbilde barnet har, og til slutt hvordan de utfører tester og oppgaver alene.

Arv er noe som ikke blir snakket mye om i pedagogikken, men det har vist seg at arvelige faktorer har en større betydning enn det man tidligere har trodd. Arv kan fortelle mye om utviklingen til barnet (Kvelling, 2015). Det er ikke muligheter i dagens samfunn å bestemme hvilke arvelige faktorer man ønsker å beholde eller kvitte seg med ved fødselen. Det er ikke nødvendigvis slik at selv om en har en høyere fare for å misbruke stoffer betyr det ikke at man kommer til å gjøre det. For da spiller miljøfaktorene inn, som kan påvirke forholdene (Drugli, 2013). Intelligens er en annen arvelig faktor som mange mener påvirker forståelsen av ideer, det å effektivt tilpasse seg til miljøet, lære av erfaringer, resonnere og overkomme vanskeligheter ved hjelp av tankevirksomhet (Galta, 2014). Intelligens er de sentrale verbale og logiske evner i den kognitive utviklingen (Galta, 2014). WISC kartleggingen er en form for intelligensstest som tar utgangspunkt i noen av faktorene som er nevnt over, som blir påvirket av intelligensen.

Miljø derimot, er det som befinner seg rundt barnet, og andre ytre faktorer som er med på å påvirke barnet (Broberg, Almqvist, Tjus & Strømsnes, 2006; Drugli, 2013). Ved å se til Bronfenbrenner kan man undersøke på flere ulike nivåer. Mikronivået er den nærmeste familien og de nære vennene, som har en mer eller mindre påvirkning på barnets liv (Drugli, 2013). Miljøet blir også påvirket på et makronivå, som kan være blant annet landet barnet kommer fra, og kulturer det befinner seg i. Det er usikkert hvor mye miljøet faktisk påvirker barnet. Det man ser er at nære venner har en større påvirkning på hvordan barnet kommer til å gjøre det i fremtiden i forhold til utdanning, karriere avgjørelser og andre hendelser i livet (Broberg et al., 2006).

2.3 Tanker og forståelse

Jeg har sett på ulike teorier og forskning som har blitt gjort på tanker og forståelse. Av det som jeg har tatt med har tilknytning til både generell teori om tanker, samt hvordan WISC også tar utgangspunkt i barnets tanker. Kommer til å starte med å forklare hvordan tanker og forståelse dannes. Deretter kommer jeg til å se på hvordan en forståelse og tanker også kan endres over tid. Jeg ser det sentralt å ha en grunnleggende forståelse av barnets forståelse og tanker. Mot slutten kommer jeg også til å skrive om hukommelse, og hvordan dette kan være en påvirkningsfaktor til hvordan man danner seg tanker og en forståelse av verden. Grunnlaget for valg av denne teorien består av to hovedgrunner. Den første årsaken er at jeg synes det er viktig å vite hvordan tanker og hukommelse dannes, skapes og bevares. Den andre årsaken kommer

av hva som har kommet frem i samtalene jeg har gjennomført med barna som kommer frem senere i denne masteroppgaven.

En av de første teoretikerne som forsket på barns tanker og fortsatt spiller en rolle for hvordan man ser på barn i dag, er Jean Piaget. Piaget fokuserte på barnets kognitive utvikling og sammenhengen mellom det og hvordan barnet tenker og opplever verden (Donaldson, 1984; Piaget, 1959). Piaget (1959) kommer frem til at barnets tanker og refleksjoner er i en konstant endring over tid, noe som flere forskere mener også i dag (Donaldson, 1984; Drugli, 2013; Gopnik, 2009; Kampmann et al., 2017; Åsvoll, 2013). Det kommer også frem at voksne kan ha utfordringer med å se, forestille seg og forstå barnets verden og synspunkter. Som Piaget (1959) forklarer dette med, at de fleste går igjennom ulike stadier ved tankeprosesser, som kan gjøre det utfordrende for den voksne å forstå barnets tanke, siden den befinner seg i en utviklingsfase.

Hvordan barnet klarer å oppfatte eller forstå tankene sine, omfatter også hvordan tankene kommer til uttrykk. Tanker handler om flere mentale prosesser, blant annet problemløsning, resonering, kreativitet, minne, planlegging, symboler, språk og forståelse (Siegler & Alibali, 2005). Den kognitive utviklingen forsetter frem 25-årsalderen (Siegler & Alibali, 2005). Det vil ikke si at man ikke har en forståelse eller muligheten til å tilegne seg kunnskap etter man har fylt 25 år, det kan derimot være vanskeligere å tilegne seg ny kunnskap. Før fylte 25 kan det også være vanskeligere å forstå komplekse fenomener eller å forstå hvordan ting henger sammen. Forståelsen for hva som foregår er noe som skjer allerede når barnet er noen uker gammelt (Gopnik, 2009). Her ser at de fleste har en høyere forståelse for hva som foregår rundt en selv enn hva de fleste klarer å uttrykke verbalt (Gopnik, 2009; Kampmann et al., 2017).

Det viser seg også at de miljømessige faktorene har en stor påvirkning på hvordan barnet kommer til å utvikle tankesettene sine, noen som innbefatter tilgang til bøker, teknologi og venner (Donaldson, 1984; Siegler & Alibali, 2005). Utviklingen av tanker blir stimulert og videreutviklet av personer som støtter og assisterer barnet. Barnet kan trenge hjelp med blant annet problemløsning, hensiktsmessige løsninger og uttrykke sine tanker i starten. Barnets tanker har også noen kulturforskjeller på hvordan de opplever og ser ulike objekter (Andreassen, 2014; Galta, 2014; Gopnik, 2009; Weiss, 2006). For å beskrive barnets tankeprosesser benyttet Piaget begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Assimilasjon er grunnlaget for de kognitive virksomhetene, med andre ord de tankene og erfaringene som er lagret som grunnleggende tanker. Assimilasjon kan også beskrives som noe som er kjent, og noe vi allerede kan fra før, eller noe vi kan assimilere til altså klare å kjenne oss igjen i (Siegler

& Alibali, 2005; Åsvoll, 2013). Vi prøver hele tiden å benytte oss av de grunnleggende tankesettene. Dette henger også mye sammen med hvordan man danner hukommelse.

Når man opplever en større endring av de grunnleggende tankene eller blir nødt til å endre de grunnleggende tankene, benytter Piaget ordet akkomodasjon (Siegler & Alibali, 2005; Åsvoll, 2013). En annen måte å beskrive akkomodasjon på, er at man gir barnet en større forandring i det de allerede vet, eller kan noe om. Verden eller forståelsen av en enkel situasjon kan endres og få en ny betydning. I boken «*Children's Thinking*» av Siegler og Alibali (2005) bruker de også det de kaller *equilibration* som jeg velger å oversette som likevekt eller harmoni, som blir beskrevet som at man bruker både akkomodasjon og assimilasjon.

Hvordan barnet og den voksne forklarer ulike logiske fenomener fremstår ofte forskjellig, da barnet som regel bruker enkle forklaringer på problemet, imens den voksne har en mer kompleks forklaring på problemet (Gopnik, 2009). Det vil fortsatt ikke si at barnet ikke forstår den komplekse forklaringen av fenomenet, men kan hende at barnet ikke har fått informasjonen eller har kunnskap om en mer kompleks forklaring av situasjonen. Tanker blir som regel uttrykket gjennom kroppsspråk, verbalt språk eller skriftlig språk. Voksne bruker som regel språket mer direkte og komplekst enn det de fleste barn får til (Donaldson, 1984). Det muntlige språket har også vært den måten de fleste har sett på og prøvd å forstå barnets tanker (Donaldson, 1984; Piaget, 1959). Barn bruker også andre former for kommunikasjon, blant annet ved hjelp av tegning, bilder og visuelle gjenstander (Donaldson, 1984; Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017).

Ifølge Deirdre V. Lovecky (2004) ser at barn med høy intelligens eller evnenivå også kjent som «*Gifted children*», er flinkere enn barn med lavere evne nivåer til å forstå konsepter rundt en selv og klarer å vise og fortelle hva som skjer. Hun sier også at barn med et høyere evne nivå har et større utgangspunkt når de skal sortere ut viktige elementer i tekster og skape strukturer i egen hverdag (Lovecky, 2004). Med andre ord vil det alltid være en forskjell i mellom barn med en høyere intelligens eller evnenivå og andre barn, opplevelser av verden. Det kommer også frem at det er forskjeller i mellom jenters og gutters utvikling. Fra forskning kommer det fram at jenter har en raskere utvikling enn gutter i tankeprosessering (Gopnik, 2009; Lovecky, 2004; Siegler & Alibali, 2005).

Gopnik (2009) viser at barn klarer å forstå andres perspektiver i tidlig barnealder. Dette viser at barnet klarer å se at andres behov ikke nødvendigvis er de samme behovene en selv har. Det

er noen teorier og tanker som drar sammenligninger med barnets selvforståelse og intelligensen til barnet (Donaldson, 1984; Kvello, 2015; Lovecky, 2004). Andre forskere viser også til at høyere intelligens kan føre til at barnet har en større selvforståelse og større evne til selvregulering (Kvello, 2015, s. 75). Samtidig er det også teorier om hvordan man kan bidra til å hjelpe barnet til å videreutvikle og øke sin selvforståelse (Donaldson, 1984; Georgas, 2003; Johnson & Johnson, 2014; Kvello, 2015; Lovecky, 2004). Hvordan man skaper tanker og forståelse har mye med tidligere erfaringer å gjøre og hva man husker fra de tidligere erfaringene.

2.4 Hukommelse

Hukommelse blir ofte tett knyttet opp mot tanker eller det man husker. Hvordan man prosesserer tanker blir ofte et resultat av hva man danner i hukommelsen. Derfor kommer jeg til å presentere hvordan hukommelse blir dannet og hva hukommelsen består av, da dette er tett knyttet til hvordan barnets tanker kommer til uttrykk. Jeg kommer også til å gå inn på hva WISC kartleggingen faktisk kartlegger, og hvordan dette henger sammen med hukommelse og tankeprosesser. Det er vanskelig å skille i mellom de ulike type hukommelsene og hvordan alle tanker og prosesser henger sammen med hverandre.

Dannelse av minner er komplekse prosess, og er en avgjørende faktor til hva man husker og mestrer ved ulike oppgaver man blir utsatt for. Det finnes mange ulike modeller på hvordan minner blir dannet. For eksempel blir det fremstilt mekanisk, eller med skjemaer, som tidligere nevnt (Kvello, 2015; Piaget, 1959). Hukommelse blir også delt opp i ulike deler med blant annet langtidsminne, korttidsminne eller arbeidsminne, implisitt, eksplisitt og mange flere former (Kvello, 2015). Langtidsminne handler om å klare å beholde informasjonen i mens korttidsminne eller arbeidsminne er informasjonen man klarer å ha å jobbe med. Implisitt er den kunnskapen man benytter uten å tenke over det eller ikke er klar over at man henter frem. Eksplisitt er det motsatt der vi styrer bestemt. Mange av disse formene blir brukt i WISC kartleggingen, for å se hvordan barnet lærer og skaper forståelse (Weiss, 2006).

Alle formene for hukommelse kan trenes opp, og man er nødt til å bruke det regelmessig for at et minne skal være vedvarende. Selv om det finnes motoriske ferdigheter eller aktive ferdigheter som ikke klarer å forsvinne på samme måte, for eksempel å sykle. Det er også opplevelser og minner som ikke en gang blir registret av hjernen, for eksempel bilskilt eller antall skyer på himmelen, da hjernen ikke opplever dette som relevant informasjon. Hukommelser og minner kan også endre seg over tid, ved at man klarer å reflektere over minner

og hukommelsen på en annen måte, eller at man får en annen informasjon eller noen manipulerer dine egne minner (Broberg et al., 2006; Kvello, 2015). Minner kan også komme tilbake eller fremkalt av midler som kan minne om situasjonen. Dette kan være alt fra lukt, bilder, tekst, figurer og andre visuelle eller sansefremkallende faktorer (Broberg et al., 2006).

2.5 Motivasjon

Motivasjon er en av faktorene som påvirker de fleste valgene vi tar og hvordan vi velger å handle (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Jeg skriver om motivasjon og hvordan motivasjon påvirker hverdagen til barnet. Jeg ønsker også å presentere motivasjon som en teori da det henger mye sammen med hvordan de opplever kartleggingen, og grunnlaget for å fullføre en kartlegging. Motivasjonen kan også endres underveis i testsituasjonen ut fra hvordan de klarer å gjennomføre oppgavene og hva de synes om dem. Jeg kommer til å komme nærmere innpå det her.

Motivasjon er et større begrep, som man deler opp i hovedsakelig *indre* og *ytre* motivasjon (Andreassen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den indre og ytre motivasjon kan oppfattes ulikt på ulike arenaer, til ulike tider (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Indre motivasjon blir styrt av egne interesser og verdier, og danner den indre drivkraft til å gjennomføre oppgaver. Den ytre motivasjonen kan forklares som at det er noe utenfra som motiverer slik som en belønning eller noe ytre som får en motivert til å gjennomføre de bestemte oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I flere tilfeller påvirker den indre og den ytre motivasjonen hverandre. For eksempel kan det at barnet blir tatt ut av skoletimer eller gjennomfører andre oppgaver enn de andre i klassen, bidra til stigmatisering og barnet kan derfor bli mindre motivert til å gjennomføre oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon henger tett sammen med mestring, følelse av mestring og interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis barnet har en forventning om at noe skal være vanskelig, kan barnet oppleve en mindre motivasjon til å gjennomføre oppgaven (Johnson & Johnson, 2014). Dette kan også være knyttet til «flow» teorien eller flyt-teorien som blir presentert sammen med bilde 2 i neste underkapittel.

2.6 Mestring

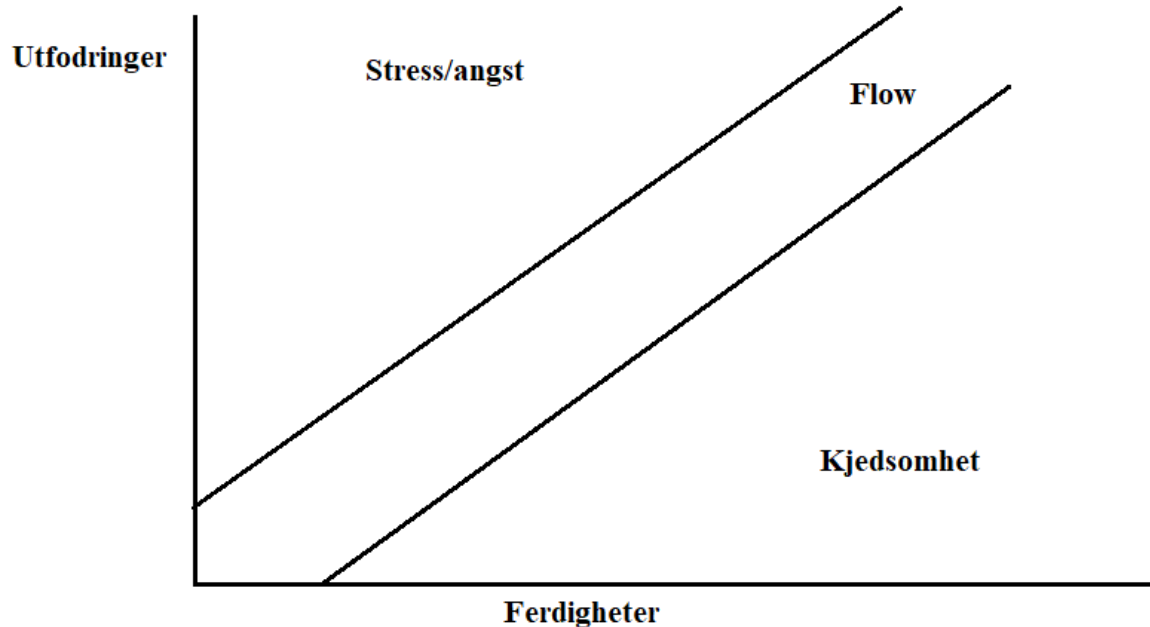
Mestring kan deles opp flere ulike deler, blant annet mestringsfølelse, mestringsforventninger og mestringsopplevelser. Mestringsfølelse henger tett sammen med motivasjon, men en mestringsfølelse er noe man kan sitte igjen med og vil virke inn neste gang man skal gjennomføre liknende oppgave. Hvilke opplevelser de har knyttet til å mestre tidligere oppgaver vil også påvirke hvordan de tenker om WISC som kartleggsprøve. Tankene om en test eller

oppgave blir mye styrt av hvordan de følte at det gikk på oppgaven, derfor kan tankene om testen eller oppgavene endre seg etter hvilke resultater de har fått på en oppgave eller test de har gjennomført.

Begrepene mestringsforventninger og mestringsfølelser kommer fra Bandura som bruker betegnelsen «Self-efficacy» (Johnson & Johnson, 2014). Mestringsforventning betyr hva man forventer skal skje og hvordan man skal klare å gjennomføre bestemte oppgaver til bestemte situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventninger blir mye påvirket av tidligere erfaringer og hvordan de har opplevd ulike situasjoner tidligere. Erfaringene med mestring påvirker også forventningene og følelsen til de bestemte situasjonene. Skaalvik og Skaalvik (2015) mener at opplevelsen av mestring påvirker forventningen, som igjen påvirker innsats og utholdenhet og den reelle mestringen. Johnson og Johnson (2014) mener også at lærere og tillitspersoner til barn og unge påvirker mye på hvordan de opplever sine egne mestringer.

Hvis barnet opplever at den får til oppgaver, øker også utholdenheten og mestringen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I arbeid med en oppgave kan barnet oppleve mestring, ved opplevelse av mestring kan det bidra til å øke tålmodighet, motivasjon og barnet treffer flytsonen (Johnson & Johnson, 2014). Barn uttrykker seg ofte fysisk både i form av positive og negative reaksjoner, ved henholdsvis mestring i den enkelte situasjon. Ved gode erfaringer har barnet mer lyst til å jobbe videre og å snakke om prosessen (Johnson & Johnson, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å klare å sette seg mål samt egenvurdering av egen kompetanse og evner, kan bidra til en økt forståelse av egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette beskriver Johnson og Johnson (2014) som “flow” eller å være i flytsonen. Dette er en psykologisk teori som forteller hvordan ferdigheter og utfordringer henger sammen (Johnson & Johnson, 2014). I «Bilde 1» kan man se hvordan man visuelt kan forestille seg hvordan flyt-modellen fungerer. Der det er for høye utfordringer og for lave ferdigheter vil personen bli stresset og ikke klare å gjennomføre oppgavene. Hvis det er for lave utfordringer og for høye ferdigheter vil personen synes det er kjedelig og kanskje heller ikke gjennomføre oppgaven. Flyt beskriver også hvordan man klarer å holde konsentrasjonen i løpet av arbeidet. Det man ønsker, er å ha det samme målet med

ferdigheter og utfordringer slik at man føler at man mestrer, og har mer glede av å gjennomføre de bestemte oppgavene (Johnson & Johnson, 2014).



Bilde 1: Flow modell

Mestring handler også om anerkjennelse, tilbakemeldinger og ros for oppgavene som man har gjennomført (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Tveit, 2009). Selvvurderingen blir påvirket av andre personer rundt barnet, samt hvordan barnet opplever selve situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Barn, unge og voksne vurderer seg også selv etter hvordan andre presterer på de samme oppgavene. Dette kan også knyttes til hvor gode mentaliserings-prosesser denne personen har utviklet og hvordan personen klarer å forstå sine egen kompetanse og sine evner.

2.7 Relasjonsprosesser

Hvordan barnet opplever WISC, og hva barnet ønsker å fortelle meg om WISC avhenger blant annet av hva slags relasjon barnet fikk til testpersonen og hva slags relasjon jeg og barnet klarer å få igjennom samtalen. Derfor kommer jeg til å beskrive hva en relasjon er, og hvordan en relasjon kan oppstå. I alle situasjoner man befinner seg i med andre skaper, man former for relasjoner (Aubert & Bakke Inger, 2008). Hvordan man skaper relasjoner kan være avhengig av situasjonen, alder, miljøet og tidligere erfaringer (Aubert & Bakke Inger, 2008). Hvordan barnet danner seg relasjoner påvirker også hvor åpen barnet er for den andre personene eller

hvordan den opplever ulike situasjoner. Relasjonene er også en av mange faktorer som påvirker barnets tanker, men også opplevelser av de ulike situasjonene de befinner seg i.

I klasserommet ser man at metoder til å anerkjenne og motivere elevene blir med på å utvikle og fremme en positiv relasjon i mellom lærer og elev (Samulesen, 2006). Man ser også at hvis læreren gir ros til elevene sine kan de føle at de lykkes og mester mer med det de jobber med (Tveit, 2009). Ros og anerkjennelse er noe som blir brukt for å fremme den ønskende atferden. Ros handler om at man får en positiv tilbakemelding på et arbeid man har gjennomført (Samulesen, 2006). Anerkjennelse har en mer omfattende betydning. Anerkjennelse bygger mer på hvordan man skaper relasjoner. Når man gir ros er det derfor viktig at denne rosen gjelder noe spesifikt barnet har gjort eller som barnet arbeider med (Tveit, 2009). Ros er noe som hovedsakelig fremmer barnets ytre motivasjon (Tveit, 2009). Ved å benytte ros er man nødt til å bruke dette på riktig måte, for at det skal kunne ha effekt på barnet og det barnet jobber med.

For at barnet skal ha muligheten til å mestre og klare å yte sitt beste, er det viktig at barnet har en god relasjon til personen det er sammen med (Aubert & Bakke Inger, 2008; Befring, 2012; Reindal, 2012). Barnet må kunne stole på personen og vite at personen ikke kommer til å gjøre barnet noe vondt. Barnet som har hatt et godt forhold til andre voksne personer fra før, vil også lettere klare å bli trygg, samt gjennomføre oppgaver raskere enn andre (Befring, 2012).

Hvordan de klarer å se seg selv eller andre, kan bidra til å påvirke hvordan man har kommet i utviklingen av tanker og tankesett. Mentalisering kan også bidra til å påvirke hvordan de uttrykker seg om oppgavene, og hvordan de utnytter følelser i en hendelse som en slik testsituasjon er. Mentalisering henger sammen med tanker, og hvordan en tanke fungerer. Hvilke mentalisering man har klarer å forstå eller gjennomføre vil også tilsvare hva slags type atferd eller forståelse man har for omverden (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016; Kvello, 2015). Mentaliseringsevner og prosesser er noe som blir utviklet igjennom hele livet (Donaldson, 1984; Kvello, 2015). Mentalisering henger tett sammen med relasjoner og hvordan man bygger og klarer å skape relasjoner.

2.8 Læringsmiljø

Læringsmiljø er noe som er relevant når man ønsker å skape en endring eller gjennomføre et arbeid. I samtaler med barna kom det frem hvordan de likte å arbeide med ulike oppgaver. Jeg ønsker også å ta det med siden i dagens samfunn debatteres det om hvor vidt man skal ha spesialundervisning (Ruud, 2018; Thomas, 2018), denne debatten kan ramme de barna som jeg har vært i samtale med. Jeg vil derfor redegjøre for hva læringsmiljø er og hvordan læringsmiljø bidra til å påvirke både læring og barnas opplevelser.

En vanlig klasse er i dag ofte bestående av 15-26 elever (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Skolen skal bidra til læring som kontroll av atferden, oppfattelse, forståelse, kunnskapsutvikling og endring av holdninger (Befring, 2012; Engh, 2011). For at læring skal utvikles må det også tilrettelegges på flere områder. Læring skjer både i klasserommet, ute og i fellesskap med hverandre. Det er derfor viktig at barnet har fokuset på det som er skal læres og forstås (Befring, 2012). Læring henger også sammen med hvordan man oppfatter det som blir forklart til en selv. Derfor henger læring sammen med både oppfattelse og forståelse av egne tanker, samt hukommelse som tidligere har vært i denne masteroppgaven.

Læringsmiljø blir også påvirket av hvordan barnet oppfatter seg selv sammen med fellesskapet (Engh, 2011). Samtidig er trivsel en viktig faktor på hvordan barnet tar inn læring og ønsker å delta i klasserommet (Befring, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at man kan se på læringsmiljø på ulike måter, blant annet som konkurransefokus eller læringsfokus på læringsmiljø. Om det er fokus på konkurranse eller læring kan påvirke hvordan barnet ser på de enkelte oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Konkurransefokus handler om at man skal gjøre det beste og oppnå for eksempel de beste karakterene. Mens læringsfokus handler om å gjøre det bedre enn det man gjorde sist, eller med andre ord at man har en forbedring av tidligere resultater. Hvordan eleven trives i klassen påvirker også om hvordan eleven liker å tilbringe tiden på skolen (Engh, 2011). Det er ikke noe fasit på hva elever selv foretrekker, og det er individuelt hva man ønsker til de ulike lærings situasjonene man befinner seg i.

2.9 WISC – V

Jeg kommer til å skrive hvordan testen blir gjennomført og hvorfor man gjennomfører WISC på barn i mellom 6-16 år i Norge. Årsaken til at jeg skriver om denne kartleggingsprøven er for å skape et bilde på hvordan barnet har opplevd situasjonen, så objektivt som mulig. Jeg kommer også til å skrive litt om hvordan man tolker resultatene og hvordan resultatene blir lagt frem, for å se hvordan inntrykket av testen kan endre i ettertid. Siden både tolkingen og resultatene ved en slik kartlegging kan påvirke barnets tanker om kartleggingsprøven WISC, og derfor kan påvirke mine resultater i ettertid.

2.10 Årsak til WISC testen

Å teste barnets intelligens i forhold til skoleferdigheter er noe som startet allerede tidlig på 1900-tallet med blant annet Alfred Binet og Theodore Simon (Flanagan & Alfonso, 2017). Den første WISC kartleggingen ble gitt ut i USA i 1949, det har blitt utarbeidet flere reviderte utgaver siden den tiden. WISC kartleggingen er tilrettelagt og laget til landet individuelle kulturer og læringsformer. WISC ble første gang benyttet i Norge i 1978, med WISC - R (Galta, 2014). I 2003 ble WISC III benyttet i Norge, den var basert på den svenske versjonen, og i 2009 kom WISC IV og siden 2017 har man begynt å benytte seg av WISC V (Flanagan & Alfonso, 2017; Galta, 2014).

WISC kartleggingen består av flere ulike deltester, men er relativt like fortsatt til tross for revideringen som har blitt gjennomført. Norge har også fra tidlig på 1900-tallet benyttet ulike evnetester for å kartlegge barns vansker (Galta, 2014). Revideringen skyldes stort sett at bilder og tekster blir utdatert i forhold til hva barnet kjenner i dag. Galt (2014) tar for eksempelet opp med mobiltelefoner hvordan det har endret seg i løpet av de siste årene. Slike revideringer har vært nødvendig slik at man tester evnenivået og ikke kunnskapsnivået til barna. WISC kartleggingen skal bidra til å skape et bilde av hva barnet evne nivå er og hvilke området barnet kommer til å ha utfordringer med.

2.11 Testsituasjonen med WISC IV

Gjennomføringen av WISC- V tar i mellom 1-2 timer, og den tester barnets ulike evner og generelle intelligens (Kaufman et al., 2016). WISC-V skal teste fem ulike intelligensstrategier og blir beskrevet som: arbeidsminne, verbal forståelse, visuell forståelse, prosesseringshastighet og personlig resonering (Kaufman et al., 2016). I WISC-V er det 21 ulike deltester som skal teste de ulike intelligensstrategiene. Hver deltest i kartleggingen skal måle det kognitive evneområder, og samtidig måle den generelle intelligensen (Galta, 2014).

Alle deltestene er aldersbestemt og beskriver hvordan man skal gjennomføre de ulike testene etter barnets alder (Kaufman et al., 2016). For å finne ut av hva som gjør at undervisningen ikke er tilfredsstillende for det enkelte barnet, blir det gjennomført en rekke kartlegginger som skal beskrive barnets ferdigheter og vansker. WISC-V kartleggingen er en av mange tester som blir brukt i slike tilfeller.

WISC kartleggingen blir hovedsakelig gjennomført av en testperson som kommer fra PPT. I mitt masterprosjekt har det blitt gjennomført WISC-V som er en av de nyeste WISC kartleggingen i Norge (Kaufman et al., 2016). Barn som blir utredet for lærevansker eller andre vansker tar som regel WISC -V som en av flere kartlegginger (Georgas, 2003). WISC blir ofte brukt som grunnlaget for hvilke andre kartlegginger barnet skal ta for å utrede eventuelle lærevansker.

De som gjennomfører testen har vært gjennom kurs for å ha muligheten til å teste barn med WISC (Kaufman et al., 2016). Kartleggingen har et fastbestemte instruksjer og manus som man må forholde seg til underveis i kartleggingssituasjonen. I instruksjonene står det ordrett hva man skal gjøre og hvordan man skal forklare de ulike oppgavene, og hvor lang tid man skal bruke på oppgavene. Årsaken til dette er for å skape en så lik som mulig kartleggingssituasjon for alle barna. Barnets alder bestemmer på hvilken vanskelighetsgrad på de ulike oppgavene. Hver oppgavene har en gitt tid og et gitt antall forsøk. Om barnet ikke klarer en oppgave, skal man ikke nevne dette, men istedenfor å gå videre til neste oppgave som er gitt i forhold til instruksjonene (Flanagan & Alfonso, 2017).

Man ser at barn som har foreldre med høy utdanning gjør det bedre enn barn av foreldre med lav utdanning på WISC testene (Galta, 2014). Man ser at barn som bor med kun en av sine biologiske foreldre gjør det dårlige på WISC og på skolen generelt, enn de som bor med begge sine biologiske foreldre. Videre vises det til at man ikke skal benytte WISC kartleggingen på minoritetsspråklige barn. WISC kartleggingen har tidligere blitt kritisert for å være designet for norske barn og norske forhold, men bruk av bilder, ord og kombinasjoner som norske barn er oppvokst med (Galta, 2014). Krystallisert intelligens er en av flere brede kognitive dimensjoner, som handler om at man klarer å gjennomføre mer intellektuelle ferdigheter.

Ved tolkninger av WISC kartleggingen er man nødt til å ta i betraktning barnets oppvekstmiljø, kulturelle bakgrunn, skolehistorie, medisinske forhold og andre relevante forhold (Galta, 2014). Tester men barn med diagnoser som Down syndrom, ADHD, Asperger syndrom,

Dysleksi og typer andre lærevansker (Galta, 2014). Man blir nødt til å sette seg inn i de respektive fagfeltenes teorier hvis man skal utrede videre for en lærevanske (Galta, 2014). Kartlegging ved hjelp av WISC skal bidra til å oppdage hvilken type lærevanske eller kognitive utfordringer barnet kan ha (Flanagan & Alfonso, 2017). Jeg kunne ikke finne noen nøyaktig tall på hvor mange som blir kartlagt av WISC kartleggingen hvert år i Norge. I arbeidet med å skaffe informanter i januar 2018, fikk jeg kjennskap til at det var forventet å kartlegge rundt 5-8 barn ved hjelp av WISC i løpet av januar. Alle kommuner i Norge har minst en PPT avdeling og større byer har ofte flere avdelinger. Man kan derfor anta at avdelingene kartlegger i underkant av 100 barn hvert eneste år ved hjelp av WISC som kartleggingsverktøy.

3.0 Metode

Jeg har tatt mange ulike valg og gjort meg noen tanker underveis i min prosess med denne masteroppgaven, som jeg ønsker å gjøre rede for i dette kapittelet. Jeg kommer her til å beskrive de ulike prosessene og hvordan jeg har arbeidet i tilknytning forskningsprosjektets problemstilling: «*Hva er barns tanker om kartleggingsprøven WISC?*». Videre vil jeg her beskrive ulike tanker, opplevelser og valg som danner oppgavens empiriske grunnlag.

Jeg kommer til å starte med hvordan jeg har kommet frem til metoden jeg har benyttet meg av. For deretter se nærmere på tanker om forskning på barn, hvordan jeg har kommet i kontakt med barna jeg har vært i samtale med. Jeg kommer også til å se på om forskningen jeg har gjennomført om det er muligheter til å benytte resultatene. Avslutningsvis vil jeg beskrive hvordan intervjuene har blitt transkribert og gjennomført analysen. Underveis i metoden kommer jeg til å ta opp ulike etiske og moralske situasjoner som har oppstått, samt hvilke tankesyn jeg har hatt på dette forskningsprosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

I dette forskningsprosjektet har det vært fokuset på den kvalitative forskningstradisjonen. Siden denne oppgavens problemstilling omhandler hva barn tenker, vil barnas tanker, oppfatninger og forståelser være spesielt viktige for dette forskningsprosjektet. I den kvalitative forskningsmetode kan man benytte ulike strategier for å innhente informasjon, for eksempel gjennom intervju, observasjon og videoobservasjon. Kvalitativ metode har tradisjonelt blir sett på som at man er i kontakt med andre mennesker (Thagaard, 2013). Kvalitativ studie skiller seg fra kvantitativ forskningsmetode ved at man her ønsker å forstå sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I dette masterprosjektet har jeg benyttet samtaleintervju med barn, noe jeg vil komme tilbake til senere i dette kapittelet.

Hvordan man oppfatter den sanne kunnskapen i kvalitativ metode har jeg oppfattet på denne måten: Som nevnt tidligere er tanker og minner er noe som kan endre seg over tid (Kvale & Brinkmann, 2015). Episteme eller epistemologiske spørsmål handler om hvordan mennesker skaper kunnskap og meninger om verden (Hitching, Nilsen & Veum, 2011). Sannhet er noe som har vært mye diskutert, og hva er ekte sannhet? Hvordan man ser på sannhet handler også mye om hva slags disiplin man kommer fra og hvilke vitenskapssyn man har. Det finnes mange ulike vitenskapssyn, blant annet naturvitenskapen hvor fokuset er på det objektive og skape lover og regler man kan forholde seg til. I samfunnsvitenskapen blir det subjektive mer vektlagt og at sannhet kan endre seg over tid. I denne masteroppgaven blir det fenomenologi som til

utgangspunktet til sannkunnskap. Fenomenologi tar utgangspunkt i personenes erfaringer og tanker (Thagaard, 2013). Det har også vært viktig for meg i løpet av alle samtalene og i kontakt med barn å være åpen for deres innspill og forståelse av situasjonen. Dette bygger på at sannheten er hvordan enkeltpersonen oppfatter den, samt hvordan relasjonen oppstår i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Derfor kommer barnets stemme til å være den som kommer til å være sentral i mine analyser og diskusjoner.

I tidligere forskning viser man til at opplevelser og hendelser er noe som kan endres over tid (Donaldson, 1984; Gopnik, 2009; Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan hende at det kommer ny informasjon til situasjonen eller at man danner nye minner som kan endre forståelse av situasjonen. Selv om en opplevelse eller en forståelse endres etter tid betyr ikke det at den første forståelsen er mindre sann, men at det var slik man tenkte og forsto situasjonen på daværende tidspunkt.

Alle mennesker er subjekter og tanker endrer seg med tid. I denne forskningen har jeg snakket med barna i mellom de hadde gjennomført WISC kartleggingen, og de skulle få resultatene på hvordan det hadde gått på kartleggingsprøven. Jeg kan derfor ikke være sikker på at de tankene de hadde om kartleggingen eller oppgavene de gjennomførte, har blitt annerledes etter at de har fått resultatene. Det må derfor ta høyder for at oppfatningene kan endres i etter de har fått resultatene fra kartleggingen. Selv om tankene kan endre seg, vil fortsatt det som kommer frem i samtalene bli sett på som sannkunnskap, da dette også er virkelige oppfattelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Forskning på barn

Jeg kommer nå til å beskrive hvilke tenkte jeg har gjort rundt det å benytte barn som informanter, og hvordan jeg kom i kontakt med de ulike barna i dette forskningsprosjektet. Underveis forholdt jeg meg hele tiden til de forskningsetiske retningslinjene som er satt. Jeg har passet på å ivareta barnas personvern, at deltakelse i dette prosjektet har vært frivillig for alle deltakere og deres mulighet til å når som helst å trekke seg fra denne studien. Jeg kommer til å beskrive det jeg har gjennomført for å skape validitet og pålitelighet i forskningsprosjektet mitt.

I min forskning, har jeg fokusert mye på trygghet, og forsikring av at barnet føler seg trygg. For å oppnå trygghet var det viktig for meg å gi all informasjon som var mulig å gi. Det har også vært viktig i mitt forskningsprosjekt at barna ikke skal være identifiserbare, og at det ikke skal

være muligheter for å misbruke informasjonen. Det har vært ulike dilemmaer, situasjoner som har oppstått underveis i forskningsprosessen, som jeg kommer til å komme nærmere inn på underveis i metodekapittelet. Jeg kommer også til å ta opp andre etiske og moralske problemstillinger som har oppstått under forskningsprosjektet mitt senere i metode kapittelet.

Barns deltakelse i forskning er noe som ofte blir bestemt av foreldre eller foresatte, da de ikke er fylt 18 år. Derfor kan det være vanskelig å være sikker på om barnet ønsker å være med på forskningsprosjektet, om de selv har lyst eller om det er foreldrene som har lyst. Selv om barnet kan si at de ønsker å være med, kan man ikke være sikker på at barnet er innforstått med hva forskningsprosjektet omhandler, og hvilken effekt deltakelsen kan gi (Kampmann et al., 2017). Siden jeg i dette forskningsprosjekt får tilgang til personopplysninger har alt sammen blitt meldt inn til Norsk senter for forskning også kjent som NSD, og fått godkjenning (NSD, 2018).

Barnets deltakelse er noe man også er nødt til å tilpasse i stor grad, for å gi dem forståelse og innsikt mens man samtidig er forsiktig med å ikke lede dem inn på hva forskeren ønsker ut av barnet (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017). Det er viktig å la barnet få tid til å tenke over situasjonen, det er også viktig å stille ulike spørsmål slik at barnet får muligheten til å forklare hva som har foregått (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017).

3.2.1 Samtale som metode

Med samtale som metode blir det mer fokus på en mer daglig prat og testen kan fremstå mer som en narrativ fortelling (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at det som kommer frem i samtalen er vesentlig og naturlig å snakke om (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Samtalens struktur kan være helt fri eller semi-strukturert. I dette tilfelle er samtalen strukturert på en slik måte at barnet skal fortelle om en bestemt hendelse. Grunnen for at det ble valgt samtale istedenfor et strengere strukturert intervju, kommer av at barnet skal ha større muligheter til å fortelle med egne ord (Kampmann et al., 2017). Det var også viktig for meg at barnet var klar over at det ikke fantes noen gale svar, for eksempel ved å fortelle at ingen ville vite at det var de som sa det, og at dette kan hjelpe andre barn som skal gjennomføre slike typer oppgaver.

I samtalsituasjonen ønsket jeg å komme nærmere de barna jeg snakket med. Dette kan utgjøre en fare for at jeg, som forsker kan krenke personen eller kun få vite overflaten av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Som forsker sitter man med makten i situasjonen og bestemmer hva som skal bli snakket om og måten spørsmålene blir stilt. Alt forskeren gjør

i løpet av forskningsprosessen må rette seg etter de etiske prinsipper (Thagaard, 2013). Det er også jeg som forsker som tar avgjørelser for hva som er relevant, og som dermed blir presentert i forbindelse med forskningsarbeidet. Jeg var usikker på om jeg skulle kalle samtalen jeg hadde med barnet et intervju eller samtale. Grunner til dette er at en samtale er mye det samme som et intervju. Årsaken til at jeg valgte å kalle det for en samtale, er for at situasjonen ikke skal oppleves stigmatiserende eller oppfattes som noe fremmed for barnet. En samtale er noe barnet kan kjenne seg mye mer igjen i (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017). Intervju kan ofte bli mer utspørring enn at barnet får muligheter til å fortelle med sine egne ord.

3.3 Kontakten med informantene

I november 2017 ble det gjennomført et møte med PPT på en av avdelingen i en stor by i Norge som skulle bistå med informanter til masterprosjektet. Gjennom møtet med PPT og samtale med mine veiledere, kom vi frem til å ha en samtalestruktur der barnet som skulle hjelpe barnet. Det ble avtalt at samtaler skulle gjennomføres på skolen, og at foreldre skulle ha muligheten til å delta om de ønsket det. Samtalestruktur i denne sammenhengen vil si at man ønsker at barnet skal gjenfortelle hvordan barnet har opplevd kartleggings situasjonen med sine egne ord.

Det var PPT som selv spurte foreldrene om de ønsket å være med i prosjektet, dette for å forhindre at de skulle følte seg press for deltakelse. Selv om det var PPT som spurte foreldrene og det er foreldrene som bestemmer for barnet, var det også viktig for meg å samtidig spørre om barnet ønsket å være med på prosjektet. De som ble med i forskningsprosjektet møtte jeg og hadde en samtale med rundt en uke etter de hadde gjennomført WISC kartleggingen. De hadde muligheten til å si nei i hele forskningsperioden. Hvis det skulle komme opp noe som «mamma eller pappa sa at jeg skulle» hadde jeg ikke gjennomført samtalen med barnet. Da jeg ser på det som uforsvarlig å tvinge et barn med i et forskningsprosjekt som de i utgangspunktet ikke ønsker å delta i. Jeg vet ikke hvordan testpersonen spurte foreldrene eller barnet om de ønsket å delta i forskningsprosjektet.

Når man forsker på barn som befinner i en risikogruppe, kan man stå i fare for å utsette barnet for skade, blant annet ved å gi barnet mulighet til å reflektere over at de er annerledes. Barn som tar kartleggingsprøver eller må igjennom andre spesialtiltak er ofte mer utsatt enn andre. Det er også mulig at barnet ikke vet hvorfor noen ønsker å vite om det forskningen er ute etter og derfor ikke gjør det de blir bedt om (Andreassen, 2014; Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2015).

Samtalene ble gjennomført på skolene. Ved å benytte et rom på skolen fikk barnet muligheten til å være i et trygt miljø som det allerede kjenner til, og ved å bruke det samme rommet som de ble testet i kan føre til at de husket mer av testsituasjonen (Kampmann et al., 2017). Det kan tenkes at hvis barnet selv kunne velge hvor de ønsket å gjennomføre samtalen, ville dette kunne skape en tryggere og mer avslappet situasjon for barnet.

Et av spørsmålene som ble fjernet fra intervjuguiden, var om barnet kunne fortelle meg hvorfor den måtte gjennomføre denne kartleggingsprøven. Grunnen til at dette spørsmålet ble vurdert tatt med i intervjuguiden, var for å se om barnet var bevisst sin egen situasjon. Til slutt ble spørsmålet fjernet fordi det potensielt kunne sette barnet i en sårbar situasjon, ved at barnet kunne begynne å reflektere over at det var annerledes, eller føle seg dum eller teit som ikke kunne svare på spørsmålet (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2015).

Før jeg møtte barna fikk jeg beskjed fra PPT at de ikke alltid forteller til barna at de skal gjennomføre en kartleggingsprøve. PPT sa også at de ikke forteller barna hvorfor de skal gjennomføre disse kartleggingene eller oppgavene. De var også veldig nøye på at hvis jeg skulle snakke med barna skulle jeg bruke ordet oppgave, og ikke test eller kartlegging eller andre type ord. Jeg fulgte denne oppfordringen fra PPT, også for å forsikre meg at jeg bruke de samme begrepene som barna hadde hørt før (Kampmann et al., 2017). Grunner til at PPT ikke brukte ordene som prøve, kartlegging eller test i sine situasjoner, var for at barnet ikke skulle føle at de var i en presset situasjon. En annen årsak som de også nevnte var at de ikke visste hva barnet forbandt med en prøve, test eller en kartlegging. På en måte kan det da tenkes at man fratrar barnet muligheten til å være bevisst sin egen situasjon, men igjen kan det da hende at barnet oppfører seg mer «naturlig» enn hva det hadde gjort om de hadde visst hva som foregikk (Galta, 2014).

I samtale med barnet tar jeg utgangspunktet i at barnet er en aktiv deltaker i sitt eget liv, et selvstendig subjekt som har refleksjoner og tanker om hva som foregår rundt en selv (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017). Faktorer som kulturelle, relasjonelle, internasjonale, sosiale, seksualitet, dagens hendelser og andre faktorer vil påvirke situasjonen (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dette vil derimot ikke bli vektlagt i denne masteroppgaven. Det vil derfor ikke bli noe spørsmål som direkte går inn på disse temaene, da det ikke er dette jeg ønsker å finne ut, men jeg er klar over at dette kan være med på å påvirke situasjonen. Som nevnt tidligere er det de voksne som prøver

å forstå og oppfatte barnets tanker via sitt eget liv (Kampmann, 1998). Vi er alle subjekter i eget liv derfor blir det vanskelig og ikke dra inn egne erfaringer og oppfatninger i forståelsen av tanker om barns tanker og oppfatninger.

3.4 Spørsmålstilling

Siden dette skulle være et samtaleintervju der ønsket var at barnet skulle snakke mest, var det fokus på spørsmål som: «Kan du fortelle meg [...]» (Vedlegg 2). Spørsmål som dette er noe barn er ofte kjent med fra skolen, der de skal gjenfortelle hva de har lært eller hva som har blitt sagt (Pramling Samuelsson, Doverborg, Borge, Otterstad & Skarlund, 1993). Jeg var også forberedt på at det kunne komme svar som «Jeg husker ikke» eller «Jeg vet ikke», jeg hadde derfor i tillegg planlagt oppfølgings spørsmål som var mer konkrete (Vedlegg 2).

Før intervjuet blir det viktig å skape en tilknytning til barnet i den bestemte konteksten, eller en relasjon. Uansett situasjon vil det oppstå en type relasjon (Aubert & Bakke Inger, 2008). Det finnes mange ulike måter å skape gode relasjoner på. Det som kan bidra til å styrke og lage en trygg og god relasjon i løpet av en kortere tidsperiode, handler om å være imøtekommende, bild og å være profesjonell (Aubert & Bakke Inger, 2008). Ved å skape trygge og gode relasjoner kan det være enklere for den enkelte personen og være mer åpen og føle at den kan være seg selv i situasjonen. I forkant av samtale hadde jeg fokus på å få god kontakt med barnet. Jeg fokuserte på å være blid og spørre litt om deres interesser, før jeg fortalte kort om hva jeg skulle spørre dem om samt at de fikk muligheten til å stille meg spørsmål. Grunnen til dette var at de skulle få mulighet til å vite litt om meg og å gi de anledningen til å bli kjent med meg før de skulle fortelle om kartleggingsprøven de hadde tatt.

Det er barnet skal føle seg trygg i situasjonen og selv om de er klar over at det ikke er muligheter til å si noe feil, opplyste jeg likevel eksplisitt om at: «Du kan ikke si noe feil, og det er ingen som kommer til å vite at det er du som har sagt det» (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017). Når man snakker med barn og samtaler med barn er det muligheter for at barnet ikke husker hva det er snakk om. Det er også muligheter for at barnet ikke vet hvordan man skal uttrykke seg verbalt om sine egne tanker og følelser (Kampmann, 1998). Det ble også brukt tid før båndopptakeren ble satt på for å forsikre barnet på hvilke oppgaver det var snakk om før vi satte i gang. Barnet fikk også muligheter til å prøve båndopptakeren. Grunner til at de fikk prøve denne, var de ikke skulle bli opphengt i sin egen stemme. Det viste seg også fra intervjuene at barnet snakket mindre etter de hadde fått hørt egen stemme.

3.5 Prosessen med samtalene

Det var ansatte ved PPT som tok kontakt med foreldre etter de hadde testet det enkelte barnet ved hjelp av WISC. Det var flere foreldre som takk nei til at barnet skulle gi tilbakemelding på hvordan det opplevde testen. Det finnes mange årsaker til at foreldre ikke ønsker at barnet skal være med på en slik forskningsprosjekter. En mulighet kan være at den ansatte i PPT ikke ga den nødvendige informasjonen som foreldrene trengte, eller at foreldre misforstod hva prosjektet handlet om. Det er også mulig jeg ikke klarte å formidle informasjonen på en riktig måte, eller at de ikke ønsket at barnet skulle bli usatt for enda mer kartlegging eller utspørring. En annen årsak kan være at de ikke hadde lyst uten noen annen grunn.

Jeg hadde fått skriftlig samtykke fra foreldre og barn før jeg avtalte tidspunkt og møte sted for samtalen (Vedlegg 1). Jeg hadde også med meg en punktliste, spørsmålsark, båndopptaker, blanke ark og pinner. Årsaken for at jeg tok med blanke ark og pinner var for at barnet skulle ha muligheter til å tegne eller skrive underveis i samtalen, da mange barn kan dra nytte av å uttrykke seg visuelt fremfor verbalt (Pramling Samuelsson et al., 1993).

Samtalene med barnet ble gjennomført på skolene som den enkel elev gikk på. Det ble benyttet et grupperom, ofte det samme rommet som barnet hadde gjennomført WISC testen i. Samtalene ble gjennomført på ulike tider av dagen etter ønske fra foreldrene. Barna viste også samtykke eller fortalte at de ønsket å fortelle hvordan de hadde hatt det i testsituasjonen før samtalen begynte.

3.6 Validitet

Det er tre barn som har deltatt i mine undersøkelser, og alle sammen er fra en storby i Norge. Alle barna som har deltatt i mine samtaler hadde hatt gode opplevelser med kartleggings-situasjonen, dette trenger nødvendigvis ikke å gjelde alle barn som gjennomgår WISC-kartleggingen i Norge. Det var også flere som takket nei til å ha en samtale om hva de tenke om kartleggingssituasjonen og som påvirket mitt utvalg. Alle i utvalget hadde relativt like svar som samlet påvirker analyse og de dataene jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Jeg gjennomførte samtalene etter foreldrenes ønske, det var som regel enten før eller etter skole undervisningen. Når på dagen det var, hva de skulle, eller hva de hadde gjort på skolen, påvirket i liten grad mine samtaler. Rommet som ble brukt under samtalen var det samme rommet som de tidligere hadde blitt testet i, unntatt én som hadde vært på et lignende rom. Jeg snakket også

med barnet rundt en uke etter kartleggingsprøven. Det er mulig at barnet ikke husker testen, eller har gjort seg opp noen nye tanker om testsituasjonen.

Alle barna fikk den samme informasjonen før samtalen begynte som står i samtaleguiden (Vedlegg 2). Informasjonen ble gitt for å forsikre også barnet om at det ikke fantes noe fasitsvar og det er var kun deres tanker som var viktig og relevante. Det ble lagt vekt på at de skulle prøve å huske hva de hadde gjort, men det gikk også fint hvis de ikke husket alt.

Barnet skulle uttrykke seg ved bruk av eget språk. Barn i denne alderen har ikke nødvendigvis utviklet et fullstendig språk (Rygvoid, 2012). Det må også nevnes at barnet hadde muligheten til å tegne og uttrykke seg visuelt under samtalene (Kampmann, 1998), dette ble ikke benyttet i dette forskningsprosjektet. Det virket ikke som fra mine samtaler at de hadde snakket om kartleggingsprøven med noen andre tidligere. Det kommer til senere i oppgaven å bli diskutert hvordan det var å gjennomføre samtalene med barna. Det ligger ingen tvil fra mitt ståsted at det barna fortalte meg om det de kunne huske fra kartleggingsprøven, stemmer med hva de selv tenker og følte det under kartleggingsprøven.

3.7 Utvalget

Det finnes mange måter å oppdage og se barnets tanker, med blant observasjoner, tester og spørreundersøkelser (Pramling Samuelsson et al., 1993). Jeg har valgt benytte en samtalebasert struktur med barna i denne undersøkelsen, dette for å gi barna muligheten til å uttrykke hva de tenkte og følte rundt kartleggingen. Denne samtalen kan bidra til å utvikle barnets tanker og samtidig gi barnet muligheten til å vise hvor aktive de er sitt eget liv (Pramling Samuelsson et al., 1993). Jeg ser at samtalebaserte struktur med barn gir deg en større mulighet til åpne seg, skape et bilde av verdensforståelse, nærhet og muligheten til å skape et større bilde av påvirkningsfaktoren som er rundt det enkelte barnet i kartlegging situasjonen. Samuelsson (1993) mener at man ved å benytte samtale med barn, kan bidra til å påvirke den pedagogiske opplæringen i en retning som passer barnet bedre. Barnet benytter slik de voksne bruker sitt språk og sin atferd til å fortelle hvordan de har det (Pramling Samuelsson et al., 1993).

Samtalen ble gjennomført i løpet av rundt 1 uke etter barnet har gjennomført WISC kartleggingen. Det ble forsøkt å gjennomføre samtalene så raskt som mulig, slik at barnet hadde bedre utgangspunkt til å huske oppgavene og testen de har gjennomført. Grunner til at jeg ikke spurte de før, handler om at det er selve kartleggingssituasjonen jeg ønsker å se på. Jeg har valgt å snakke om denne spesifikke kartleggingen siden det kunne også hjelpe barnet å strukturere

sine tanker, og det kunne være lettere å snakke om noe spesifikt (Pramling Samuelsson et al., 1993).

De barna jeg hadde gjennomført en samtale med, besto av to gutter og en jente. En av guttene hadde nettopp begynt på ungdomsskolen. De to andre var mellom 10 år gammel. De kommer til å bli referert med fiktive navn Per, Pål og Pia. Jeg valgte å gi dem navn for å gjøre det lettere å beskrive analysen, og funnene jeg har gjort. Selv om alderen varierer noe og barna har ulike kjønn, har informantene relativt like svar og opplevelser testen på en relativt lik måte. Derfor vil jeg ikke omtale faktorer som alder eller kjønn i analysedelen i denne masteroppgaven.

Alle informantene er fra samme storby i Norge, men er elever ved ulike skoler. De viste stor interesse for å delta i forskningsprosjektet. Selv om de er fra samme by og samme område, ble de testet av ulike testpersoner. Jeg synes det er synd at ikke flere ønsket å delta i forskningsprosjektet, men resultatene jeg har fått av de barna som var med har vært gode og fyldige. Ved et lite utvalg som dette kommer jeg ikke til å generalisere, men heller vise viktigheten av å høre barnets tanker i ulike situasjonene de befinner seg i.

3.8 Transkripsjon

Jeg gjennomførte transkripsjonene samme dag som samtalene ble gjennomført. Jeg hørte på lydopptakene flere ganger for å passe på at transkripsjonene ble riktig i forhold til hva som hadde blitt sagt. Lydopptakene transkribert på bokmål, slik at man ikke kunne se dialektforskjeller også derfra analysert til ulike kategorier. Jeg så på svarene jeg fikk og knyttet dem til motivasjon, selvinnsikt og testing. For deretter se på likheter og forskjell i mellom alle intervjuene. Fra intervjuene kom det frem mye likt og det var noen ting som skilte seg fra hverandre. I analyseringen ønsket jeg å dra frem og fokusere på likhetene og forskjellene fra intervjuene og derfra knytte dette opp til teorier vi kjenner til i dag. Årsaken til at jeg ønsket å se på likhetene og forskjellene fra intervjuet, er for å se om barnet har de samme tankene om testsituasjonen, og om oppfattelsen er noe av det samme og hvordan den kommer til uttrykk.

I starten av alle transkripsjoner beskrevet jeg kort hvordan rommet samtalene ble utført i var utformet og til hvilken tid transkripsjonen ble gjennomført. Det ble også skrevet korte koder til hvordan man skulle lese transkripsjonene. Alle samtalene hadde en varighet på rundt en halvtime. Alle samtalene har blitt transkribert på bokmål og dialektord har blitt «oversatt». Det ble heller ikke tatt med non-ord som «ehh», «mmmm» også videre. Jeg har valgt å kutte dialektord og non ord i transkripsjonen min, da dette ikke har en relevant faktor til oppgaven.

Latter er noe jeg har valgt å ta med i mine transkripsjoner, samt lengre pauser da dette kan påvirke barnets oppfatning og tanker om situasjonen det har vært i.

Det ble notert om det var jeg, barnet eller andre som snakket, og det ble også notert hvis det var avbrytelser eller enkelte snakket over hverandre. Underveis i transkripsjonene oppdaget jeg flere fagtermer, teorier og begreper som jeg kunne knytte til de kommentarene barna hadde kommet med. Når jeg analyserte mine transkripsjoner så jeg på tanker som var like og ulike og som barna hadde gjort seg under testsituasjonene. Etter transkripsjon ble lydopptakene slettet. Deretter gjorde jeg meg noen tanker om hvilke teorier og fagbegreper barnas utsagn henger sammen med og således hva barna hadde svart ulikt på. Dette vil derfor være mitt utgangspunkt når jeg presenterer mitt datagrunnlag og mine drøftinger.

3.9 Analyse

Når jeg har jobbet med analysering av transkripsjonene har jeg hatt et fokus på likheter og ulikhetene blant det barna har formidlet. Deretter har jeg knyttet det som har kommet frem i samtalene opp mot relevante begreper og teorier. Jeg har tatt utgangspunkt i det teoretiske utgangspunktet som tidligere er nevnt i oppgaven. Jeg har valgt å gjennomføre dette på følgende måte for å se på om barnas opplever og tanker er like eller ulike i forbindelse med en standardisert kartlegging, som i prinsippet skal gi den samme opplevelsen av gjennomføringen (Kaufman et al., 2016). I analysedelen kommer jeg til å presentere resultatene, og knytte det opp mot en eller flere relevante begreper og teorier. Alle analysene som blir presentert kommer til å bli drøftet senere i oppgaven.

For å gjøre analysen mer forståelig har jeg gitt de jeg har intervjuet fiktive navn: Per, Pål og Pia. Jeg har også bestemt meg for å kalle testpersonen fra PPT bare testperson selv om dette er tre ulike mennesker, da jeg ikke vet hvem personen er og jeg vet ikke hva personen har gjort utom det de barna fortalt meg. For å skape mer struktur på teksten har jeg bestemt meg til å dele opp funnen. Jeg kommer til å skrive litt om hvert funn, først starter med opplevelsen av å forklare oppgavene, og muligheten for å tegne. Deretter hvilken informasjon de har fått i forkant av de gjennomførte kartleggingen, hvilke oppgaver de husker, opplevelsen av de oppgavene og gjennomføre testen med en fremmed person. Til slutt vil jeg diskutere hvordan dette kan ha konsekvenser til barnet på andre områder videre i livet.

Utvalget mitt består av tre elever ved ulike skoler i Norge. I denne masteroppgaven har jeg valgt å kalle dem for Per, Pål og Pia. Jeg kommer til å lage en liten presentasjon av bara som

ble med. Per er en gutt som er 10 år gammel, som har gjennomført ulike kartleggingsprøver det siste året. Per var også det barnet som hadde med en av foreldrene sine i samtalesituasjonen. Pål er den eldste som har vært med på undersøkelsen og han går i 8 klasse. Han er også den av mine informanter som visste hvorfor han skulle gjennomføre kartleggingsprøven. Pia er den eneste jenta som var med på forskningsprosjektet, hun er 10 år gammel. Hun var den som kanskje pratet mest under min samtale med henne og som var mest fornøyd med de oppgavene som skulle gjennomføres underveis i kartleggingsprøven.

3.10 Presentasjon av data

Jeg har valgt å presentere dataene ved å skrive det inn sammen med drøftingen. Jeg har valgt å presentere dataene på denne måten fordi jeg mener dette vil skape mer leseflyt. Dette er også en av flere metoder for å fremlegge dataene sine på som samtidig viser en form for diskusjon eller kritisk tekning til resultatene man har funnet (Thagaard, 2013). Problemstillingen min handler også om barnets tanker derfor kommer barnets tanker til å være en del av det empiriske materialet. Jeg legger som grunnlag at det som har blitt sagt i samtalene mine blir sett på som et teoretisk svar på barnets tanker om kartleggingsprøven WISC. Jeg tar utgangspunkt i en mer fenomenologisk tankegang, ved at erfaringene som barna har gjort seg også blir utgangspunkt for drøftingen og forståelsen hva deres tanker (Thagaard, 2013). Jeg kommer også til å se på de felles erfaringene de har gjort seg og hvordan disse erfaringene kan virke like og ulike på ulike områder.

Jeg har bestemt meg for å presentere dataene og drøftingen ut i fra ulike temaene som ble gjort under samtalene. Jeg ønsker å gjennomføre det på denne måten for å skape en bedre flyt og oversikt over hva barna tenke om kartleggingsprøven. Ved å presentere det ut fra ulike temaer, det vil skape en større tanke om hvordan barnet tenker seg selv i egen situasjon på de ulike arenaen de befinner seg i (Thagaard, 2013). Først kommer jeg til å se på hva de tenkte før kartleggingen, følelser, informasjonen de hadde fått. Deretter vil jeg se på hvordan det var i møte med testpersonen, hvilke oppgaver er det de husker at de har gjennomført, opplevelse av testen, hvordan var det å gjennomføre en test alene, og hva de tenkte om kartleggingen. Til slutt kommer jeg til å se litt på hvorfor jeg har fått de resultatene jeg har fått, kritikk og konsekvenser av det barna har fortalt meg.

4.0 Presentasjon og diskusjon

I presentasjonen og diskusjonskapittelet kommer jeg til å ta utgangspunkt i å diskutere det som har kommet frem under mine samtaler med barna. Jeg kommer til å dele opp funnene etter ulike temaer. Jeg kommer til å starte med hvordan samtalen har gått og hvordan dette kan påvirke resten av resultatene. Deretter hvordan informasjon de hadde fått før kartleggingen, hvordan det var å ta kartleggingsprøve med en fremmed person alene, hva de tenkte om oppgavene og hvordan det var arbeide med oppgavene. Til slutt kommer jeg til å se på konsekvenser og hvordan tankene kan endre seg etter at barna har fått resultatene fra WISC kartleggingen. Det vil være en introduksjon under hvert underkapittel.

4.1 Samtalen

Jeg kommer til å starte drøftingen med hvordan samtaler har foregått, og hvordan dette kan påvirke resultatene min. Jeg kommer til å dra inn relevante teorier som handler om å ha samtale med barn, og tanker til barnet som man må legge til rette for i en slik type samtale. Jeg kommer til å analysere det som kommer frem i de ulike teamene, jeg kommer til å ta opp underveis i dette under kapittelet.

Metoden som har blitt benyttet for å oppfatte barns tanker er via verbal kommunikasjon. Når det oppsto at de sa at det kunne være vanskelig å forklare, foreslo jeg at de hadde muligheten til å tegne isteden. Til svar fra Per fikk jeg «*Det er vanskeligere [...] det er ganske vanskelig å tegne*», mens Pål ristet på hodet da jeg spurte om det var lettere å tegne. Pia tok opp pennen og nøyte før hun sa at «*Det klarer jeg ikke*». Det ble aldri mer utdypet enn at det var vanskelig. Kan det komme av de manglet ordforrådet? Eller kan det være at ikke er noe som man kan sammenligne med? Det kan godt være en sammensetning av flere ting. Blant annet som vi kommer til senere er at de aldri hadde gjennomført linkende oppgaver eller holdt på med noe som minnet om noen av oppgaver i andre sammenhenger. Det er også muligheter til at de ikke klarte å huske oppgavene helt. Derfor kan det være at ikke hadde noe konkret å forklare eller ikke var klar over hva man skulle ta med eller ikke ta med (Kampmann, 1998). Ved at de ikke klarte å forklare situasjonen, ble det fortsatt tatt opp mange andre poeng som er sentral for problemstillingen om hvordan barn tenker om kartleggingsprøven WISC. Kunne situasjonen ha vært noe annen hvis jeg hadde hatt med oppgavene?

Som tidligere nevnt i denne oppgaven har alle barn rett til å uttrykke sine tanker og meninger (Barneombudet, 2018; FN, 2003; NOU2016:14, 2016). Hvis ikke barnet får muligheten til å uttrykke seg vil det heller ikke få et grunnlag for å kunne uttale seg. På en side kommer dette

med å ta hensyn til barnets utvikling frem i Barnekonvensjonens artikkel 12, og som kan være en årsak til at de hadde problemer med å uttrykke seg både verbalt og eller med tegning. Å ta hensyn til barnets utvikling kan også tolkes som at man ikke tror at barnet er i stand til å forstå hva som foregår. På en annen side kan det være viktig å ta hensyn til at barnets ordforråd og uttrykksmåter er relativt begrenset på dette tidspunktet (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2015; Tiller, 1980). Det verbale språk er også en av de mest vanlige uttrykksformene, og er derfor det mest vanlige måten for å barn å kommunisere på (Kampmann et al., 2017). Det er også mulig at de barna jeg snakket med ikke har lært seg å gi tilbakemeldinger på eller tenke over de ulike situasjonene i livet sitt. En mulighet kunne ha vært å lære disse barna å gi tilbakemeldinger på de ulike situasjonene i livet.

Fra kartleggingsprøven WISC husket barna stort sett de samme oppgavene. Likevel hadde alle problemer med å huske de samme oppgavene. Det kan være ulike årsaker til dette. Jeg fikk ofte svar som «Vet ikke», «Husker ikke flere oppgaver» På så «Det var ikke akkurat det letteste å huske». Hvorfor husket de så lite av kartleggingsprøven? Vil det påvirke deres opplevelse av kartleggingsprøven? En av årsakene til at barna ikke husket så mye fra kartleggingen kan være at den ikke ga dem noen større inntrykk (Kvillo, 2015). Det er også mulig at de ikke tenkte på denne kartleggingsprøven som noe annet eller mer spesiell enn andre prøver eller kartlegginger de gjennomfører på skolen (Engh, 2011). For resultatene mine videre er det også interessant at de har et begrenset minne av kartleggingsprøven, årsaken til dette kan være at barna ikke hadde det verken veldig bra eller veldig dårlig. Det er også mulig å relatere dette til at det er mange andre inntrykk som opptar barnet i løpet av en uke.

Alle barna forteller at kartleggingsprøven ikke er lik eller minner om noe de har gjort tidligere. Er det tenkes at de ikke klarer å danne godt minne av kartleggingstesten siden de selv også sier at de ikke har gjort noe likendene tidligere. Hvis kartleggingen ikke var hadde skilt seg fra en vanlig prøvesituasjon, kunne det blitt vanskeligere å skille de ulike oppgavene og andre prøver de har gjennomført tidligere. Det blir også sagt at det er vanskeligere å skape minner om noe man opplever for første gang (Siegler & Alibali, 2005). Forskning har tidligere vist til at nye minner som man tidligere ikke har gjort, også kan bli dannet som et sterkt og tydelig minne (Åsvoll, 2013). Kan det være tilfeldig at barna husket de samme oppgavene? Det er også muligheter til at det baserer seg på hva som ga størst inntrykk under kartleggingsprøven. Eller at de ikke har hatt muligheter til å snakke om det i mellomtiden eller hatt muligheter til å prosessere det som har skjedd.

Tidsrommet som var imellom WISC kartleggingen til jeg fikk snakket med dem kan også ha påvirket minnet til barnet. Det hadde gått rundt en uke, og det er mye som kan skje i løpet av den tiden. Barnet er på mange ulike arenaer i løpet av en uke og blir derfor stimulert på flere områdene i løpet av denne tidsperioden (Drugli, 2013; Drugli & Onsjøen, 2010). Det kan også hende at barnet bare har opplevd dette én gang, og ikke har snakket eller hørt noe om det i ettertid, slik at barnet ikke har klart å danne et fullstendig minne (Piaget, 1959). Det er også mulig at de ikke fikk noen tid til å hente frem minnet eller tankene de hadde om kartleggingsprøven (Kvelling, 2015). Hvor lengre samtalen foregikk desto mer husket de av kartleggingen og alle barna jeg snakket med husket mer eller mindre de samme oppgavene.

WISC kartleggingen tester også blant annet barnets hukommelse og hvordan barnet arbeider for å finne løsninger. Dette kan også være en av grunnene til at de hadde vansker med å huske den spesifikke kartleggingen (Weiss, 2006). Ifølge Lovecky (2004) kan barn med lærevansker klare å forstå mer av hva som skjer rundt en selv enn andre barn, da noen av barna med lærevansker kan ha en høyere intelligens enn barn uten lærevansker (Lovecky, 2004). I det tidsrommet hvor barnet gjennomgår WISC kartleggingen, gjennomfører de også mange andre kartleggingsprøver i løpet av kort tid (Kaufman et al., 2016). Dette kan være en årsak til at det var vanskelig å skille i mellom de ulike kartleggingsprøvene de hadde gjennomført. De tar også mange ulike deltester i WISC og derfor kan det være vanskelig å huske alle som ble gjennomført i det tidsrommet hvor de gjennomførte kartleggingen (Flanagan & Alfonso, 2017; Kaufman et al., 2016).

4.2 Hvordan barna tenkte før kartleggingsprøven WISC

Her kommer jeg til å diskutere hvilke tanker de hadde før de gjennomførte kartleggingsprøven. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i sitater som har kommet frem i forbindelse med min datainnsamling. Jeg kommer også til å bruke teorier som kan bidra til å belyse hvorfor de svarer det de gjør samtidig vil barnets stemme framheves som det sentrale i denne forskningen. Det kommer også til å bli tatt opp andre temaer som kommer til å være relevant for det helhetlige inntrykket eller tankene barnet har omkring kartleggingsprøven.

Barna hadde fått mer eller mindre den samme informasjonen. Det de hadde fått beskjed om var: *«Det kommer til å være noen oppgaver som de får til og noen av disse oppgavene vil ikke få til, men det viktigste var at de prøvde sitt beste»*. Jeg hadde valgt å ikke spørre direkte om de kunne fortelle meg hvorfor de måtte gjennomføre disse oppgavene. Derfor spurte jeg om hvilken informasjon de hadde fått før de skulle gjennomføre disse oppgavene. Både Per og Pia svarte

at de skulle få noen oppgaver der de fikk til noen og de skulle prøve sitt beste. Pål var den som ga et annet svar som var: «*Jeg hadde blitt fortalt at jeg skulle snakke med en person fordi vi var litt usikker på hva slags problemer jeg hadde på skolen [...]*». Det kan tenkes at Pål fikk vite mer siden han var eldre, eller at han forsto selv at han hadde utfordringer på skolen. Ut fra samtalene jeg hadde, virket det ikke som at Per og Pia forsto hvorfor de skulle gjøre disse oppgavene, og selv Pål sa at han ikke forsto hvordan disse oppgavene skulle gjøre det bedre på skolen. Jeg tolker det til at ingen av elevene hadde en helt klar forståelse av hvorfor man skulle gjøre slike oppgaver utenom at det var underholdene. Ved å ikke gi så mye informasjon i forkant får barnet heller ikke muligheten til å tenke så mye over hva man skal øve på eller bli bedre på. Det kan være en usikkerhet ved å ikke være sikker på hva som kommer, kan bidra til å øke barnets stressnivå (Drugli, 2013). Ved å ikke fortelle barnet hva de skal igjennom får barnet heller ikke muligheten til å uttrykke sin mening om han eller hun ønsker å gjennomføre en slik type kartleggingsprøve. Det er også mulig at barnet forstår hva som foregår, men ikke blir gitt muligheten til å gi tilbakemeldinger på dette.

Det kom frem når jeg spurte om hvis en venn skulle ha gjort de samme oppgavene hva hadde du fortalt dem. Da kom det frem at de skulle bare si: «*Prøv ditt beste*» og «*Stå på*». Dette kan tolkes som at barnet ikke ønsket å få noe mer informasjon om oppgavene eller hva de skulle gjennomføre. Jeg spurte også hvorfor de ikke ønsket å fortelle mer, sier barna at det viktigste å fortelle, og at man trengte noe mer informasjon. Pål svarte også «*[...] hva er vitsen med å ta en test hvis man ikke skal prøve sitt beste*». De svarte at det handler bare om å gjøre sitt beste, og alle barna sa at de fikk jo en forklaring før de gjennomførte alle oppgavene. Det er mulig at det manuset om de ulike oppgavene de gjennomfører på kartleggingsprøven, dekker nok til at barnet ikke blir stresset eller føler en mangl på informasjon om hva som kommer til å skje. En av årsakene til at de hadde en slik type følelse kan være mestringsopplevelser og tidligere erfaringer de kan ha hatt ved andre testsituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan være at de ønsker heller i å motivere sine venner enn å skremme eller stresse den som skal gjennomføre de samme oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er også mulig at de har hadde en god mestringserfaring med den informasjon de fikk, og at de ikke tror at det er noen andre som trenger mer informasjon. Hvis man vet hva som kommer til å skje, er det også en mulighet for at man blir stresset og øver på liknende oppgaver.

Når jeg spurte hvordan de følte seg før de skulle gå inn til kartleggingsprøven, svarte Per sa at han «*Grugledet meg*», imens Pål og Pia sa at de var spent på det som kom til å skje. Det var begrenset med informasjon de hadde fått før de skulle gjennomføre oppgavene. Følelsene kan

ha dukket opp ved at de ikke hadde fått mye informasjon om hva som skulle gjennom. Ved slike svar kan de også vise til at de ikke hadde gjennomført noe tilsvarende tidligere. En annen måte å se det er at de får føle seg litt spent og glede seg litt, vil de også ha en motivasjon til å gjennomføre de ulike oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ville det ha vært annerledes for barna hvis de hadde fått mer informasjon i forkant? Hadde de vært mer avslappet eller hadde de vært mer stresset? Det er ikke lett å vite, men ved at de var spent eller nysgjerrig på hva som skulle skje, kan det være nærliggende å tro at de indre motiverte å til å finne ut hva som skulle skje (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Da jeg spurte barna om de ville endret på noe eller om de ønske å gjennomføre oppgavene på nytt. Var alle svarene at de kunne gjerne ha gjort det igjen uten å endre på noe. Barna sa også at det hadde vært mer for underholdning, og det ville ha blitt lettere. Ved at de ser at de ville ha gjort det som underholdning, kan man få inntrykk av at de syntes at det var morsomt å holde på med oppgavene. En annen måte å se på at de ville ha gjort det for underholdning er at de ikke vet helt hva disse oppgavene tester eller skal vise. Dette kan være en grunn til at man ser at de syntes at det var morsomt å holde på med oppgavene. Ved at de tror det hadde blitt lettere kan være at de tenker at flere ganger man gjør det hvor flinkere blir man på de ulike oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

WISC oppgavene er noe de ikke har gjennomført og barna hadde derfor ingen forventninger hva som kom til å skje. De hadde gjennomført andre tester og oppgaver tidligere som de hadde fått til mer eller mindre og kunne ta med seg erfaringer fra. Derfor kan det være elementært for testpersonen å passer på at barnet ikke har noen negative erfaringer av å gjennomføre oppgaver, slik at barnet holder seg motivert. Ved negative erfaringer kan det hende at barnet ikke prøver sitt beste ved kartleggingen. Om barnet ikke prøver sitt beste har man ikke muligheten til å finne ut hva barnet eventuelt har problemer med. Det er også muligheter for at barnet kunne få en mer negativ erfaring fra kartleggingen og ikke klare å holde motivasjonen til å fullføre kartleggingsprøven. Erfaringene fra kartleggingsprøven påvirker også på hvordan barnet opplever kartleggingsprøven de har gjennomført.

4.3 Hva tenkte barna om kartleggingsprøven?

Her kommer jeg til å ta opp hvordan de tenke om kartleggingsprøven. Jeg kommer også til å ta opp temaene: hvordan det var å gjennomføre det med en fremmed person, alene i et rom og hvordan de følte de fikk til oppgavene. Jeg kommer også her til å bruke teorier som bygger på mye av det samme grunnlaget som barna jeg har snakket med tok opp.

Det var ingen av de jeg hadde en samtale med som hadde møtt eller kjente testpersonen fra før av. Personen fra PPT som gjennomfører testen har som regel gjennomført kartleggingene en del ganger før. De fleste personene har også funnet teknikker for hvordan man skal være ved første møte for å skape gode relasjoner. Når de skulle forklare hvorfor personen var hyggelig, kom det frem at personen smilte, var åpen og virket som en hyggelig person på måten personen var på. Per beskrev det som «*Han var jo ganske snill og sånt. Det blir bedre å gjøre det med en person som er snill enn en person som så vit sier noe*». Det er også muligheter for at de jeg snakket med er bevist over egen situasjon og flinke til å skape raske relasjoner. En annen måte å se på det er at de kunne begynne med «blanke ark» med denne personen, og gjøre sitt beste. Det er muligheter til at begge parter klarte å møte hverandre i situasjonen (Aubert & Bakke Inger, 2008). Situasjonen kan også ha hatt noe å si på relasjonen da de har noe felles de skal klare sammen, og begge parter ønsket at man skulle klare å fullføre oppgavene på best mulig måte. Når jeg spurte hva som gjorde personen hyggelig og snill, kom det frem «vennlig», «smilte», «høflig». Smil kan gjøre mye ved starten av en relasjon og i første møte med personer (Aubert & Bakke Inger, 2008; Drugli & Onsjøien, 2010). Ved at de smile kan det hende at de fikk et godt inntrykk og følte seg tryggere i den ukjente situasjonen. Det også hende at det er ikke bare var smilet, men helheten som gjør at de opplevde at personen var hyggelig og snill.

Barna sa at de var glad for at de kunne gjennomføre oppgavene med en fremmed person istedenfor en av sine lærer, Pia sier at «*Det hadde vært lite granne rart*». Både Per og Pål svarte at de kunne snakke om hva som helst med læreren, men samtidig at de følte mindre press ved å gjennomføre oppgavene med en fremmed person. De forklarte at de ikke var noe problemer med å spørre noen av sine lærere sine om hva som helst, men ønsket ikke å gjennomføre prøver eller oppgaver eller kartlegginger. Hva kan det komme av? Når jeg har analysert mitt datamateriale ser jeg at barna har klart å danne seg gode relasjoner raskt ovenfor voksne (Aubert & Bakke Inger, 2008). Kan det være at relasjonen i mellom barnet og læreren ikke er så god, men at de likevel føler at de må svare at den er god? Både Per og Pål forklarer at det vil bli et

mindre press uten læreren tilstede, byter dette at de da allerede kjenner på et forventningspress fra læreren knyttet til deres arbeid.

Testpersonen som gjennomfører WISC kartleggingen har en manual som de følger ved testsituasjonen (Kaufman et al., 2016). Er det muligheter for at manuset er dekkende nok når det gjelder ros og anerkjennelse (Flanagan & Alfonso, 2017; Kaufman et al., 2016), slik at barnet føler seg ivaretatt i situasjonen og får en best mulig opplevelse? Det er mulig at manuset er med på å gi barnet et inntrykk av testpersonen som hyggelige og imøtekommende. En annen måte å se dette på, er at de likte oppgavene de gjennomførte med testpersonen og dette var årsaken til at de hadde en hyggelig situasjon. Det kan også vært slik at barnet får komplementer underveis i kartleggingssituasjonen og at de dermed likte både oppgavene og personen (Aubert & Bakke Inger, 2008; Tveit, 2009). Det er også muligheter for at testpersonene som gjennomfører WISC kartleggingen var oppmerksom, smilte og være vennlig som igjen bidro til å gjøre det bedre for det enkelte barnet. Det virket som at barna jeg snakket hadde mange venner og flinke til å skape relasjoner med andre jevnaldrende, samt voksne. Derfor er det mulig at de opplevde en god relasjon med testpersonen fordi de også er gode til å skape relasjoner med andre mennesker (Aubert & Bakke Inger, 2008; Brandtzæg et al., 2016). En annen mulighet kan være at begge parter var motivert og forbrett på hva de skulle gjøre og at det handlet om en kortere tidsperiode. Det er muligheter for at de jeg snakket med hadde en gode mentalisering forståelse og derfor klarer å uttrykke seg godt når det handler om hendelser og hvordan opplevelsen i sin helhet var. Snur man derimot på det er det siste man husker av personen også gode resultater og hvordan de hadde det. Barnet vil da ha en opplevelse av at de klarte oppgavene og hadde gode mestringsopplevelser. Det kan derfor være dette som danner grunnlaget for at de opplevde testpersonen som hyggelig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er også mulig at de ikke hadde hatt mange nok gode opplevelser knyttet til oppgaver eller testsituasjoner tidligere og derfor ble dette møtet med en fremmed en god opplevelse.

Fra mine samtaler kom det også frem at barna la merke til at oppgavene tok ulikt tid. Per forklarte at: *«Noen av dem var litt kort i mens andre var litt lange»*. Pia svarte *«Noen av oppgavene tok lengre tid og noen tok kortere tid, men alle var helt passe»*. Er det muligheter for at de følte at de holdt på med alle oppgavene så lenge som de trengte det? Var de klar over hvorfor man gikk videre til en annen oppgave? Når jeg spør Pål hva han synes om at noen var kortere enn andre svarer han: *«Ja, det passer jo ganske greit at de lettere tar kortere tid i mens de vanskelige oppgavene tar lengre tid»*. Dette kan tyde på at legden og nivået var passe på omtrent alle oppgavene. En annen måte å se på det er at de husker best de oppgavene de holdt

på med lengst, eller at de husker best de oppgavene de likte best. De oppgavene de bruker lengre tid på er også de oppgavene barna klarer å få til best (Flanagan & Alfonso, 2017; Galta, 2014; Georgas, 2003; Kaufman et al., 2016; Weiss, 2006). At de hadde motivasjon og at manualen aldri forteller deg når du ikke klarer å gjennomføre oppgavene, men bare går videre til neste oppgave for at de alltid skal oppleve mestring (Flanagan & Alfonso, 2017). Det kan også være slik at de alltid føler seg utfordret med de ulike oppgavene (Johnson & Johnson, 2014).

Barna opplevde at oppgavene hadde passe vanskelighetsnivå, men det var en av dem som la merke til at oppgavene ble vanskeligere etter hvert som man gjennomførte kartleggingen. Per sier at an likte vanskelighetsgraden siden: «*Den første var lett, men de som kom oppover og oppover var vanskelig*» mens Pål sa det slik «*Nei det var ikke så veldig lett eller veldig vanskelig det var passe*». Pia svarte «*Det var helt passe*». Muligheter for at denne økningen i nivå på de ulike oppgavene, gav de muligheten til å forstå oppgavene. Det er også muligheter for at de oppgavene klarte å møte både ferdighetene og kunnskapene de har (Johnson & Johnson, 2014). Er det slik at de klarte å holde seg på både kunnskap nivået og ferdighetene at barna likte oppgavene? Uavhengig av om de husket oppgavene, følte de alle at de fikk til alle oppgavene. Det fremgikk også i samtalene med barna at oppgavene bygget seg opp etter hvert i vanskelighetsgrader, og at de tok passelig med tid.

Det kommer også frem at de sitter med inntrykk at de fikk til alle oppgavene. Det var to som også fortalte at det var kun én oppgave de ikke fikk til fordi den oppgaven gikk på tid, og begge mente at de kunne ha fått til oppgaven hvis ikke tiden hadde gått ut. Opplevelsen av at de følte at de fikk til samtlige oppgaver, kan muligens være at de har fått nok ros og anerkjennelse underveis i kartleggingen, da disse oppgavene er knyttet til en manual og et manus (Flanagan & Alfonso, 2017; Galta, 2014; Georgas, 2003; Kaufman et al., 2016; Weiss, 2006). Det kan også være en mulighet at barna opplevde mestring og motivasjon, og at testpersonen klarte å holde barnet i flyt sonen hele tiden, slik at de ikke gikk lei (Johnson & Johnson, 2014). Totalt settforklarte samtlige av barna jeg snakket med at de opplevde gjennomføringen av oppgavene som morsomme og morsomme å holde på med. Pia ønsket å gjøre slike oppgaver i alle friminutt og ellers på skolen også. Jeg tolker det slik at barna følte at oppgavene var moro å holde på med. En av årsakene kan være at de følte en mestringsfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan også hende at de følte at det var morsomt på grunn av variasjonen i mellom de ulike type oppgavene (Åsvoll, 2013). En av tingene de likte godt med testen var at oppgavene tok ulikt tid. I WISC manualen står det at alle oppgavene stopper etter barnet ikke har fått til 2-4 oppgaver på rad (Kaufman et al., 2016). Dette kan også være årsaken til at de tror de har klart

alle oppgavene som blir gitt. Ved at oppgavene tok ulik tid, ville de uansett oppleve at de fikk til alle oppgavene og de går ikke lei før neste oppgave blir gitt. Opplevelse av mestring kan også føre til at barnet opplever de oppgavene man får til tok mindre tid enn det de faktisk gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det forklarer også de barna som forklarte at de lette oppgavene tok kortere tid enn de som var litt mer utfordrende. De oppgavene som var mer utfordrende var også de oppgavene som alle likte best, for da fikk de vist at de kunne gjennomføre de vanskelige oppgavene også.

Det kom også opp hva de tenkte om å gjennomføre oppgavene alene i et rom. De kom opp med mange ulike grunner for at de likte å gjennomføre oppgavene alene, blant annet sa Pia at *«Jeg tenker bedre i mindre rom fordi da kan jeg bare bli ferdig med det lille rommet vårt klasserommet er veldig stort og når jeg i mindre rom vil jeg bare få unna gjort»*. Pål sa *«Det blir ikke det presset på når de andre er ferdig»*. Per forklarte at: *«Det er mindre press alene»*. Det kan derfor virke som at de blir forstyrret av andre som jobber. Er det muligheter for at dette henger sammen med barnas konsentrasjon? En annen grunn kan være slik de selv sa, at da trengte de bare å tenke på seg selv, og de har ingen andre å sammenligne med. Det ble også snakket om at de ikke hadde presset, som igjen handler mye om konsentrasjon. Det var kun en av de jeg hadde samtale med som sa at disse oppgavene skulle finne ut hvorfor han ikke presterte så bra på skolen. Ved å sitte i et eget rom med en enkel person, kan også handle om at man ikke trenger tenke på hva andre kommer til å tenke om en selv, hvis det er nødvendig for eleven å spørre om hjelp eller at eleven ikke forstår en oppgave. På en annen side er det muligheten til å spørre en voksen person om det skulle være noe, eller at det var disse oppgavene de foretrakk å gjennomføre alene. Ved å være alene får de muligheter til å jobbe i eget tempo, og dette kan også være en årsak til at de liker å jobbe alene i et rom. Det viser også at de har en innsikt i hva de trenger for å kunne konsentrere seg og at de selv kanskje vet hva som skal til for at de klarer å få til mer på skolen, eller hvordan de selv lærer best. Ved at de kunne jobbe med oppgavene alene i et rom, kan også ha påvirket det helhetlige inntrykket på hvordan de opplevde WISC kartleggingen.

4.4 Konsekvenser ved en WISC kartlegging

Jeg ønsker å ta opp noen konsekvenser og tanker om hvorfor de har svart slik de har gjort, og hvordan dette kan påvirket barnet på andre området. Jeg ønsker å se litt på hvorfor barnets tanker er så viktig i en slik kartleggingsprosess, og hvorfor det kan være etisk vanskelig i tilknytning til informasjonen man gir og gjennomføringen av en slik standardisert kartleggingsprøve.

WISC kartleggingen er et veldig standardisert kartleggingsverktøy. Kan årskane til at jeg fikk så like svare fra mine informanter være at en av målene ved denne kartleggingen er at alle barna skal oppleve det samme? Hvis jeg hadde snakket med andre barn kan det hende at de hadde opplevd det annerledes. På en side kan det hende at svarene kunne ha blitt de samme ved bruk av andre barn, da alle som gjennomfører WISC-kartlegging må høre det samme manuset (Kaufman et al., 2016). Kunne man ha benyttet seg av denne kartleggingsprøven hvis alle de barna jeg snakket med hadde hatt veldig store eller forskjellige opplevelser knyttet til denne kartleggingsprøven? Hvis det hadde vært store forskjeller kunne man like gjerne vist at dette ikke er en kartleggingsprøve som kan generaliseres ut fra. Skal man få et mest mulig nøyaktig resultat, skal egentlig kartleggingsprøvene oppleves så likt som mulig.

Hvordan hadde det vært å snakke med de samme barna etter de hadde fått resultatene? Tanker barnet det samme om kartleggingsprøven WISC etter de har fått resultatene? Hvordan vil mestringsfølelsen bli påvirket når de får resultatene? Det er ingen garanti for at de har klart å få til alle oppgavene. Det kan hende at de ikke hadde fått den samme mestringsopplevelsen som de hadde når de tok disse oppgavene. På en annen side kan det hende at det har økt motivasjon og mestringsfølelse hvis de hadde gjennomført andre oppgaver på skolen i tidsrommet mellom WISC kartleggingen og når de fikk resultatene og at dette derfor ikke ville ha noe å si. Igjen kan det hende at de mister all motivasjon for flere prøver ved at de finner ut at de kanskje ikke har mestret kartleggingsprøven eller fikk til så mye som de trodde (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Muligheter for at det også vil påvirke hvordan de vil tenke om egen selvvurdering i andre oppgaver eller prøver de vil gjennomføre i ettertid. Kommer de til å se sammenhengen mellom kartleggingsprøven og resultatene av kartleggingsprøven når det går så lang tid i mellom? Det er mye som skje i mellomtiden og de tar mange andre kartleggingsprøver på denne tiden. Det er derfor ikke sikkerhet at de kommer til å se sammenhengen i mellom resultatene og kartleggingsprøven (Kampmann, 1998). Pål var den eneste av de jeg snakket med som var klar over hvorfor han skulle gjennomgå kartleggingsprøven og at dette skyldtes at han skulle gjøre

det bedre på skolen. Vil Pål kunne se en slik sammenheng som jeg referer til over og kommer han til å ha en annen opplevelse enn de barna som ikke var klar over årsaken? Hvordan kan dette påvirke barnet på andre kartlegginger eller andre tester og oppgaver de kommer til å ville gjennomføre slike tester i fremtiden?

5.0 Oppsummering

I denne masteren har det blitt tatt opp ulike punkter rundt problemstillingen: «*Hva er barns tanker om kartleggingsprøven WISC?*». Blant annet har jeg undersøkt hvordan barnet opplever en standardisert kartlegging, hva som er årsaken til at svarene barna gir er så like og hvordan kartlegging kan hjelpe barna i deres skolehverdag.

Gjennom samtaler og diskusjoner har jeg kommet frem til at kartleggingsprøven WISC har vært en god opplevelse for disse barna, og de har opplevd en god mestringsfølelse. Kunnskapen om hvordan barnet opplever en kartlegging kan bidra til å videreutvikle og forbedre kartlegginger. Det har ikke blitt undersøkt om opplevelsen av kartleggingsprøven endres når barna får resultatene. Dette er en interessant problemstilling som burde inngå i videre forskning. Hvis det er store forandringer bør man revurdere hvor bra det er å skape et kunstig bilde av en kartleggingsprøve.

En av de jeg hadde samtale med var klar over hvorfor han måtte gjennomføre kartleggingen, og det virket som om det helhetlige inntrykket av kartleggingsprøven var likt som de andre jeg hadde samtale med. Hvorfor forteller man ikke barnet hvorfor de skal gjennomføre denne kartleggingen? Fra samtalen jeg hadde virket det som at han som visste hvorfor han måtte ta denne kartleggingen var mer positivt og motivert til å gjennomføre. Ved å fortelle hvorfor man gjør forskjellige oppgaver, gir man barnet muligheten til å fortelle om hvordan de opplever den bestemte situasjonen (Brandtzæg et al., 2016).

Når de gjennomførte kartleggingsprøven fortalte barna også om hvordan de likte å jobbe med oppgaver og om problematikken rundt hvordan de gjennomførte prøven. Vil dette komme med i den sakkyndige rapporten? Vil andre se nærmere på hvordan andre barn liker å jobbe med oppgaver? Vil motivasjonen til å gjennomføre ukjente oppgaver endre seg? Vil de klare å ta en selvvrdering av eget arbeid? Og vil mestringsfølelsen fortsatt være like sterk?

Jeg ser flere utfordringer når barna snakker om kartleggingsprøven. Det går ofte mange uker fra de begynner med kartleggingsprøver til de får et svar på hvordan det har gått og hvilke typer resultater de får. Det er mye som skjer i barns liv og det er ikke sikkert at de drar en sammenhengen mellom kartleggingen og resultatene av denne (Kampmann, 1998; Kampmann et al., 2017).

Gjennom samtale med barnet kan det komme fram mye annen informasjon som kan være nyttig ved utforming av for eksempel sakkyndige vurderinger, eller som kan benyttes for å legge til

rette for barnet på skolen eller i andre arenaer. Gjennom denne studien ser jeg også mulighet til å være med på å videreutvikle barnets tanker og evner til å reflektere ved å la barnet være mer aktiv i sin egen tilværelse. Uansett situasjon ser jeg likevel viktigheten av å snakke med barnet, både for å se hvordan de opplever situasjonen og for å passe på at de har alt de trenger underveis. Det var også andre interessante funn i mine undersøkelser, som ikke nødvendigvis dreier seg om kartleggingsprøven WISC. Funn som handler mer om skolen og kartleggingsprøver generelt. Det kunne derfor ha vært spennende å se på hvordan dette gjelder andre barn som ikke tar ekstraordinære kartleggingsprøver og om disse barna heller hadde foretrukket å ta prøver og tester alene enn felles i et klasserom. Spesielt i forbindelse med diskusjonen som foregår nå (2018), hvor det vurderes å fjerne eller endre på lover rundt spesialundervisning (Ruud, 2018; Thomas, 2018). Det er også interessant at barn i denne undersøkelsen likte å gjennomføre kartleggingsprøven med en fremmed person heller enn sammen med sin egen kontaktlærer, til tross for at de selv opplevde at de hadde et godt forhold til læreren. Dette viser hvor mye man kan få vite om hvordan barnet opplever livet sitt, og hvor mange tanker de har gjort om sine egne arbeidsmetoder, gjennom en samtale.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse (s. 223-242). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Aubert, A.-M. & Bakke Inger, M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barneombudet. (2018, 2018). Artikkel 12 barnets rett til å gi uttrykk for sin mening Hentet 16.04, 2018, fra <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening-fulltekst/>
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste : kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling* (Rev. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broberg, A., Almqvist, K., Tjus, T. & Strømsnes, H. (2006). *Klinisk barnepsykologi : utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforl.
- Donaldson, M. (1984). *Barns tankeverden*. Oslo: Cappelen.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler : gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Engh, K.R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Flanagan, D.P. & Alfonso, V.C. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. New Jersey: Wiley.
- FN. (2003). FNs Konvensjon om barnets rettigheter fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Galta, H. (2014). *Tolkning av WISC-IV : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Georgas, J. (2003). *Culture and children's intelligence : cross-cultural analysis of the WISC-III*. Amsterdam: Academic Press.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby : what children's minds tell us about truth, love & the meaning of life*. London: The Bodley Head.
- Hitching, T.R., Nilsen, A.B. & Veum, A. (red.). (2011). *Introduksjon* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2014). *Joining together : group theory and group skills* (11th ed. utg.). Harlow: Pearson.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og barn som informanter* (Vol. Nr. 1). København: Børnerådet.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (2017). *Interview med barn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kaufman, A.S., Raiford, S.E. & Coalson, D.L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. New Jersey: Wiley.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Anderssen & J. Rygge, overs. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovecky, D.V. (2004). *Different minds : gifted children with AD/HD, Asperger syndrome, and other learning deficits*
- NOU2016:14. (2016). *Læring for alle i et fremragende læringsmiljø*. Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec5>.
- NSD. (2018). Norsk senter for forskningsdata fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed., revised and enlarged. utg.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Pramling Samuelsson, I., Doverborg, E., Borge, A., Otterstad, A.M. & Skarlund, K. (1993). *forst barns tanker : en metodikk om å intervju barn* (2. utg. utg.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Reindal, S.M. (2012). Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier. I E.T. Befring, Reidun (red.), *Spesialpedagogikk* (Vol. 5, s. 92-107). Oslo Cappelen Damm AS
- Ruud, M. (2018). Ekspertgruppe foreslår å avvikle retten til spesialundervisning fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/april/ekspertgruppe-foreslar-a-avvikle-retten-til-spesialundervisning/>
- Rygge, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E.T. Befring, Reidun (red.), *Spesialpedagogikk* (Vol. 5, s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm AS
- Samulesen, A.S. (2006). Lærerfokus i klasseromsobersvasjon. *Skolepsykologi*, 2, 31-46.

- Sentralbyrå, S. (2017). Foreldrenes utdanningsnivå har mye å si 2018, fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si>
- Siegler, R.S. & Alibali, M.W. (2005). *Children's thinking* (4th ed. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, N. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Hentet fra Bergen: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Tiller, P.O. (1980). *Barns "sosiale landskap" / Per Olav Tiller* (Vol. 80:1): Inst.for anvendt sosialvitenskapelig forskning.
- Tveit, A. (2009). Roser vi barn for mye? . *Spesialpedagogikk*, 10, 4-13.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva gjør PP-tjenesten fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Statistikk om grunnskolen 2017-18. Hentet 27.04.2018, fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 09.03.2018). Kva er kartleggingsprøver? . Hentet 09.03.2018, fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Weiss, L.G. (2006). *WISC-IV : advanced clinical interpretation*. Burlington, Mass: Academic Press.
- Åsvoll, H. (2013). Kognitiv teori IR. Karlsdottir & I.H. Lysø (red.), *Læring utvikling læringsmiljø - en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 231-250). Trondheim: Akademika forlag.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv Forespørsel til foresatte

«Hvordan opplever barn å bli kartlagt i WISC IV?»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Elle Cerullo og jeg er student ved Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU og jobber med et masterprosjekt i spesialpedagogikk. Jeg skal jobbe med temaet barns opplevelser i forhold til kartleggingstesten WISC IV.

Jeg har vært i kontakt med barne- og familie tjenesten på Lerkendal, i Trondheim, som kommer til å foreslå mulige deltagere til studiet. Jeg ønsker å snakke med 3-5 barn, helst innen en måned etter fullført WISC test.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Gjennom samtalen kan barnet fortelle om sine opplevelser i forhold til testen WISC IV. I utgangspunktet skal samtalen ta i fra 30 til 45 minutter. Det er ønskelig at barnet har gjennomført WISC testen i løpet av den siste måneden. Det er viktig at både foresatte og barnet samtykker til å bidra. Foresatte til barnet har muligheten til å være til stede under samtalen.

Det skal legges til rette for at samtalen vil foregå på skolen til det enkelte barnet. Samtalen kommer til å bli tatt opp på lyd. Lydfilen kommer til å bli transkribert og all informasjon kommer til å bli anonymisert umiddelbart etter opptak, opptaket kommer deretter til å bli ødelagt.

Alle foresatte har mulighet til å få innsikt i temaene som skal diskuteres før selve samtalen.

Hva skjer med informasjonen om deg og ditt barn?

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det er kun jeg (Elle Cerullo) og mine veiledere (Mariann Doseh og Einar Sundsdal) som vil ha innsikt i samtalen. All informasjon kommer til å bli lagret slik at det ikke tilgjengelig for uvedkommende. Personopplysninger kommer til å bli slettet og ødelagt etter den 15.mai. All informasjon kommer til å bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Alle personopplysninger vil bli ødelagt senest ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Både foresatte og barnet kan når som helst trekke seg fra studiet uten å oppi noen grunn. Dersom foresatte eller barnet ønsker å trekke seg vil alle opplysningene bli ødelagt umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med Elle Cerullo på +4747248668 eller cerulloelle@gmail.com, eller mine veiledere Mariann Doseth (mariann.doseth@ntnu.no) og Einar Sundsdal (einar.sundsdal@ntnu.no).

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studiet

Jeg har mottatt informasjon om studiet, og min sønn/datter kan delta.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 2 – Samtaleguide

Spørsmål som kan stilles i intervjusituasjonen.

Struktur på intervju spørsmålene

Spørsmålet i seg selv

Om svar som «vet ikke» «husker ikke» eller «usikker», oppfølgingsspørsmål

Svar som «ja» «nei» eller oppfølgingsspørsmål til noe som har blitt sagt

Innledning

Hei mitt navn er Elle Cerullo og jeg ønsker å spørre deg om hvordan du opplevde å gjennomføre oppgavene til WISC V, har du fortsatt lyst til dette? Går det fint at jeg at jeg tar opp det vi kommer til å snakke om i dag? Det er kun jeg, og to fagpersoner (veiledere) som hjelper meg med oppgaven min som kommer til å høre på intervjuet i ettertid. Alt kommer til å bli anonymisert, slik at det ikke er muligheter til å gjenkjenne. Det er lov til å trekke seg fra prosjektet når som helst om man ønsker det. Masteroppgaven er planlagt å være ferdig i mai, om det skulle være ønske å lese den. Jeg håper at du kan fortelle meg om dine tanker og opplevelser når du gjennomførte disse oppgavene som du har gjennomført. Du har lov til å tegne eller skrive ned underveis i mens jeg har en samtale med deg. Har du noen spørsmål til meg før vi begynner?

Helhetlig spørsmål

Kan du fortelle meg fra før du gikk inn og gjennomførte oppgaven til du var ferdig meg oppgaven om hvordan du følte og tenkte om oppgaven?

Før oppgaven:

- Hva trodde du skulle skje før du gjennomførte denne oppgaven?
 - o Hadde du fått noen informasjon eller beskjed om hva som skulle skje før testen?
 - Hva var det?
 - Hvorfor tror du ikke at du ikke fikk noe informasjon om oppgaven?
- Kan du fortelle meg hva du tenkte før du skulle ta disse oppgavene?
- Kan du fortelle hva du tenkte før du skulle ta denne oppgaven?
 - o Husker du om du gledet deg eller gruet deg?

- Hvorfor ... du deg?
- Hva visste du om oppgave før du gjennomførte oppgaven?
 - Hvorfor ikke?
- Hva tenkte du på rett før du gikk inn i rommet?
- Kjente du personen før du gjennomførte denne oppgaven?
 - Hva tenkte du førte gangen du møtte personen?
 - Hva tenkte du å gjennomføre en test med denne personen?

Oppgavene (testsituasjonen)

- Kan du fortelle meg om oppgavene du gjennomførte?
 - Hvordan var oppgavene der man skulle finne ting på et bilde?
 - Hvordan var oppgavene der du skulle huske tallrekker eller ordrekker?
- Kan du fortelle meg om en eller flere av oppgavene som du gjennomførte?
 - Hvordan var disse oppgavene i forhold til andre oppgaver som du har gjennomført på skolen tidligere?
 - Hva tenkte du om oppgavene du gjennomførte?
 - Var oppgavene vanskelige eller lette eller passe? (hvorfor)
 - Var oppgavene lange eller korte?
- Når på dagen gjennomførte du testen?
 - • (før, i undervisning eller etter undervisning)
 - Hva synes du om å gjennomføre testen da?
- Kunne du ønske at oppgavene var på en annen måte?
- Hvordan opplevde du oppgavene?
 - Hva var artig, morsom, dumt også videre?

Etter gjennomføring av oppgave

- Hva har du tenkt i ettertid om disse oppgavene?

- Tror du at disse oppgavene kommer til å gjøre det bedre for deg på skolen?
 - Hvorfor ikke?
 - Hva får deg til å tro at det kommer til å bli en endring?
- Hvis du skulle gjennomføre oppgavene på nytt hvordan hadde det vært?
- Hvordan kunne du ha hatt en bedre opplevelse av testsituasjonen?

Avslutning

- Oppsummering av det som har blitt sagt
 - Mener du dette.

Er det noe mer du ønsker å legge til eller noe du lurer på