



Komplettering WISC - IV
Kent Meissner



Författare: Kent Meissner

Omslag och illustrationer: Karin Meissner

© 2011 Författaren och Fundo Förlag

Komplettering WISC-IV

Beställning och information:

Internet: www.fundo.se eller e-post: info@fundo.se

Författarens e-postadress: kent@meissner.se

Komplettering WISC – IV

Kent Meissner

Inledning

Du som läser detta häfte bör först ha läst min bok ”Pedagogisk översättning” (utgiven av Fundo Förlag 2007, ISBN nr 978-91-975584-2-6) för att få mest nytta och glädje av häftet. Om Du dessutom har någon egen erfarenhet av metoden så är det enbart en fördel vid läsandet av häftet.

Sambandsmått på deltesten tyder på att WISC-IV mäter samma tänkta egenskaper hos eleven som WISC-III (Sid. 39, Manual del 1, WISC-IV, Harcourt Assessment, Stockholm 2007). Men det finns också skillnader mellan deltesten i de båda WISC-versionerna. Detta häfte försöker redovisa hur de påverkar metoden.

”Pedagogisk översättning av WISC-test” har utvecklats sedan 1990-talet med hjälp av WISC-III, Dumont/Willis grupperingar och Osgoods/Silvers kommunikationsmodell (Sid. 11 och 156 ”Intelligent Testing with the WISC-III” av Alan S. Kaufman, Wiley & Sons 1994). Boken bygger på detta. WISC-IV:s svenska version började vi använda under 2008.

Osgoods/Silvers kommunikationsmodell utgör en underlättande metafor mellan pedagogens egna yrkesmässiga erfarenheter av eleven och WISC-testningens resultat. Metodens syfte är främst att underlätta en symbios mellan pedagogens personliga erfarenheter av eleven och testningens resultat.

Ungefär vart tionde år publiceras reviderade versioner av Wechslertesten. Vid årsskiftet 2007/2008 började WISC-III:s uppföljare WISC-IV att säljas i Sverige.

Pearson Assessment säljer idag (oktober 2011) båda testen för 11.000 kr (WISC-III) resp. 12.300 kr (WISC-IV).

Nybro i oktober 2011
Kent Meissner

"Intellektuell begåvning [är bara] **en** aspekt av intelligensen. Vid tolkningen av ett intelligenstest måste man skilja på testresultat och den testades kognitiva potential." (Wechsler, 1979).

Observera!

Eftersom metoden ”Pedagogisk översättning av WISC-test” innebär ett nära samarbete mellan specialpedagog och psykolog, så har jag valt att markera på varje sidas ovkant om sidan riktar sig till pedagoger eller psykologer eller båda yrkesgrupperna.

Överst på sidan står då:

Denna sida har en pedagogbetoning

eller

Denna sida har en psykologbetoning

eller

Denna sida har både en pedagog- och en psykologbetoning

Jag tror dock att Du kan läsa häftet från början till slut oavsett om Du är pedagog eller psykolog. Vissa delar ”talar” kanske mera till Ditt yrke och andra delar mindre, men något kan troligtvis användas i Ditt yrkesutövande även om det verkar vara riktat mot ett annat yrke.

WISC-IV och Pedagogisk översättning: Erfarenheter och anpassningar

Jag är psykolog och inte pedagog. Därför var jag tveksam om jag skulle skriva något om pedagogers och då främst specialpedagogers erfarenheter av metodens förändringar i samband med växlingen från WISC-III till WISC-IV.

Men jag gör ändå ett försök!

Jag försöker referera och sammanfatta kommentarer från de specialpedagoger som jag samarbetat med.

Psykologen kan använda sig enbart av WISC-III eller enbart av WISC-IV eller båda vid Pedagogisk översättning. Som pedagog behöver man inte bry sig om hur psykologen gör. Det är psykologens uppgift att förmedla elevens psykologiska testresultat till specialpedagogen.

WISC-IV tillför ytterligare information om eleven som kan användas till att bättre förstå denne och ökar därmed möjligheterna till att göra pedagogiskt gynnsamma bedömningar för elevens arbetssätt i skolan.

Jag förlitar mig på läsarens goda omdöme då jag nu ”fyrkantigt” räknar upp de förmågor som testen avser att mäta. Men lägg märke till att jag har tagit bort de elevförmågor som återfinns i båda testversionerna! Kvar finns de elevförmågor som skiljer de båda testversionerna, redovisade WISC-III för sig och WISC-IV för sig (Se nästa sida!).

För en pedagog kan benämningarna "koncentrationsförmåga" eller "social förståelse" eller vilken som helst av de uppräknade förmågorna jämföras med pedagogens egna erfarenheter av hur eleven fungerar i det vardagliga skolarbetet.

Denna sida har en pedagogbetoning

WISC-III

Verbal begreppsbildning
Spatial (rumslig)
Sekventiell (skeende i följd)
Förvärvade kunskaper
Flytande intelligens
Kristalliserad intelligens
Kvarhållande
Lite uttryck
Mycket uttryck
Visuell organisation
Visuellt motorisk organisation
Abstrakt stimuli
Meningsfullt stimuli
Reproduktion av modeller
Samtidighet
Visuellt sekventiell
Visuellt sammanslutande
Visuellt sekvensbildande
Visuellt minne
Visuell syntes
Social förståelse
Abstrakt tänkande
"Informationsryggsäck"
Trial and error-förmåga
Verbalt resonerande
Icke-verbalt resonerande
Auditivt sekventiell

WISC-IV

Kulturellt laddad kunskap
Utvärdering
Förmåga med siffror
Figural kognition
Figural utvärdering
Långtidsminne
Minne
Planeringsförmåga
Tankegångsförmåga
Semantiskt innehåll
Sekvensbildning
Visuell bearbetning
Verbalt innehåll med många ord
Verbalt innehåll med få ord
Visuellt-motorisk koordination
Förmåga vid osäkerhet
Uppmärksamhet av omgivningen
Ängslan
Koncentrationsförmåga
Fält(o)beroende
Koncentration
Distraherbarhet
Motivationsnivå
Negativism
Arbete med tidsbegränsning

Ovanstående begrepp är mestadels översatta "rakt av" från engelskan och blir meningsfyllda efter samtal med psykologen. Några av begreppen kan tyckas främmande, men då psykologen ser vilka deltest de grundar sig på så kan en diskussion om begreppet göra att förståelsen för det ökar.

WISC-IV lämnar även en niofältsjämförelse (3x3) mellan grader (låg, mellan, hög) av lingvistiska krav och grader (låg, mellan, hög) av kulturell laddning från deltestresultaten.

WISC-IV lämnar även en annan fyrfältsjämförelse (2x2). Nämligen mellan oral/verbal och bilder/pussel/papper korsjämfört med "Higher level thinking" och "Bearbetning".

De två sistnämnda korsjämförelserna tolkas av psykologen, men kan efter diskussion ge pedagogen kompletterande pedagogiska uppslag eller stöd vid skolarbetet med eleven.

Bildarrangemang borttaget i WISC-IV

Deltestet "Bildarrangemang" saknas till den Pedagogiska översättningens "rörssystem" vid WISC-IV. Detta framgår av följande uppställning:

	<i>WISC-III</i>	<i>WISC-IV</i>
	<i>Rörmodell</i>	<i>Rörmodell</i>
<i>Verbala "rör"</i>	In Li Sr Or	In Li Sr Or
<i>Icke-verbala "rör"</i>	Bk Ba Sy Ko	Bk -- Sy Ko

WISC-IV:s nya deltest "Bildkategorier" föreföll, till en början, vara en möjlig ersättare till WISC-III:s deltest "Bildarrangemang".

I manualer, böcker och enskilda universitetsuppsatser har flera försök gjorts för att studera och analysera de beskrivningar och mätningar som finns av de båda deltesten.

"Bildkategorier" (WISC-IV) är abstrakt logiskt inriktad. Här krävs en mer igenkänningsinriktad sammankoppling mellan två eller flera föremål som bildar kategorier.

"Bildarrangemang" (WISC-III) är en serieberättelse om rimligt vardagliga, i tidslogisk ordning upplagda, händelser. De separata bilderna läggs upp felaktigt och eleven får därefter lägga bilderna i en tidsmässig logisk serie.

Hur gjorde vi?

Vi började med att ersätta "Bildarrangemang" med "Bildkategorier" och förlitade oss på föräldrars och pedagogers reaktioner på det icke-verbala "bearbetningsröret".

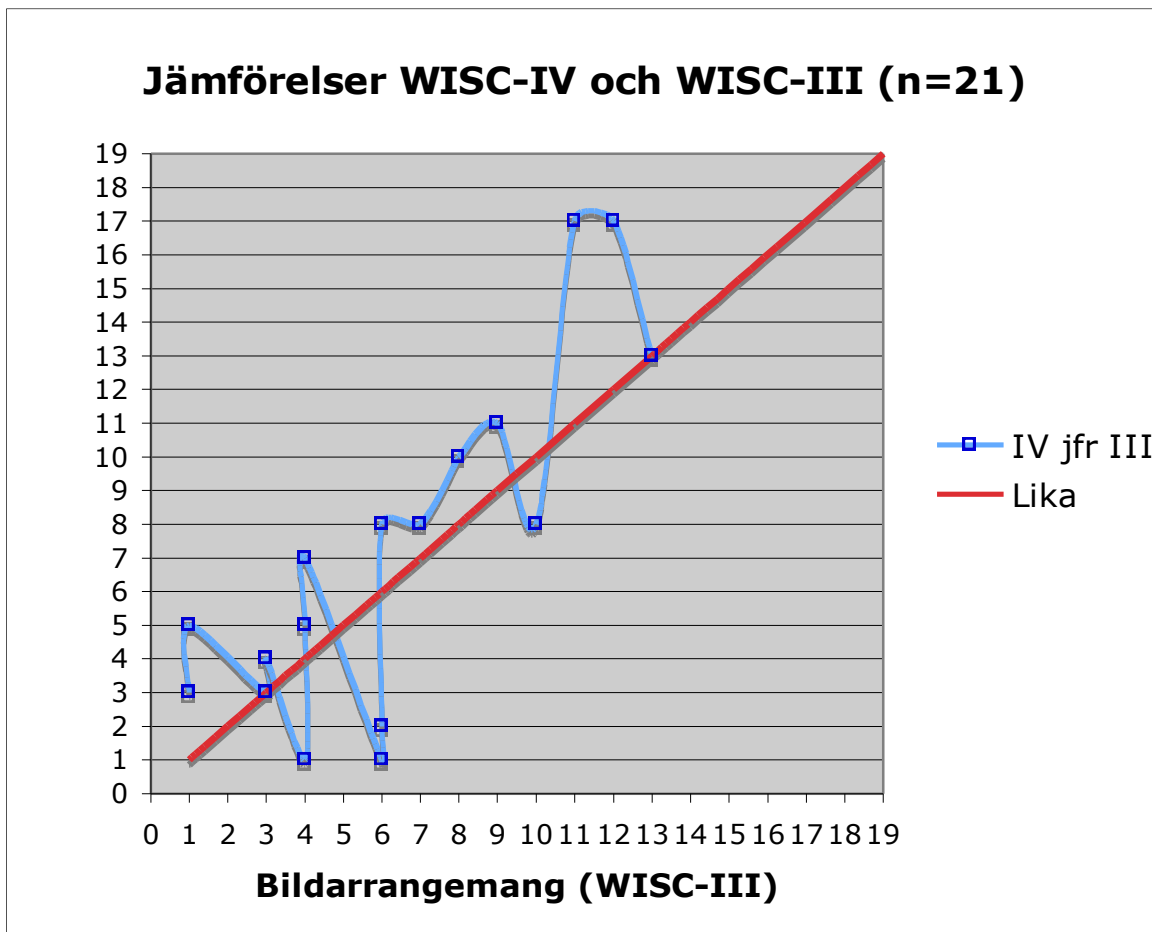
Vid tidigare Pedagogiska översättningar hade föräldrar och pedagoger, nästan utan undantag, reagerat om de inte kände igen sitt barn eller eleven i "rörssystemet". Vid de tillfällen då jag råkat rita in fel bredd på "röret" på ett deltest uppmärksammas detta, nästan alltid, när föräldrar eller pedagoger jämför med sina egna erfarenheter av barnet resp. eleven.

På denna smala räddningsplanka provade vi oss fram till en början.

Vid de inledande Pedagogiska översättningarna med WISC-IV märktes ingen skillnad från de föregående. Efterhand kom en och annan reaktion på att man inte kände igen eller var tveksam till resultatet på det icke-verbala bearbetningsröret, dvs deltestet "Bildkategorier".

Vi kände oss osäkra på vad detta kunde betyda och valde att fortsätta testningarna genom att använda båda deltesten. Jag provade alltså eleven med både WISC-III:s "Bildarrangemang" och WISC-IV:s "Bildkategorier".

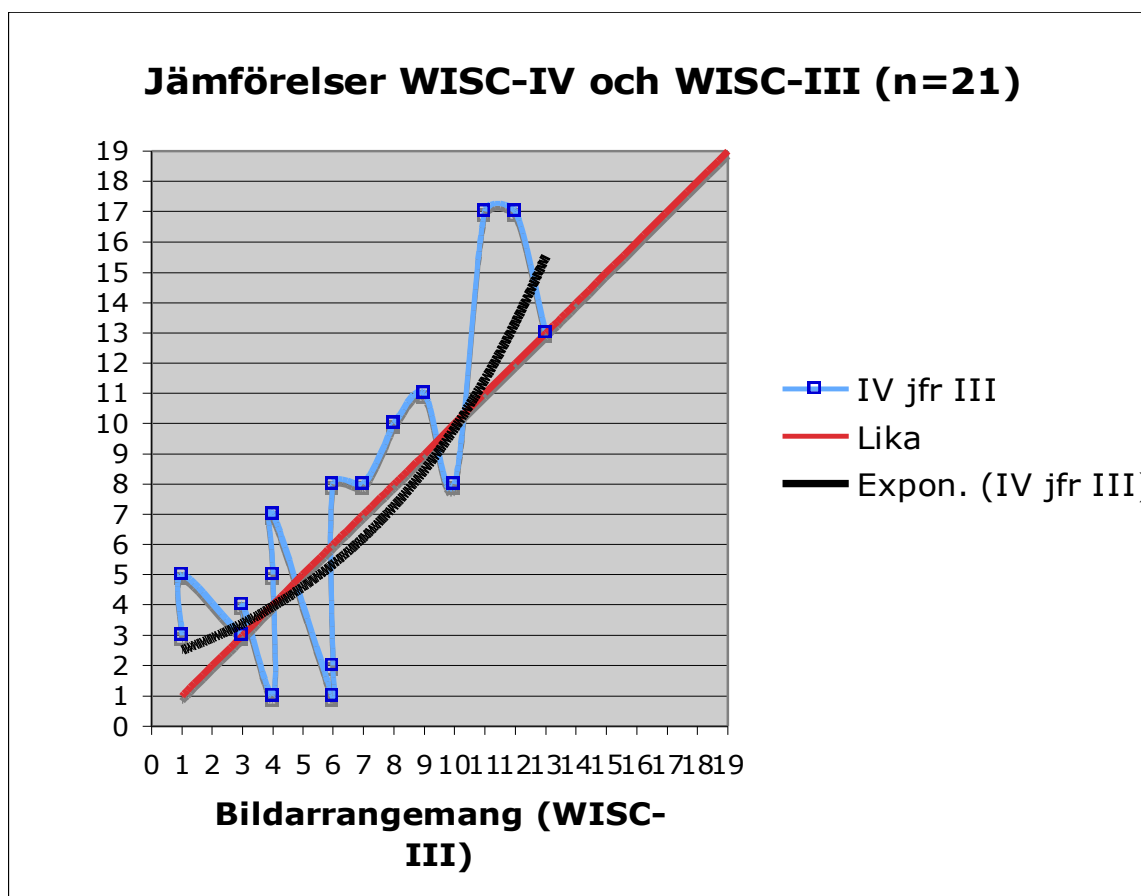
Efter tjugotalet testningar med båda deltesten fick vi fram följande:



Figuren visar att de båda deltesten tycks följa varandra väl. Mellan tummen och pekfingret tycktes deltestet "Bildkategorier" (WISC-IV) vara en acceptabel ersättare i "rörsystemet" för deltestet "Bildarrangemang" (WISC-III).

Men fortfarande funderade vi över de fåtal föräldrars och pedagogers tveksamhet vid igenkännandet av barnets/elevens icke-verbala bearbetningsrör.

Jag tittade då närmare på vårt testunderlag och prövade med en exponentiell trendlinje på materialet. En enkel exponentiell utjämning innebär att man använder historiska data för att "jämna ut" serien och därmed plocka bort den rent slumpmässiga variationen.



Den böjda trendkurvan tycks urskilja elever som presterat lågt och högt på de aktuella deltesten. Tankemässigt ger en planande (mot det horisontella i figuren) linje vid lågt presterande på Bildkategorier (WISC-IV) varierande värden på Bildarrangemang (WISC-III). Motsvarande ger en stigande (mot det lodräta i figuren) linje vid högt presterande på Bildarrangemang (WISC-III) varierande värden på Bildkategorier (WISC-IV).

Detta resultat stämde väl överens med våra egna iakttagelser.

Exempelvis presterade en elev med tidigare diagnosticerad autism högt på "Bildkategorier" och lågt på "Bildarrangemang". Pedagogens erfarenheter av eleven var att denne inte klarade av samverkan med andra elever på exempelvis raster, men presterade väl i skolämnen som premierade rutin, logik och fasta begrepp.

En annan elev med hög prestation på "Bildarrangemang" och låg på "Bildkategorier" beskrevs som populär bland kompisar men "satt av" lektionerna i väntan på rasterna.

Vi tycker oss skönja ytterligare nyanseringar av elevens förmågor genom att på detta sätt kunna komplettera den icke-verbala bearbetningsbedömningen.

Därför använder vi numera både deltestet "Bildkategorier" (WISC-IV) och deltestet "Bildarrangemang" (WISC-III) vid testning av elever för Pedagogisk översättning. Detta bör inte vara förenat med svårigheter för skolpsykologen, eftersom WISC-III-materialet troligtvis finns kvar på skolpsykologexpeditionen sedan tidigare.

Figursammansättning borttaget i WISC-IV

Deltestet ”Figursammansättning” i WISC-III används vid den datoriserade analysen av elevens signifikanta styrkor och svagheter i WISC-III. ”Figursammansättning” finns inte längre i WISC-IV.

Dumont/Willis Excelbaserade analys för WISC-III ersätter den tidskrävande manuella analysen av elevens signifikanta styrkor och svagheter. Den svenskkonverterade versionens inmatningssida ser ut så här (Bildarrangemang och Figursammansättning markerade med blå ovaler):

WISC-III		Protokoll		
Svensk version				
Endast GULA fÄR fyllas!		Testdatum	2009-04-15	år månad
		Födelsedatum	1998-05-01	10 11
Elevens namn				
Förnamn Efternamn				
Skalpoäng				
		Verbal	Perf	
Information		8	3	Bildkomplettering
Likheter		5	1	Kodning
Arbnetik		7	1	Bildarrangemang
Ordföräd		2	1	Blockmönster
Förståelse		4	1	Figursammansättning
(Sifferpetition)		10	3	(Symbolletning)
Summa:		36	10	
Poäng hela testet (10 deltest)		46		

Skrolla neråt för att finna beräkningar av starka resp. svaga sidor!

Denna sida har en psykologbetoning

Hur gjorde vi?

Till en början provade jag mig fram genom att lägga in olika skalvärden på "Figursammansättning" och se hur de påverkade elevens signifikanta styrkor och svagheter.

Men efter hand märkte jag att denna utprovning av värden på "Figursammansättning" tog ungefär lika lång tid som att utföra deltestet på eleven!

Alltså övergick jag till att även genomföra "Figursammansättning" tillsammans med WISC-IV:s samtliga deltest.

Psykologen är naturligtvis medveten om och tar hänsyn till att WISC-IV:s deltest används i ett analysprogram för WISC-III och att två deltest, "Bildarrangemang" och "Figursammansättning" har en annan standardisering än övriga WISC-IV-deltest.

Följande bilder visar den fortsatta datoriserade analysen av elevens signifikanta styrkor och svagheter. Denna svenskanpassade Excel-analys finns att köpa på CD-skiva med önskemål om PC- eller Mac-version. Maila till kent@meissner.se för information!

Faktorvärden

Faktorvärden har utveckats och studerats i en mångdolia sammanhang.

Analysen som använder faktorvärden bör användas med försiktighet eftersom de inte är empiriska bekräftelser.

Förklaring: * S = Signifikant styrka
* W = Signifikant svaghet

	* S					* S						
	In	Li	Ar	Or	F	Sr	Bk	Ko	Ba	Bl	Fi	Sy
Verbal Conceptualization			1		-2	-3						
Spatial Ability							-1			-3	-3	-1
Sequencing				3		6		-3	-3			
Acquired Knowledge	4			3	-2							
Reading (ACID)	4			3		6		-3				
Abstract Stimuli								-3		-3		
Meaningful Stimuli							-1		-3		-3	
Attention (active)			3									
Attention (passive)						6						
Brief Stimuli		1				6						
Long stimuli	4			3	-2							
Cognition							-1	-3		-3	-3	
Common Sense									-3			
Concentration			3				-1					
Convergent								-3	-3			
Field in/dependence							-1			-3	-3	
Learning ability					-2			-3				
Little expression	4			3		6						
Much expression		1			-2	-3						
Memory (Long term)	4			3	-2							
Memory (Visual)							-1	-3				
Number Facility			3					-3				
Nonverbal Factor							-1			-3	-3	-1
Processing (Integrated)								-3	-3	-3	-3	-1
Processing (Right Brain)							-1				-3	
Processing (Simultaneous)							-1			-3	-3	
Processing (Successive)								-3	-3			-1
Reasoning		1		3		-3						
Recall	4				-2		6					
Sequential concentration			3				6		-3			
Verbal Compensation								-1		-3		
Visual organization								-1		-3		
Visual organization (with motor)									-3		-3	

Bannatynes kategorier, Horns grupperingar m m

Bannatynes kategorier	Percentil	Signifikans	Deltest
Verbal Conceptualization	1 %ile		Or Fö Li
Spatial	1 %ile	Svaghet	Bk BI Fi
Sequential	3 %ile		Sr Ar Ko
Acquired Knowledge	5 %ile	Styrka	In Or Ar
Horns grupperingar			
Fluid Intelligence	1 %ile	Svaghet	Sr Li Bk Ba BI Fi
Crystallized Intelligence	1 %ile		In Or Fö Li
Retention	23 %ile	Styrka	In Sr Ar
Verbala konfigurationer			
Little expression	14 %ile	Styrka	In Li Ar Sr
Much expression	1 %ile	Svaghet	Or Fö
Performance-konfigurationer			
Visual Organization	1 %ile		Bk Ba
Visual motor organization	1 %ile		BI Fi Ko Sy
Abstract stimuli	1 %ile		BI Ko Sy
Meaningful stimuli	1 %ile		Bk Ba
Nonverbal reasoning	1 %ile		Ba Fi
Reproduction of models	1 %ile		BI Ko
Simultaneous	1 %ile		Bk BI Fi
Visual sequential	1 %ile		Ba Ko Sy
Visual closure	1 %ile		Bk Fi
Visual sequencing	1 %ile		Ba Ko Sy
Visual memory	1 %ile		Bk Ko Sy
Visual Synthesis	1 %ile		Ba BI Fi
Båda skalorna			
Social comprehension	1 %ile		Fö Ba
Abstract thought	1 %ile		Li BI
Fund of information	4 %ile	Styrka	In Or
Trial and error	1 %ile	Svaghet	BI Fir
Verbal reasoning	1 %ile		Fö Li
Nonverbal reasoning	1 %ile		Ba Fi
Auditory memory	27 %ile	Styrka	Sr Ar
Visual memory	1 %ile	Svaghet	Bk Ko
Auditory memory	27 %ile	Styrka	Sr Ar
Reproduction of models	1 %ile	Svaghet	BI Ko
Auditory sequencing	27 %ile	Styrka	Sr Ar
Visual sequencing	1 %ile	Svaghet	Ba Ko Sy
ACID	4 %ile		Ar Sr In Ko

Var finns den datoriserade analysen till WISC-IV?

Du finner den nu (oktober 2011) på webbadressen
http://alpha.fdu.edu/~dumont/psychology/WISCIV_Excel.html

Excel-filen får laddas ner för personligt bruk efter ett mail till skaparen, professor Ron Dumont på Farleigh Dickinson University i New Jersey, strax väster om New York.

Adressen <http://view.fdu.edu/default.aspx?id=6301> leder till en kort beskrivning av Ron Dumonts arbetsuppgifter på School of Psychology – Metropolitan campus:

Ronald Dumont

*Professor of Psychology; Director of School of
Psychology, Metropolitan Campus*
B.S., University of Massachusetts; M.Ed., Ed.D.,
Boston University

Mer om WISC-IV och Excel-analys

I protokollet för WISC-IV införs diskrepansanalys, styrkor och svagheter samt analys av processpoäng. Psykologen har manuell möjlighet att ta fram denna information ur testblanketten.

Excel-analysen av WISC-IV, som nämndes på föregående sida, har dessa funktioner inlagda i programmet.

Psykologen behövde endast skriva in elevens skalpoäng på deltesten, skalpoäng för "Analys av processpoäng (**Tabell A8**)", "Analys av processpoäng (**Tabell B7**)" samt "Index/IK".

Därutöver visas en fyrfältstabell med "Oral/Verbal" och "Pictures/Puzzles" som jämfördes med "Higher Level Thinking" och "Processing". Dessa båda begrepp (DWI-1 resp DWI-2) har utvecklats av Dumont-Willis såsom parallella begrepp till "General Ability Index" (GIA) som utvecklats av Prifitera, Weiss och Saklofske samt Tulskey, Wilkins och Weiss.

Vidare fanns "Shared Abilities", liknande bilden "Faktorvärden" två och tre sidor tillbaka i detta häfte. Dessutom kan psykologen byta jämförelsegrunder mellan hela skalan och verbal/perceptuell funktion.

Ytterligare analyser kan ske från en niofältstabell där jämförelser görs mellan "Level Cultural Loading", vars tre nivåer är "Low, Moderate, High" och "Degree of Linguistic Demands" med de tre nivåerna "Low, Moderate, High".

”Visning av styrkor och svagheter” (sid 48 i boken): Erfarenheter

Efter att ha ritat upp elevens ”rörsystem” och gett pedagogen god tid att jämföra den abstrakta ”bilden” (rörsystemet) av eleven med sin egen personliga erfarenhet av denna/e så brukar pedagogen kunna bekräfta likheter i de två ”bilderna”. Antingen genom att påpeka likheterna eller genom att berätta om händelser som kan knytas till det uppritade ”rörsystemet”.

Vi har tagit detta igenkännande som intäkt för att eleven sannolikt presterat nära sin optimala förmåga under testningen eller åtminstone varit likartat fungerande i vardagslag i skolan.

Vid detta moment försöker vi att vara lyhörda och inte ”dra ut” igenkännanden ur pedagogen. Det är väsentligt att låta pedagogen hålla sin personliga rytm i samtalet. Annars – tror jag – kan det ”gå alltför fort” och pedagogen ”slänger ur sig” ännu ej förankrade funderingar för att ”hinna med” i samtalet.

Men pedagogen själv kan även ”skynda på” samtalet om ”rörsystemet” inte ger omedelbara egna kopplingar till eleven, kanske genom att säga: ”Vad har ni kommit fram till?” eller ”Säg vad jag ska göra!”

Vi ”håller kvar” samtalet kring ”rörsystemet” och försöker vara lyhörda och respektera just denna pedagogs unika sätt att arbeta på.

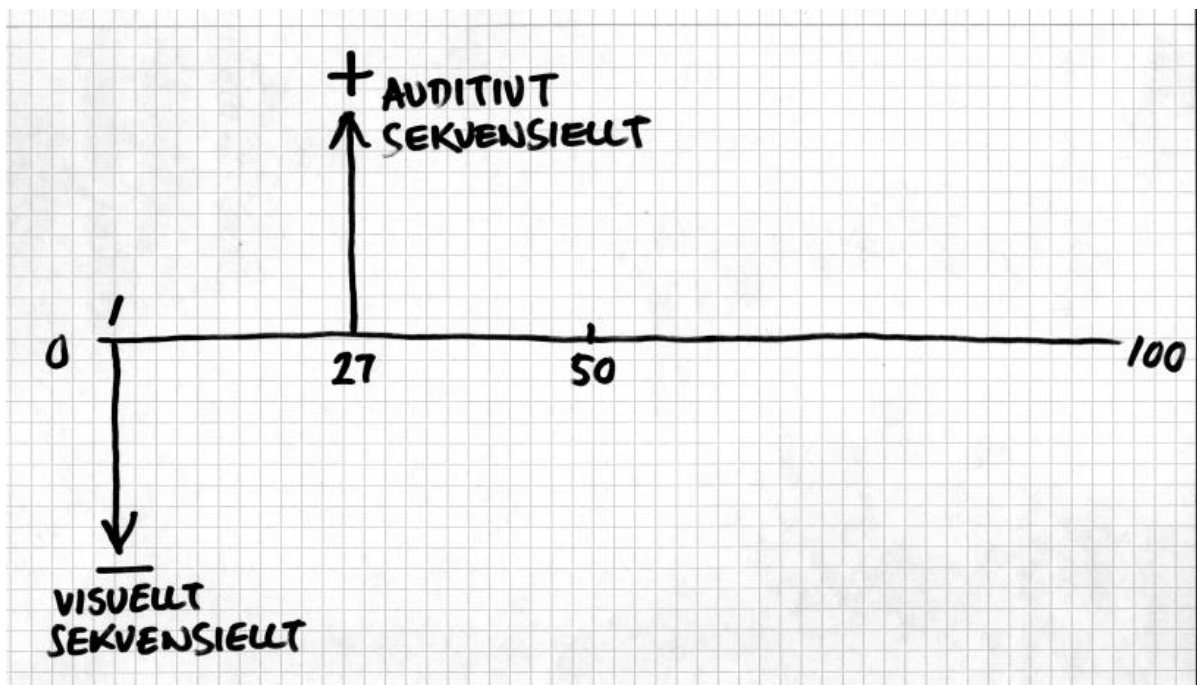
Om det verkar som om bekräftelsen på testningens ”rörsystem” drar ut på tiden, så kan det vara dags att ”ge mer tid” d.v.s. föreslå att ”Vi gör ett uppehåll nu och bestämmer en ny tid för att fortsätta.”. Det uppritade papperet med elevens ”rörsystem” kan erbjudas till pedagogen om denne inte redan själv begärt det.

Denna sida har både en pedagog- och en psykologbetoning

Percentilmåtten från Bannatynes kategorier m.fl. kan presenteras genom att rita upp dem enligt nedanstående figur. Gärna på ett rutpapper.

Detta sätt att visa percentilmåtten kom till av en tillfällighet. Vi redovisade elevens styrkor och svagheter verbalt, då en av elevens pedagoger sade: ”Men kan ni inte rita upp dem på något sätt? Det förra sättet (dvs ”rörssystemet”) var så lätt att fatta.”

Då improviserades nedanstående bild fram. Bilden visar ett exempel på en ”samtidig” styrka och svaghet hos eleven:



Vi har använt oss av detta redovisningssätt för percentilmåtten av elevens styrkor och svagheter sedan 2004 och kan fortfarande höra kommentarer från pedagoger liknande: ”Det blir så tydligt att se både hans styrka och svaghet på samma gång samt den stora skillnaden mellan dem!”

Svårförståeliga situationer, exempelvis då eleven ena dagen klarar en specifik uppgift för att nästa dag inte klara av samma uppgift, förefaller att kunna ges en möjlig förståelsegrund för elevens sätt att fungera i pedagogiska sammanhang.

Följdtankar om elevens sätt att fungera kan utöka förståelsen för elevens sätt att arbeta i skolan. Mestadels tycks dessa tankegångar leda till ett förändrat pedagogiskt handlande och/eller bemötande av eleven.

Även här tycks det finnas en möjlighet att få en neutral plattform att diskutera utifrån om elevens sätt att fungera.

Denna sida har både en pedagog- och en psykologbetoning

Om diskussionen skulle bli alltför ”nära” och alltför ”riskfylld” för pedagogen så kan man hänvisa till att det enbart är bilden som är utgångspunkt för diskussionen och inte eleven.

Dock säger vår erfarenhet att flertalet pedagoger, med vana från ett antal Pedagogiska översättningar, tillsynes enkelt tycks kunna skifta fokus mellan ”den generelle eleven” och ”eleven som testats”.

Någonstans längs vägen under den Pedagogiska översättningen tycks möjligheten att särskilja den ”testade eleven” och den ”generelle eleven” underlättas.

Siffror kan skymma eleven

Vid en beskrivning som denna med tonvikt på ”tekniska” förhållanden i testunderlaget och skalsiffror finns en risk att gripas av ”millimeterrättvisa” när det gäller elevens sifferresultat. Jag nämnde detta i början av häftet, med det tål att upprepas:

En genomförd testning blir alltid ett försök till en skissartad sifferbeskrivning av hur en elev kan prestera.

Slutförandet av testningen kvarlämnar alltid ett sifferunderlag, oavsett om eleven inte presterat i enlighet med sin optimala förmåga vid testtillfällena eller ej.

Därför finns det också anledning att handskas med testunderlaget på ett ödmjukt, lyhört och realistiskt sätt vid den Pedagogiska översättningen. Siffror är siffror och förståelse av elevens sätt att fungera i skolarbetet kräver mer än siffror.

Exempelvis har vi sett hur några pedagoger stimuleras till nytänkande om eleven när testresultatet går åt annat håll än vad deras erfarenheter av eleven och uppfattning om eleven säger.

Andra pedagoger kan reagera tvärtom. De tycks, till en början, uppfatta skillnaden mellan sin egen uppfattning av eleven och testresultatet som ett misslyckande i sin pedagogiska yrkesroll.

Metoden kan möjligen, i enlighet med Dijksterhuis (2004 och 2006) forskning, stimulera till både medvetet, mestadels verbalt, och omedvetet, mestadels icke-verbalt, beslutsfattande vid val av pedagogisk inriktning.

Minnesanteckningar ger nyanser

Jag försöker att skriva minnesanteckningar från varje testtillfälle. Anteckningarna utföres omedelbart efter testtillfället eller så snart det är möjligt. Minnesanteckningar från elevens sätt att fungera vid testtillfällena ger mig goda kompletteringar till testresultaten.

Jag antecknar även händelser som inte omedelbart ”hör till” testsituationen.

Vid de tillfällen då jag haft gott om tid för de enskilda testningarna har minnesanteckningarna varit ett nöje att genomföra och att reflektera över.

Vid andra tillfällen då ärendemängden begränsat min tid för de enskilda testningarna har jag inte fört minnesanteckningar i önskad utsträckning eller till och med glömt bort att utföra dem. Till förfång för den Pedagogiska översättningen.

Minnesanteckningar skriver jag dels på testblanketten under testningen och dels i en särskild anteckningsbok strax efter testtillfället så att jag minns så många detaljer som möjligt omkring elevens sätt att fungera vid testningen. Detta underlättar även för mig att kvarhålla helhetsbilden av eleven vid de efterkommande testanalyserna.

Reflektioner kring testningar för Pedagogisk översättning

Jag försöker undvika att göra alltför många testningar samtidigt.

Då märker jag en tendens hos mig att ”bli effektiv”. Denna strävan mot effektivitet kan medföra att jag missar värdefulla nyanser hos elever eller riskerar medföra att jag tycker att det är mindre intressant att genomföra testningarna.

Det finns fortfarande något i mötet med eleven som gör att jag blir nyfiken och engagerad av just denna elev. Märkligt nog kan jag ibland känna mig måttligt intresserad när jag kör till skolan för testning av eleven. Men vid mötet med eleven så återkommer alltid nyfikenhet och engagemang utan undantag! Märkligt!

Jag påbörjar mestadels testningen direkt. Tidigare ägnade jag ganska mycket energi och tid åt att mjukt och följsamt engagera eleven fram till igångsättningen av testuppgifterna. Allt enligt WISC:s manual.

Nu – med undantag för någon enstaka elev – börjar vi med uppgifterna direkt efter mina anteckningar på protokollet om barnets namn och andra uppgifter. Kanske är det så att eleven är inställd på uppgiftslösande från början. Kanske är eleven numera mer van vid att olika, ibland okända personer arbetar inom skolan. Kanske har pedagogernas och/eller föräldrarnas inställning till mig ändrats efter min långa tid i kommunen eller så är det egna förändringar inom mig.

Jag vet inte vad det beror på, men jag märker skillnaden från tidigare då jag hämtade eleven och knackade på dörren till ”pedagogens revir”, klassrummet. Pedagog/klaslärares presenterade mig för eleverna och förklarade – ibland övertydligt – varför Anna eller Bertil skulle följa med mig till ett annat rum och att skolpsykologen brukade göra så med många elever. Det lät ibland nästan som om jag träffade samtliga elever på skolan. Följaktligen kunde andra elever fråga: ”När ska **jag** gå till dig?”.

Numera försöker jag välja ut det minst olämpliga rummet på skolan, ordnar med rummets möblemang, plockar fram mina testgrejor och väntar på att pedagog ska komma med eleven. Jag har dörren till rummet öppen.

När jag hör eleven och pedagogen komma – särskilt det första tillfället – så tittar jag i mina papper eller ”gör” något så att eleven blir den förste att se mig innan jag ser eleven.

Vid de fåtal tillfällen då eleven av pedagogen förväntas ”bli besvärlig” att ta ifrån klassrummet till en okänd person i ett annat rum, så kan jag göra något eller några ”allmänna” besök i klassen. Utan avisering från pedagogen eller kontakt (verbal eller med ögonen) från min sida. Jag finns där så att eleven ostörd kan se mig.

Ja, det finns flera sätt att få eleven att känna sig bekväm i en konstlad situation.

Som psykolog kan det vara lätt att hamna i en upplevt trygg och positiv arbetssituation då man väl utfört tillräckligt många testtillfällen på skolan. Det kan vara lätt att förväxla min egen förväntan av hur en elev upplever testsituationen med elevens upplevelse.

Exempel från en testning för Pedagogisk översättning

Det är maj månad, eleven går i årskurs 9 och kommer inte att få betyg i kärnämnen. Pedagogerna uppfattar eleven som fåordig, passiv och lågpresterande. Vissa pedagoger menar att eleven bör gå i särskola.

Eleven kommer inte till överenskommen plats för testning trots olika arrangemang för att underlätta för henne. Slutligen, nästan oväntat, kommer hon tillsammans med en kompis som sitter med vid testningen, dock utan att säga något. När testuppgiften upplevs vara svår tittar eleven på kompisens. Det är den enda synbarliga kommunikationen mellan dessa två under testningen.

Eleven svarar lågmält och entonigt samt synes ha ett förvånat ansiktsuttryck.

Vid nästa testtillfälle kommer eleven ensam och ser inte längre "förvånad" ut. Men talar fortfarande lågmält och entonigt.

Jag får en märklig association till hjärnhinneinflammation och jag gör en kort minnesanteckning om denna. Vid en senare kontroll av denna association får jag fram en artikel om "Talrubbingar" ur Nordisk Familjebok från 1919.

Där står: *"En fullkomlig motsats till det alltför snabba talet är det förlångsammade talet (bradylalia) som utmärkes af släpigt uttal och långsam, entonig rytm. Det kan förekomma som karaktärsdrag, men finns någon gång vid organiska nervsjukdomar, såsom hjärnhinneinflammation och i början af multipel skleros."*

Vid det fjärde testtillfället noterar jag en märkbar förändring. Eleven talar fortfarande lågmält men med en helt annan dynamik i rösten. Jag tycker även att ögonen ser mer "närvarande" ut.

Vi har nått deltestet Aritmetik.

Eleven berättar att hon hade "varit bäst i klassen på matematik fram till fjärde klass". Då hade den biologiska pappan lämnat familjen. "Det var ju pappa som hjälpte mig med matematiken." Därefter hade eleven "varit dålig" i matematik.

När jag håller mig till testinstruktionerna så uppnår eleven skalpoäng 4 på deltestets 19-gradiga skala. Jag fortsätter trots manualens uppmaning att sluta vid visst antal nollpoängsvar. Eleven uppnår nu skalpoäng 10 genom att svara korrekt på de efterföljande uppgifterna.

Eleven ger nästan omärkbara signaler om att hon föredrar att uppgifterna ställs med god tid för eftertanke, helst formulerade med få men pregnanta ord och i en anda av "Ja, detta klarar du!". Möjligen syns denna anda för henne i mina ögon efter att hon klarat uppgifter på sitt sätt.

Vid en uppgift där hon förväntas tänka $8 - 4 + 2 = 6$ svarade hon "14". Det skedde även vid ett andra försök. Jag frågar hur hon tänkt. Jo, hon tänkte: $8 + 4 + 2 = 14$.

Denna sida har både en pedagogbetoning och en psykologbetoning

En annan uppgift medför $3 * 8 = 24$. Hon svarar, efter en upprepning av frågan samt efter lite betänketid, "24". Hon är osäker på "åttans tabell" och tänker $8 + 8 + 8 = 24$. "På treans tabell kan jag bara till femman." Hon kan $5 * 3$ men inte $6 * 3$ och uppåt.

Jag antecknar hennes kommentar "Det går fortare att plussa när det är så lite som man ska plussa".

Bland de svårare frågorna skulle hon hålla reda på dels antal grader och dels antal timmar. Efter upprepning och en stunds funderande så svarar hon med en korrekt uppställning, dvs 21 delat med 7, och tillade: "Jag är inte säker på sjuans tabell", men fick ändå ihop lösningen på uppgiften. Hon tänkte: " $7 + 7 = 14$. $14 + 7 = 21$ ".

På samma sätt lyckades hon få fram 300 delat med 5 men hade ingen aning om vad det skulle bli. Hon säger "nej" till mitt erbjudande om att få papper och penna för att kunna räkna ut svaret, men lyckas lösa uppgiften då jag – utan att kommentera – lade ett finger över den sista nollan i 300. Eleven "adderade fram" sex 5:or och efter en lång stunds betänketid lämnas ett korrekt svar.

Vid den Pedagogiska översättningen nämner några pedagoger att elevens svar på deltestet "Aritmetik" ger dem annorlunda tankegångar om hur hon tänker.

Tyvärr utför vi inte fler än 9 deltest av 17 på grund av de få dagarna innan vårterminens slut. I totalsumman inkluderar jag även WISC-III:s deltest Bildarrangemang och Figursammansättning.

Resultatet på hennes verbala deltest är signifikant skilda från hennes icke-verbala deltest. Läsaren anar säkert vilka av dem som är hennes styrka.

Testresultatet visas först för eleven och därefter för föräldrarna. Hon insisterar med kraft att hon även vill vara med vid mötet med föräldrarna, vilket glädjer mig.

Tre pedagogiska översättningar av testresultatet utförs, dels i juni för pedagogerna i årskurs 9 och dels på den gymnasieskola som hon lyckas komma in på till hösten efter att ha lyckats komplettera sina grundskolebetyg under sommarlovet. Uppföljningsmötet på gymnasieskolan hålls fyra månader efter det första mötet.

Inte endast en metod

Både i boken och i detta häfte påpekas att Pedagogisk översättning är mer av ett förhållningssätt till psykologisk testning, mer av ett sätt att kommunicera och mindre av en alternativ testmetod.

För att belysa denna tankegång försöker jag utföra ett ”parallelllopp” mellan en Pedagogisk översättning och en ordinarie testredogörelse:

Pedagogisk översättning

Testning

Psykologen försöker genomföra minst två deltest (verbalt och icke-verbalt) per testtillfälle. Psykologen fortsätter med testuppgifter även om manualen säger annat. Minnesanteckningar förs över elevens sätt att lösa testuppgifterna.

Presentation

Ett formellt möte mellan de pedagoger som har daglig kontakt med barnet/eleven under sin yrkesutövning, psykologen samt en specialpedagog från grundskolans centrala resursgrupp. Presentationen följer en planerad gång från det enkla mot det komplicerade och från den generellt mänskliga till det specifikt pedagogiska. Minst två möten hålls. Fler möten kan hållas.

Testresultatet

kan användas till pedagogernas egna pedagogiska handlingar med eleven och vara betydelsefullt för eleven på flera nivåer under dennes skoltid.

Ordinarie testredogörelse

Testning

Psykologen följer WISC-IV:s manual.

Presentation

Ett formellt möte med stundtals alltför många personer, där psykologen, under en begränsad tid, redogör för testresultatet. Mötet har oftast flera ytterligare syften. Personerna kan vara föräldrar, skolledning, pedagoger, skolhälsovård, kurator, psykolog och även personer utanför skolan.

Testresultatet

kan ibland reduceras till en administrativ åtgärd utan pedagogisk betydelse: ”Eleven är testad av psykologen.”

Ovanstående jämförande beskrivning är naturligtvis förkortad och förenklad.

Jag tror att i en vardagligt arbetande, formaliserad och yrkesmarkerad organisation som grundskolan är det ofrånkomligt att, förr eller senare, tappa en del av perspektiven till varför man arbetar inom organisationen.

Fördelarna med att försöka skapa en professionell organisation kan omärkligt omvandlas till dess nackdelar om man inte är vaksam.

Lika främmande som det låter att en sportjournalist från sin plats på läktaren skulle detaljstyra hur och när den professionelle fotbollsspelaren skulle spela bollen,

Denna sida har både en pedagogbetoning och en psykologbetoning

lika främmande låter det att psykologer skulle detaljbeskriva hur pedagogen skulle utföra sitt yrke.

Ändå kan jag minnas alla de tillfällen, då jag fångats i fällan av yttranden liknande: ”Testet visar säkert hur min elev fungerar, men... - Hur jag ska göra med eleven?”

Detta dilemma vid överföringen av det psykologiska testresultatet till pedagogisk praktik, bör översättas i termer som är genomförbara och personligt användbara för pedagogen. Med bibehållande av pedagogens egen yrkesintegritet och respekt för sig själv.

Alltför många gånger har jag hört hur samspelta skolans olika yrkeskategorier varit under eller efter de formella möten som hållits.

Men skulle man sätta ord på detta samspel och gemensamma värdering så kan det bli: ”Vi är alla helt överens om att det ska bli bättre för eleven!”

Gott så! Det stämmer ju väl överens med grundskolans övergripande mål.

Men – varje yrkesgrupp, möjligen varje enskild person på mötet, har sin egen definition på ”bättre” och hur man i praktiken når detta mål.

Kanske kan jag gå så långt att denna del av grundskolans vardagsarbete kan bli kontraproduktiv i förhållande till grundskolans övergripande mål.

Kommer vi alltför bra överens?

Kanske bör vi vara tydligare med det vi **inte** är överens om, men på ett sätt som ger fruktgivande verbala konflikter.

Till fördel för eleven.