

Legger vi til rette for at barnet selv kan bestemme om det skal observeres?

PSY
KOL
OGI



TEKST

Maria Løvvik Norheim

ILLUSTRASJON

Kristian Utrimark

PUBLISERT 1. november 2021



MARIA LØVVIK NORHEIM er leder for Fagetisk råd i Norsk psykologforening og spesialist i barne- og ungdomspsykologi. I

de neste utgavene er hun en av flere som vil svare på fagetiske spørsmål fra leserne våre. Foto: Stian Sørheim Espevoll

Når du kommer på jobben mandag morgen, er det et nytt fjes blant gjengen rundt kaffemaskinen. Personen henger med deg og kollegene dine på personalmøtet senere på dagen, i lunsjen og blir med deg og sjefen i et møte med en vanskelig pasient. Du stusser jo litt – hvem er egentlig denne nye? Han presenterer seg med fornavn og forklarer at han jobber med arbeidsmiljø og tilrettelegging. Nå skal han være med deg og kollegene dine for å se hvordan dere har det. Han og sjefen din kjenner hverandre fra før, han virker som en hyggelig type. Arbeidsmiljøet er jo heller ikke det beste – sikkert bra at noen kommer inn og ser det utenfra. Men uka etter kalles du inn til et møte. Ved siden av sjefen sitter typen fra forrige uke. Sammen forklarer de at det de så forrige uke, gjør dem bekymret: Det virker heller ikke som om du bidrar særlig positivt til arbeidsmiljøet. Møtet med pasienten gikk ikke særlig bra – kanskje trenger du litt mer hjelp til slike oppgaver fremover? Eller bør du heller ha andre ansvarsområder?

Om vi som voksne opplevde en slik situasjon, ville vi sannsynligvis reagert og tatt til motmæle. Vi ville ha presisert at vi må gi samtykke til å bli observert og vurdert, problematisert bestillingen som lå til grunn, og ikke minst påpekt at konklusjonene ble basert på et tynt grunnlag. At sjefen din før observasjonen – uten at du visste det – hadde gitt fra seg informasjon om deg for å supplere kunnskapsgrunnlaget, ville nok ikke gjort deg mildere stemt.

Men observasjon av barn – for eksempel i skolen – kan ofte skje uten at barna vet om at det er dem det gjelder. Lærere eller foreldre har tatt initiativ til utredninger og vurderinger. De har samtykket til observasjonen. Barnet er kanskje ikke engang klar over at en utredning har startet eller hvorfor.

Det var en student som presenterte vignetten over som en fagetisk problemstilling i veiledning. Vi hadde diskutert ulik praksis knyttet til observasjon. På poliklinikken var fast praksis at vi skulle ha truffet barnet før vi observert. Samtidig var etablert praksis andre steder vi hadde erfaring med, at man ikke måtte ha truffet barnet først.

Da jeg noen år tidligere som nyutdannet psykolog jobbet i PP-tjenesten, kjente jeg et visst ubehag når jeg ble spurt om å observere barn jeg ikke hadde truffet før. Men over tid ble dette normalisert – og jeg reagerte ikke like mye lenger. Ofte var det jo veldig praktisk å kunne stikke innom en klasse samtidig som jeg var på skolen i et møte. Lærerne ønsket gjerne at jeg skulle ha sett klassen eller en elev før jeg veiledet lærerne, men jeg hadde ikke noen andre avtaler med barnet.

Et argument for å observere barn uten deres spesifikke samtykke er at om barnet vet at det observeres, så vil det oppføre seg annerledes. Dette var en tilbakemelding jeg også kunne få etter å ha vært inne i en klasse. Eleven, eller til og med hele klassen, hadde jo oppført seg helt annerledes enn de pleide! Lærerne kunne være nokså fortvilet. Her hadde de fortalt om vanskelige arbeids- og læringsforhold, men idet jeg kom inn i

klassen, var de rene prakteksemplarer. Var det psykolog-magi på gang? Selvfølgelig ikke. At en ukjent, voksen fremmed i et lite klasserom kan påvirke hvordan barna oppfører seg, er forståelig. Det ville heller ikke være overraskende om læreren – som også ble sett på av en annen fagperson – i løpet av timen ble mer bevisst på egen atferd og oppførte seg litt annerledes.

«Det første ubehaget jeg hadde kjent, var at barnet ikke visste hvem jeg var, eller hva jeg gjorde der»

Det første ubehaget jeg hadde kjent, var at barnet ikke visste hvem jeg var, eller hva jeg gjorde der. Mine observasjoner kunne ha stor påvirkning på barnet, og likevel var det ikke gitt muligheten til å selv ta et valg om å delta eller ikke. Selv om et samtykke var gitt av foreldrene, var mitt fagetiske dilemma at jeg ikke la godt nok til rette for barnets egen selvbestemmelse. De fagetiske prinsippene viser ikke til et konkret skille i alder for når vi skal sørge for samtykke og selvbestemmelse. Jeg følte at jeg ikke utviste respekt for barnets egne rettigheter.

Det slo meg at når jeg tidligere hadde jobbet med voksne som beskrev mye strev i egen oppvekst, så var de ofte usikre på om noen hadde forsøkt å hjelpe dem som barn. Journalen viste tiltak fra PPT, barnevern og andre, men den som nå var voksen, visste ikke om det. Fortellingen om egen oppvekst ble: «Ingen så meg eller forsøkte å hjelpe.» Samtykkene var sikkert formelt i orden, men barnet hadde ikke fått muligheten til å fortelle sin versjon eller fått informasjon om det som var på gang. Min praksis kunne bidra til samme forvirring. Ivaretok jeg da barnets grunnleggende rettigheter, verdighet og integritet? Kunne måten jeg løste dilemmaet rundt observasjon på, på lengre sikt være til skade? Ubehaget mitt vokste.

«Skulle jeg bruke en metode som etter mitt syn kunne ha begrenset verdi, fordi det samlet sett kunne gi barnet bedre hjelp?»

Det neste ubehaget var knyttet til metoden. Jeg opplevde at andre rundt meg hadde stor tiltro til metoden «klasseromsobservasjon», og et behov for at jeg skulle «se på barnet.» De sa at hvis jeg, som psykolog, bare observerte, så ville jeg skjønne hva utfordringene var, og hva som skulle gjøres. Selv opplevde jeg ofte at observasjonen ikke ga meg så mye nytt. Én observasjon, som til og med kanskje var påvirket av at jeg var der, var et tynt vurderingsgrunnlag sammenlignet med det skolen hadde sett og lært om barnet over flere år. Samtidig så jeg at observasjonen kunne være en inngangsbillett til å komme i posisjon for å veilede en lærer, eller at mine vurderinger fikk mer tyngde – jeg

hadde jo sett «hvordan det var». Skulle jeg bruke en metode som etter mitt syn kunne ha begrenset verdi, fordi det samlet sett kunne gi barnet bedre hjelp? Ville tiltroen til verdien av min observasjon fortsatt være der dersom jeg insisterte på at jeg ville treffe og få samtykke fra barnet først? Ville det i så fall kunne påvirke kvaliteten på hjelpen til barnet? Har det større verdi enn barnets rett til selvbestemmelse?

Gjennom studentens blick ble jeg minnet om dette første ubehaget. Og jeg innså at jeg hadde latt rammebetingelser og andres forventninger styre meg mot en praksis jeg egentlig ikke sto inne for. Selv om jeg til å begynne med hadde kjent ubehag, hadde jeg gått videre med en løsning på dilemmaet som jeg egentlig oppfattet som fagetisk problematisk. Perspektivet studenten brakte på bane, gjorde at jeg bestemte meg for å legge mest vekt på opplevelsen barnet kunne ha av selvbestemmelse. Jeg erfarte at i samtaler med barnet før observasjonen kom det frem nyttig informasjon om deres opplevelser i klasserom og friminutt. Jeg opplevde at observasjonene ble bedre og mer nyttige – for både meg, læreren og barnet. Når vi oppfordres til å se på egen praksis med andres øyne, kan vi finne nye måter å håndtere fagetiske dilemma vi står overfor på, bli tryggere i de valgene vi tar, og bedre til å håndtere konsekvenser av valget. Studenter i veiledning, eller nye kolleger på arbeidsplassen, stiller gjerne spørsmål ved måten ting gjøres på. Takk og lov for det.

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 58, nummer 11, 2021, side 958-960

TEKST

Maria Løvvik Norheim, leder i Fagetisk råd i Norsk psykologforening (FER)

ILLUSTRASJON

Kristian Utrimark, illustratør