

Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet?

Joron Pihl

Innledning

Integrasjon og inkludering av språklige og etniske minoriteter i skole og samfunn er overordnede målsettinger for norsk utdanningspolitikk. Individuelt tilpasset undervisning og særskilt tilrettelagt opplæring for elever med spesielle behov skal bidra til å realisere målsettingene. Forskning har imidlertid vist at minoritets elever er overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning i Oslo (Nordahl & Overland 1998). Vi står med dette overfor et paradoks. Det forekommer et sammenfall av pedagogisk og etnisk segregering i skolen som er i skarp motsetning til utdanningspolitiske og pedagogiske målsettinger. Overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisning, spesialklasser og spesialskoler er et utbredt fenomen i Vesten. Dette er godt dokumentert både i europeiske land, i USA og i Canada i løpet av de siste 20 årene (Mercer 1973, Skutnabb-Kangas 1981, Cummins 1984, Troyna & Carrington 1990, Skrtic 1995, Ainscow & Haile-Giorgis 1999). På 1990 tallet er det dokumentert overrepresentasjon av afroamerikanske elever og barn fra fattige familier i spesialklasser for barn med følelsesmessige forstyrrelser, atferdsforstyrrelser og psykisk utviklingshemming (Foster 1990, Valdes m.fl. 1990, Education 1998). Både i Norge og i andre vestlige land dokumenterer empirisk forskning at barn fra språklige og etniske minoriteter diagnostiseres med funksjonshemminger og lærevansker i skolen i et større omfang enn deres andel av elevpopulasjonen skulle tilsi. På denne bakgrunn har jeg undersøkt hvordan den etniske relasjonen mellom en norsk sakkyndig instans og minoritets-

elever virker inn på kategoriseringen av lærevansker blant minoritets-
elever. Kan selve den sakkyndige utredningsprosessen være en med-
virkende årsak til overrepresentasjonen av minoritets elever innenfor spe-
sialundervisning?

Etniske relasjoner i samfunn og skolen

Migrasjon og globalisering har de siste 30 årene ført til en økende migra-
sjon fra land i den tredje verden til europeiske land. Et etnisk mangfold
preger populasjonen i de fleste europeiske storbyer. Dette setter blant an-
net sitt preg på skolene. I Oslo har ca. 1/3 av elevene minoritetsbakgrunn.
Etniske minoriteter – og grensene mellom de etniske minoritetene og den
etniske majoriteten – trekkes ofte med henvisning til språk, kultur og reli-
gion (Barth 1994). Barth beskriver etnisitet som et kontaktfenomen – et
produkt av interaksjon mellom individer og grupper med forskjellig språk-
lig og kulturell bakgrunn, der partene identifiserer og avgrenser seg selv
og de andre med henvisning til spesifikke variabler. Historisk tilknytning
til en nasjon eller et territorium og fysiske kjennetegn ved individet eller
gruppen er andre sentrale variabler som ofte tillegges betydning i forbin-
delse med etablering av etniske relasjoner (Guibernau & Rex 1997). En
etnisk relasjon kan karakteriseres som et produkt av en selvtilskrivings-
prosess og en andretilskrivingsprosess – det vil si at en etnisk relasjon kan
karakteriseres som sosial konstruksjon (Baumann 1999). De to tilskriv-
ningsprosessene kan være sammenfallende, men i en majoritet-minoritets-
relasjon er tilskrivningsprosessen ofte ikke sammenfallende. En person
kan for eksempel identifisere seg som ”norsk-pakistaner”, men oppleve å
bli identifisert av nordmenn som ”pakistaner” eller ”utlending” på grunn
av sin hudfarge. Også i møte med den etniske majoritetens institusjoner vil
språklige og etniske minoriteter kunne oppleve et manglende sammenfall
mellom selvtilskrivning: ”jeg er norsk”, og andretilskrivning: du er ”and-
regenerasjonsinnvandrere”¹ (Statistisk sentralbyrå 2005). Konstruksjonen
av etniske relasjoner er således nøye forbundet med maktforholdene mel-
lom majoritet og minoritet, som legger premisser for definisjonsmakten i
en etnisk relasjon. Ifølge Høgmo (1995) konstitueres forholdet mellom
majoritet og minoriteter i kraft av et kulturelt herredømme der majoritetens
kunnskap, normer og verdier er overordnet minoritetenes kunnskap, nor-

¹ Byråets definisjon av personer født i Norge med én eller to utenlandsfødte foreldre.

mer og verdier (Høgmo 1995). Maktforholdet kommer til uttrykk ved at majoriteten har definisjons-makten og bestemmer hvilke regler samhandling skal bygge på. I utdanningssystemet kommer dette blant annet til uttrykk gjennom hva som defineres som kulturell kapital (Bourdieu 1989, Bourdieu & Passeron 1990). I samfunn som kjennetegnes ved språklig og kulturelt mangfold vil det eksistere et mangfold av språklige og kulturelle ressurser, men definisjonen av språklig og kulturell kapital i skolen vil være et produkt av maktforholdene mellom ulike sosiale og etniske grupper.

I dette perspektivet vil en sakkyndig instans i utgangspunkt være etablert på den dominerende etniske gruppens språklige og kulturelle premisser. Et sentralt spørsmål her, er hvordan dette virker inn på utøvelse av profesjonelt skjønn og dømmekraft i møte med elever med andre språklige og kulturelle forutsetninger.

Arkivstudie

Dette spørsmålet har jeg undersøkt ved en arkivstudie i Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo. Pedagogisk-psykologisk tjeneste er statens sakkyndige instans, og har i oppgave å vurdere elevers behov for spesialundervisning. I Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Oslo har jeg undersøkt hvordan instansen utreder minoritets elever i perioden 1990-2000. Hvilke vitenskapelige og kunnskapsmessige forutsetninger ligger til grunn i forbindelse med utredning av minoritets elever? Hvilke konsekvenser får dette for kategorisering av lærevansker blant minoritets-elevene? Med minoritets elever menes i denne sammenheng elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Utvalget av saker er avgrenset til saker som gjelder fagvansker, språkvansker, atferdsvansker eller sosioemosjonelle vansker. Begrunnelsen for denne avgrensingen er at det antagelig er særlig vanskelig å vurdere elevenes vansker når den sakkyndige og eleven har forskjellig språklig og kulturell bakgrunn. Utvalget omfatter et strategisk utvalg av 125 saker. I alt 52 av sakene ble opprettet i 1990. Mange av disse sakene var aktive fram til 1997. I alt 73 av sakene er fra perioden 1998-2000. Et flertall av sakene (73 saker) er altså av relativt nyere dato. I et overveldende flertall av sakene i utvalget har elevene innvandrerbakgrunn fra land i Afrika, Asia og Sør-Amerika. Dette samsvarer med den popula-

sjonen som er registrert som klienter i den pedagogisk-psykologiske tjenesten i Oslo (Pedagogisk-psykologisk tjeneste 2000a).

Hvilke vitenskapelige forutsetninger ligger til grunn ved pedagogisk-psykologisk utredning av minoritets elever? Hvilke metoder anvender Pedagogisk-psykologisk tjeneste og hvordan implementeres disse? I materialet jeg har undersøkt viser det seg at kunnskap hentet fra psykiatri og psykometri utgjør de vitenskapelige forutsetningene for det sakkyndige arbeidet. I fortsettelsen vil jeg gjøre rede for dette og analysere hvordan den etniske relasjonen mellom sakkyndig instans og eleven virker inn på vurdering av minoritets elevers ressurser, kompetanse og lærevansker.

Psykiatri og psykometri

I 1990 kategoriserte PPT i Oslo elevers vansker i henhold til 8 diagnostiske kategorier og 19 underkategorier. Disse sammenfalt med psykiatriens klassifikasjon av lærevansker. I 1998 innlemmet PPT i Oslo psykiatriens diagnostiske retningslinjer for kategorisering av lærevansker som institusjonens retningslinjer for kategorisering av lærevansker. Med dette formaliserte PPT i Oslo at diagnostikk og en medisinsk modell ligger til grunn for utredning av lærevansker. De diagnostiske retningslinjene i ICD-10 "Blå bok" er en samling symptomer og kommentarer som en stor gruppe rådgivere og konsulenter i flere land mener danner et adekvat grunnlag for å diagnostisere psykiske lidelser og lærevansker (WHO 1992). Når de diagnostiske retningslinjene er klart oppfylt, kan diagnosen betraktes som sikker i følge ICD-10. I 1998 anvendte PPT i Oslo et finmasket diagnostisk system på grunnlag av ICD-10. Dette omfattet 11 hovedvansker-/funksjonshemminger med 33 underkategorier og 26 tilhørende presiseringer. Det vil si at PPT i Oslo opererte med i alt 70 kategorier for inndeling av elevenes vansker i forbindelse med utredning av elevenes vansker (Pedagogisk-psykologisk tjeneste 2000 c).

I psykiatrien diagnostiserer man psykiske "lidelser" eller "forstyrrelser." Pedagogisk-psykologiske rådgivere og skolepsykologer har ikke medisinsk profesjonsutdanning. De utreder elever i en pedagogisk kontekst med fokus på pedagogiske vansker. Dette er bakgrunn for at PPT benytter begrepet "vansker" om de samme fenomenene som psykiatrien betegner "lidelser" eller "forstyrrelser". Det er altså begrepsbruken som er forskjell-

lig. I begge tilfellene dreier deg seg om diagnostikk som forutsetter at elevers vansker på skolen har patologiske årsaker.

I 1997 definerte PPT i Oslo "situasjonsbetingede vansker" som en hovedvanske. Situasjonsbetingede lærevansker hadde følgende underkategorier: Motivasjonelle vansker, tidligere manglende eller mangelfull skoleopplæring, mangelfulle ferdigheter i norsk språk, understimulering, læringsmiljø (min utheving), omsorgssvikt, vanskelige boforhold eller vanskelig økonomi. Dette la til rette for at minoritetsspråklige elever som tidligere hadde manglende eller mangelfull skoleopplæring eller mangelfulle ferdigheter i norsk som andrespråk ble definert som et spesialpedagogisk kasus. Flere av presiseringene i vanskekategori "situasjonsbetingede lærevansker" hadde en spesifikk etnisk dimensjon, i og med at det fortrinnsvis er minoritets elever som har manglende eller mangelfull skoleopplæring og mangelfulle kunnskaper i norsk språk. Dette la til rette for transformasjon av vansker forårsaket av migrasjon og flukt, til "lærevansker". Bruken av "situasjonsbetingede vansker" som hovedvanske forutsatte ifølge institusjonelle retningslinjer at elevene skulle intelligenstagtes for å eliminere at vanskene skyldtes lav intelligens. En konsekvens av dette er at "situasjonsbetingede vansker", som eksplisitt forutsetter at vanskene er forårsaket av sosiale forhold, likevel krever testing av elevens intelligensnivå.

Kategorisering av normalitet og avvik i en interetnisk relasjon

Hovedproblemstillingen i de sakkyndige utredningene er om eleven presterer "normalt." Normalitet måles med normerte pedagogisk-psykologiske tester. Et statistisk gjennomsnittsmål er testenens premiss for kategorisering av normalitet og avvik. De fleste testene er normert og standardisert i USA. I materialet jeg har undersøkt anvender PPT målingen av normalitet og avvik som den viktigste forutsetningen for prediksjon av hvordan eleven vil presentere i framtiden. På dette grunnlaget anbefaler PPT ordinær undervisning eller spesialundervisning. Jeg fant i mitt utvalg at intelligens-testing er hovedinstrument i utredning av minoritets elever (Pihl 2002a, 2002b, 2005). Av i alt 125 saker, ble minoritets elevene intelligenstagtet i 85 saker med intelligens-testen WISC-R. Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo brukte en norsk standardisering av WISC-R fra 1978 (Undheim

1978). I tillegg til WISC-R bruker PPT en rekke andre IQ tester: McCarthy (1972), Leiter (Levine 1983), TONI (Brown m.fl. 1982), Raven (1978) og Bender (1946). Et spørsmål i denne forbindelse er om den utstrakte bruken av intelligenstester er spesielt for de sakene jeg har studert, eller om dette er et karakteristisk kjennetegn ved det sakkyndige arbeidet i Oslo. PPTs egen statistikk i Oslo gir en indikasjon om dette. Statistikken bekrefter at intelligenstesting er hovedmetode i sakkyndige utredninger av elever (Pedagogisk-psykologisk tjeneste 2000a) i forbindelse med rangering og sortering av elever til ordinær undervisning eller spesialundervisning.

På dette punktet er det interessant å analysere utredningspraksis i PPT i Oslo i lys av den pedagogisk-psykologiske tjenestens samfunnsmandat. Ifølge Opplæringsloven skal Pedagogisk-psykologisk tjeneste utrede om elever har lærevansker og drive systemrettet arbeid. Det vil si at PPT skal samarbeide med skolen og gi råd om hvordan skolen som institusjon kan tilpasse det ordinære undervisningstilbudet til mangfoldet i klasserommet og inkludere elever med spesielle behov. Hypotesen er at jo bedre tilpasset det ordinære undervisningstilbudet er, jo mindre vil behovet være for å fjerne elever fra den ordinære undervisningen til spesialundervisning. I perioden 1990-2000 var imidlertid omfanget av systemrettet arbeid marginalt i PPT i Oslo. I skoleåret 1999/2000 utgjorde systemrettet arbeid bare 0,56% av alle saker – det vil si 44 av totalt 7889 saker (Pedagogisk-psykologisk tjeneste 2000a).

Hvordan implementerer Pedagogisk-psykologisk tjeneste testene som benyttes i møtet med minoritets elever? Vi har sett at minoritets elevene testes med den norske standardiserte versjonen av (WISC-R) i et overveldende flertall av sakene. Denne testen består av 5 norske verbaltester og 5 såkalte utføringstester som også gjennomføres med instruksjoner på norsk. En rekke av verbaltestene måler kunnskaper og ferdigheter som det forutsettes at barn har tilegnet seg gjennom oppvekst og skolegang i Norge. Dette innebærer at minoritets elevenes prestasjoner i og på norsk, som er deres andrespråk, sammenliknes med gjennomsnitts-prestasjoner blant norske elever, som har norsk som førstespråk. I bare 5 saker ble elevene testet både på morsmålet og norsk. I 20 saker ble elevene testet med andre intelligenstester i tillegg til WISC-R. I materialet jeg har undersøkt var det et strukturelt kjennetegn ved de sakkyndige vurderingene at minoritets elevene ble utredet *som om* de hadde norsk språklig og kulturell bakgrunn. Det vil si at de ordinære utredningsmetodene ble brukt uavhengig av minoritets elevenes migrasjons-bakgrunn, utdanningshistorie eller språklige og kulturelle forutsetninger i og på norsk.

Den profesjonelle begrunnelsen i PPT for å intelligensteste minoritetselvene er at testresultatene kan gi verdifull informasjon om elevens ”evneprofil” – det vil si elevens sterke og svake sider. Dette skal tjene som grunnlag for eventuell tilrettelegging av undervisningstilbudet til eleven. Det skal gi lærere informasjon om hva elevens ”lærevanske” består i, og hva eleven og skolen må arbeide med for å forbedre elevens læring og utvikling. Videre skal testresultatene gi informasjon til skolen om eleven har forutsetning for å kunne følge ordinær undervisning eller ikke, og eventuelt informasjon om behovet for omfanget av spesialundervisning og hvordan denne bør organiseres. Analysen viser imidlertid at testenets hovedfunksjon er å identifisere elever med lavt intelligensnivå. PPT anvender dette som hovedkriterium for å anbefale spesialundervisning. Når dette er konstatert underbygger PPT anbefalingen om spesialundervisningen med beskrivelse av elevens evneprofil.

I 100 av de 125 sakene jeg studerte i Oslo anbefalte PPT spesialundervisning til minoritetselvene. I 10 saker anbefalte PPT at eleven skulle gå et klassetrinn om igjen. I bare 9 saker anbefalte PPT tospråklig undervisning. I disse tilfellene var anbefalingene uavhengig av hvordan utdanningspolitiske myndigheter prioriterte tospråklig undervisning på det aktuelle tidspunktet. Disse anbefalingene om tospråklig undervisning ser først og fremst ut til å være et produkt av den sakkyndiges spesielle kompetanse og kvalifikasjoner når det gjelder vurdering av minoritetselvers pedagogiske behov. I de resterende 6 sakene var PPTs hovedkonklusjon en anbefaling om ”tilpasset opplæring”. Tilpasset opplæring ble i tillegg ofte anbefalt i kombinasjon med en anbefaling om spesialundervisning. I 10 saker ble det anbefalt assistent.

PPT anbefalte spesialundervisning i et eller flere fag fra 1-3 timer pr. uke i 33 saker, fra 4-7 timer pr. uke i 34 saker og fra 8-12 timer i 33 saker. Når det gjaldt organiseringen av spesialundervisningen i spesifikke fag ble det anbefalt å undervise minoritetselven alene – det vil si med fullstendig segregert undervisning i 21 saker. I de øvrige sakene ble det anbefalt å undervise eleven i grupper eller klasser med andre barn med spesialpedagogiske behov. I disse sakene ble minoritetselvene også segregert fra ordinær undervisning. I de 33 sakene der elevene fikk 8-12 timers spesialundervisning pr. uke innebar dette segregert undervisning i omfattende omfang.

Problematisering av sakkyndig praksis belyst med én sak

I det følgende vil jeg presentere én sak som er egnet til å belyse hvordan den etniske relasjonen mellom sakkyndig instans og eleven kan virke inn på kategorisering av elevens vansker og hvilke negative konsekvenser dette kan få for eleven. Saken dreier seg om en elev med mangelfullt ordforråd og begrepsapparat på norsk. Jenta var 13 år da skolen henviste henne til PPT for utredning av om jenta hadde behov for spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen inneholder ingen opplysninger om elevens morsmål, botid i Norge eller elevens skolegang i Norge. Vurderingen refererer til pedagogisk rapport der læreren gir meget positive vurderinger av jenta som går i ungdomsskolen:

Hun er uredt i forhold til å bruke norsk språk, er interessert i å lære og stiller stadig spørsmål for å forstå mest mulig. Hun er ambisiøs på skolen. Til tross for sin aktive holdning til læring mangler hun mange ord og begreper i norsk. Hun kan på det nåværende tidspunkt heller ikke grunnleggende grammatikalske regler. Hun leser og forstår enkle tekster. Eleven leser teknisk bra, men har mindre grad av leseforståelse. Hun har for dårlige norskkunnskaper til enkelt å kunne lære andre teoretiske fag. Hun er positiv og vil gjerne bli flink, vil arbeide.

PP-rådgiver har hatt to samtaler med eleven og utredet eleven med en ”generell evnetest” (Wechsler’s Intelligence Scale for Children Revised):

Evnetesten viser relativt svake resultater på de fleste delprøvene, men hun skårer over aldersgjennomsnittet på delprøvene tallhukommelse og koding. Resultatmessig skårer vedkommende totalt sett langt under aldersgjennomsnittet, og på et slikt nivå at en kan ha mistanke om en lett mental retardasjon. Testresultatet må tolkes i sammenheng med at det dreier seg om en fremmedspråklig elev, som fremdeles har store hull i ordforståelse, resonneringsevne og begrepsapparat. Det ser ut til å være en diskrepans mellom grad av skoleflinkhet og sosial tilpasningsevne og omgjengelighet, noe som er verdt å nevne på plussiden. I testsituasjonen virket eleven samarbeidsvillig, men hun var ofte ukon-

sentrert, og spurte ofte om igjen, nærmest som om hun ikke forstod spørsmålene. Vi vet ikke om dette kan skyldes språkvansker, dårlig hørsel, vaneatferd, eller det faktum at hun kan ha vansker med å forstå testlederens dialekt. Resultatene viser at eleven har noe begrensede evneressurser, og innenfor graden av lett mental retardasjon. Eleven har store generelle læreversker. Resultatet må likevel vurderes i forhold til at dette er en fremmedspråklig elev som fremdeles sliter med språklige problemer. Dessuten hefter det en viss usikkerhet knyttet til hennes hørsel. Det bør nevnes at eleven skåret svært høyt for sin aldersgruppe på delprøven tallhukommelse, noe som kan indikere at hun har en god korttidshukommelse.

Sakkyndig instans kommenterer resultatene på ulike deltester, gjør kliniske observasjoner, beskriver elevens ”evnenivå” og konkluderer med å anbefale spesialundervisning i ”stort omfang” – det vil si 8-12 timer pr. uke. Eleven har i følge PPT behov for støtteundervisning, særlig i norsk. PPT anbefaler at undervisningen organiseres i liten gruppe, og helst med to lærere. Den sakkyndige vurderingen informerer om en rekke forhold som gjør det vanskelig å vurdere testresultatene. Det virket ”nærmest som om hun nesten ikke forstod spørsmålene”. Rådgiveren vet ikke om dette skyldes språkvansker (underforstått på norsk), dårlig hørsel, ”vaneatferd” eller testlederens dialekt på norsk. Ingen av disse spørsmålene er utredet og klarlagt før sakkyndig instans konkluderer. Usikkerhetsmomentene påvirker imidlertid ikke konklusjonen der det heter at resultatene fra utredningen ”viser” at eleven har noe begrensede evneressurser, og innenfor graden av lett mental retardasjon.

I denne saken anvendes intelligenstesten som om testen er et kulturelt nøytralt måleinstrument. Dette er ikke spesielt for denne saken. Det kjennetegner de sakkyndige vurderingene og utøvelsen av profesjonelt skjønn i materialet jeg har studert i Oslo i perioden 1990-2000. I denne aktuelle saken overbevises leseren om gyldigheten av diagnostiseringen og testresultatet ved at én avgjørende saksopplysning er utelatt: eleven har bodd og gått på skole i Norge i bare to år. Utelukkelse av bakgrunnsinformasjon om elevens minoritetsspråklige bakgrunn får avgjørende betydning for vurderingen av elevens prestasjoner og pedagogiske behov, og for den sakkyndige vurderingens legitimitet.

Av journalen fremgår at eleven er intelligenstestet på norsk, som er elevens *andrespråk*. Eleven oppnådde en total IQ skåre på 57 etter to år i

Norge. Det er dette testresultatet rådgiveren har lagt til grunn for konklusjonen. Det er imidlertid ikke rimelig å forvente at en minoritetselev som har bodd to år i Norge, og som testes på norsk, kan prestere på nivå med jevnaldrende norske elever som har norsk som morsmål, og som har bodd hele sitt liv i Norge med norske foreldre.

I den aktuelle saken har PPT ikke vurdert elevens språklige kompetanse på morsmålet. Elevens sosiale kompetanse i samhandling med barn og voksne som har samme morsmål som eleven, er heller ikke vurdert. Det er derfor høyst usikkert om elevens vansker først og fremst er forbundet med elevens migrasjonsbakgrunn og at eleven er i ferd med å tilegne seg et nytt språk og en ny kultur, eller om elevens vansker er av mer grunnleggende karakter. Utredningen vurderer ikke elevens behov for tospråklig undervisning. Minoritetselevens dårlige utbytte av undervisning på norsk besvares med en anbefaling om spesialundervisning i og på norsk.

Lærerens pedagogiske vurdering var at jenta var aktiv, interessert og ambisiøs på skolen og en trygg jente med mange ressurser. Det er interessant at sakkyndig instans ikke drøfter dette eller tillegger disse opplysningene betydning i den endelige vurderingen av jentas behov og vansker på skolen. I materialet jeg har studert er det et strukturelt kjennetegn ved de sakkyndige vurderingene at PPT tillegger lærerens pedagogiske vurdering av eleven liten eller ingen betydning. PPTs egne tester tilskrives avgjørende betydning i forbindelse med vurdering av elevens vansker.

Saken jeg har presentert her illustrerer et møte mellom en elev med minoritetsbakgrunn og PPT som sakkyndig instans. Relasjonen kjenne-tegnes av forskjeller mellom instansens og elevens språklige, kulturelle, pedagogiske og sosiale forutsetninger. PPT anerkjenner i liten grad disse forskjellene og hvordan de virker inn på elevens skoleprestasjoner. I denne saken tar PPT et visst forbehold om at testresultatene må vurderes i forhold til at ”dette er en fremmedspråklig elev som sliter med språklige problemer”. Dette forbeholdet får imidlertid *ikke* betydning for tolkning av selve testresultatet. Testresultatet vurderer PPT som gyldig. I den aktuelle saken er både elev og lærer henvist til en situasjon der eleven skal tilegne seg kunnskap på majoritetens forutsetninger, slik dette nedfelles i undervisningsspråket, undervisnings-metoder, læreplaner og lærebøker. De vanskene dette medfører for den enkelte minoritetselev kan karakteriseres som undervisningspåførte vansker, fordi undervisningen ikke er tilpasset minoritetselevens språklige og kulturelle forutsetninger. Historiske, samfunnsmessige og pedagogiske forutsetninger ligger til grunn for elevens vansker. I utredningsprosessen transformeres dette imidlertid til elevens

individuelle problem. Resultatet av dette er at eleven tilskrives status som en elev med ”store generelle lærevansker”. Konklusjonen tilskriver eleven lavt intelligensnivå på nivå med lettere mental retardasjon. Dette er en konklusjon som får alvorlige konsekvenser for opplæring av eleven. Konklusjonen er imidlertid kontroversiell. I den foregående redegjørelsen har jeg pekt på at utredningen ikke dokumenterer elevens totale språklige, sosiale og kognitive repertoar. En rekke forhold som burde vært utredet er uavklart. Konklusjonen står imidlertid fast. Pedagogisk-psykologisk tjeneste har legitimitet som sakkyndig instans, og dette gir legitimitet til konklusjonen i den sakkyndige vurderingen.

Konsekvensen i denne saken er at eleven gis spesialundervisning i tilnærmet halve undervisningstiden. ”Problemeleven” ble segregert fra klassen. Slik oppfylte anbefalingen om spesialundervisningen den klassiske funksjon spesialundervisning tradisjonelt har hatt i utdanningssystemet. ”Problemeleven” fjernes fra ordinær undervisning. Den ordinære undervisningen fortsetter uforandret for de ”normale” elevene (Skrtic 1995) – i dette tilfellet på monokulturelle premisser. Dette er et strukturelt kjennetegn ved de sakkyndige vurderingene jeg har studert i Oslo – at det er elevens egenskaper, prestasjoner og eventuelle mangler som står i fokus for det sakkyndige arbeidet.

Ekspertisens retorikk og definisjonsmakt

Pedagogisk-psykologisk tjeneste har status som ekspertinstans og har som en hovedoppgave å avgjøre om eleven har ”lærevanske” og hva denne vansken består i. Et sentralt spørsmål i denne forbindelse er hvordan PPT informerer foreldre og lærere om konklusjonen på den sakkyndige utredningen. I forhold til foreldre med minoritetsbakgrunn kommuniserte PPT på norsk i et overveldende antall saker. I bare 5 saker anvendte PPT en tolk. Resultatet formidles i en sakkyndig vurdering som sendes foreldrene og skolen. I samsvar med institusjonelle retningslinjer bruker PPT ikke begrepene intelligens, intelligens testing, mental alder og IQ i sakkyndige vurderinger som henvender seg til foreldre og lærere (Pedagogisk-psykologisk tjeneste 1997, 2000b). PTT bruker begrepet ”generell evne-test” om WISC-R og tilsvarende IQ tester. Resultat på tester beskrives som ”gjennomsnittlige” eller ”over” eller ”under gjennomsnittet”, uten at barn og foreldre får vite at dette dreier seg om intelligens tester. Testmanualen

inneholder en kodenøkkel som viser hvilket intelligensnivå som svarer til disse begrepene (Kayser 1999). Denne informasjonen får ikke foreldrene og lærerne. Dette er informasjon som bare de sakkyndige har tilgang til.

I de sakkyndige vurderingene, som henvender seg til foreldre og lærere, brukes begrepet ”store generelle lærevansker” (jevnfør case studien ovenfor). Foreldre vil antagelig tro at ”generelle lærevansker” betyr at eleven har vansker med å lære i sin alminnelighet. Men begrepet er i realiteten en eufemisme som anvendes når eleven er diagnostisert som lettere psykisk utviklingshemmet. Begrepet ”generelle lærevansker” er karakteristisk for den sjangerspesifikke terminologien i de sakkyndige vurderingene i løpet av 1990-tallet. Begrunnelsen for å skrive ”generelle lærevansker” i stedet for ”lettere psykisk utviklingshemmet”, er antagelig å beskytte barn og foreldre mot en negativ karakteristikk og kategorisering. Stemplingseffekten, som er en velkjent følge av diagnostisering innenfor spesialundervisning, har ført til innføring av stadig nye begreper i et forsøk på å motvirke denne effekten (Haug m.fl. 1999). PPT bruker omskrivninger i kombinasjon med fagterminologi som er spesifikk for testteori og pedagogisk-psykologiske utredninger. Det gjør at det er tvilsomt om foreldre får forståelig informasjon om hvordan eleven er utredet, kategorisert og rangert. Mange av foreldrene har begrenset norskspråklig kompetanse. Dette gjør behovet for forståelig formidling enda større enn vanlig. Når foreldrene mangler tilgang til forståelige begreper som kan benevne den utredningspraksisen barna har vært gjenstand for, mangler foreldrene også nødvendige forutsetninger for å kunne kritisere den sakkyndige praksisen i forhold til minoritets eleven. Paolo Freire (1970) viser i boken *De undertryktes pedagogikk* at en forutsetning for myndiggjøring, er at individet tilegner seg begreper og språk som setter vedkommende i stand til å benevne sin egen situasjon. Denne benevningen er en forutsetning for bevisstgjøring og handling. Det er grunn til å spørre om Pedagogisk-psykologisk tjeneste oppfyller kravene informert samtykke i lys av dette.

Diskusjon

Er etnosentrisk sakkyndighet en medvirkende årsak til at minoritets elever henvises til spesialundervisning? Anne-Britt Gran foretar en begrepshistorisk analyse av begrepet *ethnos* (Gran 2000). I den forbindelse skriver hun at begrepshistorien viser til en dobbel identitetssetting av Oss og Dem på

konstruktørens premisser. Den som definerer den Andre påfører denne en identitet, ofte negativ og statisk. Videre peker hun på at den som definerer, driver implisitt identitetsproduksjon av seg selv gjennom ethnos som "alt annet-enn oss-het". Det vil si at i identitetsproduksjonen foregår en positiv bestemmelse av konstruktøren selv. Vi har å gjøre med en "skrytende selvdefinering via negasjon" (ibid:47). I identitetsproduksjonen utgjør "vi" og "våre" normer og standarder implisitt et normativt sentrum som tar for gitt, naturlig og selvfølgelig. De negative beskrivelsene av den Andre forsterker indirekte "vår" utgangsposisjon som naturlig og gyldig. Denne identitets-produksjonen kan foregå på mikronivå, på makronivå og på institusjonsnivå. I Pedagogisk-psykologisk tjeneste foregår identitetsproduksjonen i interaksjon mellom en profesjonell sakkyndig instans og eleven, der den sakkyndige forventes å legge subjektive vurderinger til side og foreta en objektiv vurdering. PPT i Oslo innskjerpet kravene til saklig framstilling i løpet av 1990 tallet. Resonnementene i de sakkyndige vurderingene bygger i hovedsak på en framstilling av testresultater. Framstillingen kommuniserer objektivitet. Kategoriseringen av eleven fremstår som vitenskapelig begrunnet.

Konklusjon

Vi har sett at Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo anvender de vitenskapelige normene og standardene som psykiatrien og psykometrien legger til grunn. Disse normene og standardene implementeres som om de er kulturelt nøytrale. Randi Gressgård skriver at etnosentrisme innebærer å universalisere en dominerende gruppes kulturelle normer og derigjennom etablere disse normene som en allmenn – og derfor legitim – målestokk (Gressgård 2002:21). Et hovedproblem med dette er at de Andres verdier partikulariseres som følge av den universaliserte standarden de måles opp mot. Egen posisjon avkulturaliseres, idet den oppfattes som universell. "Stereotypien av de Andre skaper og reproducerer framfor alt et uproblematiskert *Vi* (ibid:22)." Hvis vi anvender denne analysen på de sakkyndige vurderingene, ser vi at de vitenskapelige og profesjonelle forutsetningene for utøvelse av skjønn og dømmekraft universaliseres. Det er imidlertid grunn til å peke på at normene ikke bare har en etnosentrisk, norsk forankring. Normene og standardene er både en etnosentrisk og en eurosentrisk forankring.

Hva gjør det mulig å iscenesette de sakkyndige vurderingene som om de er objektive? Her er det en rekke forhold som spiller inn, både av vitenskapelig, profesjonell og politisk karakter, og disse faktorene sam-virker. Spesialpedagogikken og testpsykologien er utviklet med det naturvitenskapelige paradigmet og positivismen som vitenskapsteoretisk forutsetning (Skrtic 1995). Samtidig er det tydelig at profesjonelle sakkyndige setter testteoriens egne krav til side, som forutsetter at testvaliditet er avhengig av at tester brukes på den populasjonen testene er standardisert for (Serpell 2000). Det er trolig pragmatiske grunner for de sakkyndiges praksis. Det eksisterer ikke tester som er standardisert for den heterogene populasjonen som finnes i dagens Oslo. Situasjonen er tilsvarende i andre storbyer i vestlige land. En annen medvirkende årsak til praksisen i Pedagogisk-psykologisk tjeneste kan være at psykologer og rådgivere ikke har kjennskap til empirisk forskning som problematiserer bruken av normerte tester i en flerkulturell situasjon (Figueroa 1983, Lavik 1998, Kolstad 2005) og negative konsekvenser dette blant annet har hatt for minoriteter opp gjennom historien (Orfield og Yun 1999, Pihl 2000, Osher m.fl. 2002, Haave 2000). Det er behov for at profesjons-utdanningene som kvalifiserer psykologer og rådgivere, innlemmer i profesjonsutdanningenes pensum, litteratur om tospråklighet, inter-kulturalisme og sakkyndig arbeid i en interetnisk relasjon (Cummins 1984, Lavik 1998, Romain 1995, Gundara 2000, Pihl 2005). Det er også behov for at profesjonsutdanningene innlemmer i sitt pensum kritikken av intelligensbegrepet og intelligenstesting av elever (Gould 1981, Hilliard 1989), og utvikler nye teoretiske perspektiver og metoder for å utrede barns vansker på skolen.

Her har jeg problematisert hvordan en hegemonisk sakkyndig instans i Oslo tilskriver minoritets elever lavt intelligensnivå. Denne tilskrivningsprosessen kan ses som et klassisk utslag av etnosentrisme og eurosentrisme, som har vitenskapelig og institusjonell legitimitet. En medvirkende årsak til legitimiteten er trolig at de sakkyndige vurderingene bekrefter majoritetens selvforståelse vis a vis de Andre, samtidig som vurderingene bidrar til å konstruere og reprodusere de etniske relasjonene i skolen på majoritetens premisser. Det ville det være interessant å få belyst gjennom nye studier om en liknende praksis forekommer andre steder i Norge eller i andre nordiske land.

Litteratur

- Ainscow, M. & Haile-Giorgis, M. 1999. Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education* 14(2):103-122.
- Barth, F., red. 1994. *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baumann, G. 1999. *The Multicultural Riddle*. New York: Routledge.
- Bender, L. 1946. *Instructions for the Use of Visual Motor Gestalt Test*. New York: The American Orthopsychiatric Association.
- Bourdieu, P. 1989. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cornwall: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Brown, L., Sherbenou, R. J. & Johnsen, S. K. 1982. *Test of Nonverbal Intelligence. A Language-free Measure of Cognitive Ability*. Austin: Texas, Pro-ed.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, Calif.: College-Hill.
- Education, U. S. Dept. 1998. *20th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Figueroa, R. A. 1983. Test bias and Hispanic children. *Journal of Special Education* 17(4):431-440.
- Foster, H. 1990. Ethnocentrism and racism: The disproportionate representation of minorities and poor in special education programs for emotionally disturbed. *Perceptions*:16-19.
- Freire, P. 1970. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gould, S. J. 1981. *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton.
- Gran, A.-B. 2000. *Hvite løgner/sorte myter – det etniske på modernitetens scene*. Institutt for musikk og teater. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gressgård, R. E. 2002. *Dilemmaet mellom likeverdighet og særegenhet som ramme for flerkulturell dialog*. Dr. gr. avh. Institutt for sosiologi, Bergen: UiB.
- Guibernau, M. & Rex, J., red. 1997. *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge: Polity Press.
- Gundara, J. S. 2000. *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Haug, P., J. Tøssebro, J., Dalen, M., red. 1999. *Den mangfoldige spesialundervisninga: Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilliard, A. G. 1989. Back to Binet: The case against the use of IQ tests in schools. *Diagnostique* 14:125-135.
- Høgmo, A. 1995. Minoriteters møte med majoritetens samfunn, kultur og språk. I: *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* O. Brox. Oslo: Tano.
- Haave, P. 2000. *Sterilisering av tatere 1934-1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kayser, H. G. 1999. *Håndbok for tolkning av WISC-R basert på Kaufmans teorier*. Jaren: PP-tjenestens materiellservice.
- Kolstad, A. 2005. Rasefordommer i vitenskapen om mennesket. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* (1):4-12.
- Lavik, N. J. 1998. *Rasismens intellektuelle røtter: Rase, psykiatri og vitenskap: Et historisk perspektiv*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Levine, M. N. 1983. *Leiter International Performance Scale: A Handbook*. Chicago: Stoelting.
- McCarthy, D. 1972. *Manual for the McCarthy Scales of Children's Abilities*. U. S. A.: The Psychological Corporation.
- Mercer, J. R. 1973. *Labelling the Mentally Retarded*. Berkley: University of California Press.
- Nordahl, T. & T. Overland. 1998. *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Oslo: NOVA.
- Orfield, G. & J. T. Yun. 1999. Resegregation in American schools. (1-34). <http://search.epnet.com/login.aspx>: The Civil Right Project: Harvard.
- Osher, D., Woodruff, D. & Sims, A. 2002. Exploring relationships between inappropriate and ineffective special education services for African American Children and youth and their overrepresentation in the juvenile justice system.
<http://www.law.harvard.edu/civilrights/conferences/SpecEd/osherpaper2.html>
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste. 1997. *Konsesjon for pedagogisk-psykologisk tjeneste til å opprette personregister Interne retningslinjer*. Oslo: Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo.
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste. 2000a. *Statistikk for Pedagogisk-psykologisk tjeneste skoleåret 99/00*. Oslo: Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo.
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste. 2000b. *Journalskriving - statistikk*. Oslo: Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo.
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste. 2000c. *Kodeverk for registrering av statistikk vanske*. Oslo: Pedagogisk-psykologisk tjeneste.
- Pihl, J. 2000. Hva kjennetegner rasistiske diskurser? *Sosiologisk tidsskrift* 8(3):229-244.
- Pihl, J. 2002a. Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (5):363-383.
- Pihl, J. 2002b. Viten, makt og konstruksjon av mental retardasjon i den flerkulturelle skolen anno 2000. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* 3(2):87-107.
- Pihl, J. 2005. *Etnisk mangfold i skolen Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. 1978. *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. London: J. C. Raven Ltd.
- Romain, S. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Serpell, R. 2000. Intelligence and culture. *Handbook of Intelligence*. R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press:549-577.
- Skrtic, T. M. 1995. *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Post-modernity*. New York Teachers' College: Columbia University.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Statistisk Sentralbyrå. 2005. *Befolkningsstatistikk. Fem ulike avgrensninger av personer med innvandringsbakgrunn/utenlandsk bakgrunn, etter kjønn (F)*. Tabell 05182.
<http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=02&ProductId=0201&MainTable=AvgrensPerson&planguag>.
- Troya, B., Carrington. B. 1990. *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.
- Undheim, J. O. 1978. *Håndbok for Wechsler Intelligence Scales for Children: Revised*. Jaren: Norsk psykolog forening.
- Valdes, K. A., Williamson, C. L. & Wagner, M. M. 1990. *The National Longitudinal Transition Study of Special Education Students, Statistical Almanac. Youth Categorised as Emotionally Disturbed*. Menlo Park: CA. 3.
- WHO. 1992. *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: World Health Organisation.

Joron Pihl
Høgskolen i Oslo
P. B. 4, St. Olavs plass
NO-0130 Oslo, Norge
e-post: Joron.Pihl@lu.hio.no

R