

**«Kan for lite norsk, stemples som dum»¹–Pedagogisk-psykologisk
tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter**

Astri Heen Wold

**«Kan for lite norsk, stemples som dum»¹–Pedagogisk-psykologisk
tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter**

En norsk studie har avdekket store svakheter ved PP-tjenestens vurderinger. Mange sakkyndige rapporter om barn fra språklige minoriteter holder ikke faglige mål. Kritikken mot norsk psykologi er skarpt formulert.

¹ *Overskrift i Aftenposten Aften 20.04.05 på artikkel av Krekling som presenterer Pihl (2005).*

Takk til Joron Pihl og Knut Erik Aagaard for verdifulle kommentarer til artikkelen.

Innledning

Våren 2005 kom det ut en bok om sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter skrevet av Joron Pihl, nemlig «Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket». Boka bygger på en undersøkelse av sakkyndige vurderinger i forbindelse med spesialundervisning utført av fagfolk fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo. Pihl reiser alvorlig kritikk mot praksisen som avdekkes, og mener den fører til overgrep mot barn (s. 128). Hun hevder at vurderingspraksis, blant annet, viser misbruk av IQ-tester, et diagnostisk og individualpsykologisk fokus med manglende oppmerksomhet mot opplæringsbetingelser og utilstrekkelig kunnskap om tospråklig utvikling. Hun reiser også sterk kritikk mot utdanningsinstitusjonene for dårlig opplæring når det gjelder arbeid med barn fra språklige minoriteter.

Boka førte til diskusjon i media. Temaet Pihl tar opp, er av stor betydning for norske psykologer, og jeg ønsker gjennom denne artikkelen å gjøre undersøkelsen hennes bedre kjent. Målet er å rette oppmerksomheten mot sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter for å medvirke til å sikre forsvarlig praksis innenfor dette sentrale og vanskelige området. Pihls studie representerer til nå den eneste fullførte norske undersøkelsen om pedagogisk-psykologisk praksis i forbindelse med sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. Undersøkelsen er også omtalt i tidligere publikasjoner (for eksempel Pihl, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d). Knut Erik Aagaard ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, arbeider for tiden med en studie som tar for seg samme tema, men resultatene foreligger enda ikke.

Jeg vil redegjøre for undersøkelsen til Pihl og deretter ta den opp til kritisk diskusjon. Presentasjonen og diskusjonen er atskilt. Det er viktig at vi åpent og uhildet setter oss inn i Pihls arbeid, vurderer grunnlaget for kritikken hun kommer med, og – om vi finner kritikken begrunnet

– spørre oss selv om hva vi kan gjøre for å forbedre praksis. Dette er vi etter min mening moralsk forpliktet til å gjøre når ord som «overgrep» knyttes til vår praksis.

En begrepsavklaring er nødvendig før undersøkelsen presenteres. Med «barn fra språklige minoriteter» menes barn fra nyere språklige minoriteter, for eksempel barn med en pakistansk, kosovoalbansk eller engelsk familiebakgrunn. Samiske barn og barn med tegnspråk som morsmål, faller også under begrepet «barn fra språklige minoriteter» om vi tolker formuleringen bokstavelig. Når jeg omtaler disse gruppene, vil de imidlertid beskrives direkte som «samiske barn» eller «barn med tegnspråk som morsmål». Denne ulikhet i språkbruk begrunnes med Opplæringsloven (<http://www.lovdatab.no>) som gir en type retningslinjer for opplæring av barn fra «nyere» minoriteter (§ 2–8), en annen type retningslinjer for samiske barn (§ 6–2) og barn med tegnspråk som morsmål (§ 2–6). Den ulikheten som her avspeiler seg i min ordbruk, er imidlertid tankevekkende. Realitetene som ligger bak vil bli kommentert senere i artikkelen.

Joron Pihls undersøkelse

Joron Pihl er opptatt av hvordan den norske skolen forholder seg til etnisk mangfold. Fra internasjonal forskning vet vi at barn fra språklige minoriteter er overrepresentert i spesialundervisning (Artiles & Ortiz, 2002; Cummins, 1984; Mercer, 1953). Nordahl og Overland (1998) har vist at barn fra språklige minoriteter er overrepresentert i alle former for spesialundervisning i Oslo. Pihl ønsker å forstå denne overrepresentasjonen bedre ved å undersøke den utredningspraksis som går *forut* for konklusjonen om spesialundervisning. Hun har studert praksis ved å ta utgangspunkt i sakkyndige vurderinger av elever fra språklige minoriteter utført av ansatte innenfor Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) i Oslo i årene 1990–2000. Pihl setter undersøkelsen inn i en diskursanalytisk ramme. I det følgende vil selve den konkrete undersøkelsen og dens resultater bli vektlagt. Den diskursanalytiske fortolkningsramme drøftes i liten grad.

Undersøkelsen er en arkivstudie. Pihl fikk adgang til arkivene ved to sektorkontorer i Oslo med en betydelig andel elever fra språklige minoriteter, og leste flere hundre journaler fra 1990-tallet i forbindelse med undersøkelsen. Gjennomgangen av alle sakene viste at det var store mangler ved arkivene både på begynnelsen og ved slutten av 1990-tallet. Blant annet manglet selve den sakkyndige vurderingen i mange tilfeller. Med utgangspunkt i de sakene hvor den sakkyndige vurdering kunne finnes, valgte Pihl ut 125 saker for nærmere analyse, og 52 av disse var fra 1990/1991. Dette

representerer alle sakene fra dette året hvor journalen inneholdt den sakkyndige vurderingen. 73 av sakene var fra tidsrommet 1998–2000. Hvor mange saker som fantes i arkivene for disse årene, og hvorfor disse 73 sakene ble valgt ut, gir ikke Pihl informasjon om. Utredningene gjaldt barn i grunnskolen, og et stort flertall av barna hadde innvandrerbakgrunn fra land utenfor Europa og Nord-Amerika. Elevene var henvist fra skolen på bakgrunn av språkvansker, fagvansker, atferdsvansker eller sosioemosjonelle vansker. Vansker med norsk språk var den vanligste henvisningsgrunnen i det materialet som er studert (Pihl, 2005, s. 112). Flere av de pedagogisk-psykologiske rådgiverne i de aktuelle områdene av Oslo hadde lang erfaring med utredning av barn fra språklige minoriteter.

Tre sjangre

Ved arbeid med de sakkyndige utredningene finner Pihl (2005) at de representerer tre forskjellige typer eller sjangre. Hun kaller dem for «narrativ sjanger» «standardisert sjanger» og «vitenskapelig sjanger». I boka redegjør Pihl blant annet for disse sjangrene gjennom å presentere utfyllende og karakteristiske eksempler på hver av dem. Ved den «narrative» sjanger som forekom ved inngangen til 1990-tallet, skriver utrederen en «historie» om barnet og barnets behov for spesialundervisning. Et karakteristisk trekk ved sjangeren er at det ikke blir gjort rede for hvilke undersøkelser eller hvilken type informasjon som konklusjonen bygger på. Utrederen trekker også inn sine personlige følelser i rapporten. Arbeidet preges av det Pihl kaller «den gode vilje» (s. 72), et ønske om å avhjelpe elevens skoleproblemer. En måte å gjøre dette på er gjennom å skrive en rapport som kan føre til at eleven tildeles økte undervisningsressurser. Den «narrative» sjangeren er også diskutert i Pihl (2002b).

Den «standardiserte» sjangeren forekom også ved inngangen til 1990-tallet. Det karakteristiske her er at rapporten bygger på et standardisert skjema. Det skal bare fylles inn informasjon som gjelder den vurderte eleven. Det spørres ikke etter informasjon om elevens språklige og kulturelle bakgrunn. Vurderingen bygger på indirekte informasjon, som pedagogiske rapporter fra lærere. I de pedagogiske rapportene kan forhold knyttet til elevens språklige og kulturelle bakgrunn være diskutert, men det standardiserte skjemaets form gir ikke rom for å bringe denne informasjonen videre. Pihl har tidligere presentert den «standardiserte» sjangeren i en artikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologforening (Pihl, 2002c).

Den «vitenskapelige» sjangeren var den vanligste gjennom 1990-tallet. Her ble det hentet inn informasjon direkte fra elevene, primært gjennom testing, og det var bruk av intelligens tester som dominerte. «I et overveldende flertall av saker utreder PP-tjenesten elevene med Wechsler Intelligence Test for Children Revised (WISC-R),» skriver Pihl (2005, s. 99). Hvordan

minoritetslevnene skårer på intelligenstestene, får videre avgjørende betydning. «Minoritetslevnens prestasjoner på intelligenstester tillegges avgjørende betydning ved seleksjon av elever til spesialundervisning. På grunnlag av intelligenstester og andre pedagogisk-psykologiske tester kategoriserer PP-tjenesten elevens vanske» (s. 99). I denne sjangeren blir det i de sakkyndige rapportene redegjort for undersøkelsene som er foretatt, og det blir gjort en samlet vurdering som fører fram til konklusjon i forhold til spørsmålet om spesialundervisning.

Rapportene innenfor den «vitenskapelige» sjangeren viser ifølge Pihl (2005) at PP-tjenesten vanligvis brukte WISC-R som om den var en kulturelt nøytral test, og at resultatene ble tolket uten, eller med utilstrekkelig hensyntagen til barnets kompetanse i testspråket, norsk. På slik bakgrunn kunne barnet bli tilskrevet et intellektuelt funksjonsnivå, og det ble trukket konklusjoner om spesialundervisning. Et eksempel på slik praksis finner man i beskrivelsen av en 13 år gammel jente, hvis evnenivå etter to år i Norge og på bakgrunn av testing med WISC-R, ble karakterisert som «innenfor graden av lett mental retardasjon» (s. 115). Tildeling av spesialundervisning går ifølge Pihl sammen med tildelingen av en spesiell sosial og pedagogisk rolle og er i en del tilfeller forbundet med segregering og marginalisering i egne klasser eller skoler. Feilaktig bruk av IQ-tester fører derfor i mange tilfeller til en segregerende praksis, ikke til inkludering, som er målsettingen i skolen. En slik praksis viser brudd på testforutsetningene.

Pihl tar også opp kommunikasjonen med foreldrene i forbindelse med bruk av IQ-tester. Hun påpeker at begrepene «intelligens» og «IQ-tester» aldri blir brukt i disse sammenhengene, men at det brukes begreper som «mental utvikling». Dette beskriver hun som en kamuflerende kommunikasjonform.

Fellestrekk ved utredningene

Pihl (2005) analyserer også om det er fellestrekk man kan finne igjen både ved den «narrative», den «standardisere» og den «vitenskapelige» sjangeren. Et gjennomgående trekk synes å være at elever med språklig minoritetsbakgrunn ble vurdert med utgangspunkt i hva man ville forventet av elever som var født og oppvokst i Norge og hadde vanlig norsk skolebakgrunn. Ifølge Pihl avslører dette en etnosentrisk referanseramme. Et annet uttrykk for det samme er at utreder ikke «ser» eller vurderer det som er barnets egenart. Pihl finner at barnets språklige og kulturelle bakgrunn bare unntaksvis ble trukket inn i vurderingene (s. 151–152).

Et annet fellestrekk ved de sakkyndige rapportene er at elevens vanskeligheter på skolen forstås som uttrykk for mangler hos eleven selv. Skolens ansvar for elevens vanskeligheter

drøftes lite. Ved flere av de elevsakene Pihl gjør rede for, er det ikke noe påfallende ved elevens kunnskapsutvikling. Denne kan fullt ut forklares gjennom elevens kulturelle, språklige og kunnskapsmessige forutsetninger da hun eller han begynte på skolen, og det mangelfulle opplæringstilbudet som har vært gitt. Etter Pihls mening burde derfor elevenes vanskeligheter vært drøftet innen rammen av tilpasset opplæring og ikke som spørsmål om spesialpedagogiske tiltak.

Vurderingen av eleven Amir, som er eksempel på den «narrative» sjanger, gir et – muligens ekstremt – eksempel. Amir kom til Norge i ungdomsskolealder. Han var sannsynligvis analfabet og hadde ikke gått på skole i hjemlandet. Etter ni måneder i mottaksklasse ble han henvist til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering. Bakgrunnen for henvisningen syntes å være en kombinasjon av sviktende innlæring og engstelse for eventuell reduksjon av timeressurser. Skolen var bekymret fordi han etter disse ni månedene ikke kunne lese og skrive og fungere adekvat på norsk. Han gjettet og kopierte meningsløst både norsk muntlig og skriftlig. For øvrig ble det opplyst at han trivdes sosialt og var blid og trygg.

Pihl (2005) fremhever at det naturligvis er helt urimelig å forvente at en elev uten tidligere skolegang skal beherske norsk muntlig og skriftlig etter ni måneder. Slike forventninger avslører en grunnleggende mangel på kunnskap om hva det innebærer å lære å beherske et andrespråk muntlig og skriftlig. PP-tjenesten aksepterte likevel henvisningsgrunnen og gjorde en vurdering av et spesialundervisningsbehov. I den sakkyndige rapporten ble det spekulert om bakgrunnen for Amirs problemer. De kunne være knyttet til «dypereliggende lese- og skrivevansker», at han kunne ha «større skader», eller at «alle hans spesielle lærevansker rett og slett skyldes at han var analfabet i utgangspunktet» (s. 66). I tillegg ble han beskrevet som «helt språkløs/kommunikasjonsløs». Denne beskrivelsen bygget på at han hadde vanskeligheter med *norsk*. Det ble ikke trukket ikke inn i vurderingen at gutten hadde et *morsmål*. Rapporten konkluderte med at Amir fylte kriteriene for maksimal tildeling av tilleggsressurser. Den var skrevet av en sosionom og inneholdt ønsket om videre utredning hos psykolog.

En utredning innenfor den vitenskapelige sjanger av en ni år gammel jente illustrer også manglende refleksjon over barnets læringshistorie. Jenta kom til Norge fra en flyktningleir og uten forutgående skolegang som åtteåring. Etter ni måneder i norsk skole ble hun henvist til PP-tjenesten for utredning for mulige lærevansker, fordi hun lå minst to år etter sine medelever både faglig og sosialt. I konklusjonen fra utredningen het det blant annet at spesialskole burde vurderes (Pihl, 2005, s. 120).

Vurderingen av Amir illustrerer også et annet problem. Det virker som om han ble henvist til utredning for spesialundervisning delvis fordi det var press på ressursene til den tilrettelagte undervisningen han tidligere hadde fått. Dersom man kunne argumentere for at Amir hadde krav på spesialundervisning, kunne man «hente inn» mer ressurser. Når fagfolkene innenfor PP-tjenesten deltar på slike premisser, viser de «den gode vilje» som også er nevnt tidligere. En slik vurderingspraksis er imidlertid uheldig. Den stempler eleven underveis i prosessen, og den undergraver oppbyggingen av et tilpasset undervisningstilbud til minoritets elever som del av det ordinære skoletilbudet – som del av det skolen må kunne legge til rette for i et flerkulturelt samfunn.

Pihl (2005) understreker at praksis innenfor PP-tjenesten historisk sett har vært sterkt forankret innenfor en individualistisk og diagnostiserende tradisjon. Dette karakteriserte praksis også på 1990-tallet. I sitt vurderingsarbeid skulle de pedagogisk-psykologiske rådgiverne således forholde seg til et sett av diagnostiske kategorier som begrunnet konklusjonene om spesialundervisning. Dette diagnostiske rammeverket ble videreutviklet igjennom perioden for undersøkelsen og var mot slutten av 1990-tallet sterkt influert av diagnostiske kategorier fra den internasjonale sykdomsklassifikasjonen ICD-10 (s. 56).

Utdanningen av pedagogisk-psykologisk rådgivere

Pihl (2005) fremhever at de som arbeider som sakkyndige innenfor PP-tjenesten, bygger på den forståelsen og de metodene de har tilegnet seg i løpet av sin utdanning. Hun har analysert hvor mye pensum som tematiserer pedagogisk-psykologisk rådgivning i en flerkulturell pedagogisk situasjon innenfor profesjonsutdanningene i spesialpedagogikk, pedagogikk og psykologi – de profesjonsutdanningene som kvalifiserer for arbeid som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Fokus for analysen har vært studiene ved Universitetet i Oslo og pensum for årene 1985–2000. Hun finner at temaet er svakt dekket i alle profesjonsstudiene, og kanskje aller svakest ved Psykologisk institutt. Om pensum her skriver hun «Ved Institutt for psykologi ved UiO var det i 1999/2000 bare et valgfritt pensum på 47 sider om elever med annen språklig og kulturell bakgrunn' som hadde behov for «tilpasset undervisning» (s. 174). Hun finner videre at temaer som sosialisering, språkutvikling og læringsforutsetninger blant elever med minoritets-, migrasjons- og flyktningbakgrunn i liten grad har vært diskutert ved de tre profesjonsutdanningene ved Universitetet i Oslo. Gjennom dårlig dekning av relevante temaer er utdanningsinstitusjonene derfor medansvarlige for den kritikkverdige praksis som er dokumentert når det gjelder sakkyndige vurderinger av elever fra språklige minoriteter. Spørsmål som gjelder utdanning er også drøftet i Pihl (2002d).

Forståelsesramme og historisk og emosjonelt bakteppe

Joron Pihl (2005) forstår den praksisen hun avdekker – «hvor kategoriseringen av spesialpedagogiske klienter antar en etnisk dimensjon i løpet av 1990 tallet» (s. 161) – som muliggjort gjennom et samspill mellom stat, vitenskap og profesjon. Staten kommer inn gjennom sin manglende tilrettelegging for opplæring av elever fra språklige minoriteter og gjennom den rolle som er utformet for PP-tjenesten som sakkyndig instans for spesialundervisning. Vitenskapen gir legitimitet og tillit til diagnostisering og bruk av metoder som intelligenstagere, og er basis for de teorier og det kunnskapstilfang studentene møter gjennom sin studietid. Tydeligere retningslinjer for sakkyndighetsarbeid med økt bruk av tester er videre en del av profesjonaliseringen av rollen som pedagogisk-psykologisk rådgiver.

Boka til Joron Pihl har en spesiell karakter. I tillegg til presentasjon og diskusjon av undersøkelsen finner man illustrasjoner og dikt. Illustrasjonene handler om raseteori, om rasehygiene, om «inferiøre» og «høyere» raser. Bildene er hentet fra ulike kilder, blant annet fra Torgeir Skorgens bok om «Rasenes oppfinnelse: rasetenkningens historie» fra 2002 (for referanse, se Pihl, 2005). Diktene kommer fra ulike forfattere, blant annet fra Inger Elisabeth Hansen, fra hennes egne dikt og fra hennes gjendiktninger av Rosario Castellanos. De er emosjonelt sterke, men hvordan man videre leser dem, vil være individuelt. Jeg hører gjennom dem mange stemmer og mange temaer. Relasjoner til andre i fortid og nåtid er sentralt. Jeg hører stemmen til en som undertrykker og den undertrykte. Jeg fornemmer sterkt raseri, ydmykelse, uro, ubehaget som følger ved å ikke ville se, men også håp. Et tema som går igjen i illustrasjoner og dikt, synes å være hvordan vi definerer og forholder oss til «den andre». Illustrasjonene og diktene gir et historisk og emosjonelt bakteppe for lesingen, men relasjonene mellom dette innholdet og selve undersøkelsen gjøres aldri eksplisitt til tema i boka. Relasjonen mellom tidligere historie og nåværende praksis er imidlertid i direkte fokus hos Pihl (2002a) hvor hun diskuterer intelligenstagning av etniske minoritets elever mot en bakgrunn av deportasjon av jøder og sterilisering av tatere og kategorisering og bortplassering av deres barn. Historisk kunnskap er viktig sier Pihl fordi:

«Historisk kunnskap og bevissthet om overgrep mot etniske minoriteter som har funnet sted i fortiden og om grunnlaget for dette, kan danne en kunnskapsmessig basis og gi handlingskompetanse i møte med nye kategorier etniske minoriteter i samtiden, og uforutsette situasjoner som oppstår i den forbindelse» (2002a, s. 145).

Joron Pihls konklusjoner

Når det gjelder å oppsummere kritikken som fremkommer i boka «Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket», velger jeg å la Joron Pihl selv få komme til orde:

«Etter mitt syn avdekker undersøkelsene i Pedagogisk-psykologisk tjeneste ulike former for institusjonelle overgrep. Det dreier seg om misbruk av intelligenstagere og andre standardiserte tester ved brudd på testforutsetningene. Det dreier seg også om ufullstendig og delvis misvisende informasjon til de foresatte. Videre dreier det seg om forveksling av ytre institusjonelle forutsetninger og individuelle forutsetninger for elevenes vansker. I materialet jeg har analysert, er dette generelle trekk ved PP-tjenestens arbeid. Det er også et betydelig rettsikkerhetsproblem at sentrale dokumenter mangler i elevenes journaler, både ved begynnelsen og slutten av 1990-tallet. Tilsynsmyndighetene og departementet har ikke grepet inn og korrigert denne praksisen. Tilsynsmyndighetene og departementet har sviktet. På dette punkt er det en parallell til myndighetenes sviktende tilsyn og kontroll med barnehjem og spesialskoler som er dokumentert i perioden 1945–1980 (NOU 2004, s. 11–12)» (Pihl, 2005, s. 128).

«Det er min vurdering at profesjonsutdanningene og forskningen disse legger til grunn, bærer et hovedansvar for at rådgivere og psykologer i PP-tjenesten er utilstrekkelig kvalifisert for rådgivning i en skole som preges av etnisk mangfold» (Pihl, 2005, s. 175).

Diskusjon av Joron Pihls undersøkelse

I diskusjonen av den sakkyndighetspraksisen hun avdekker, tar Pihl utgangspunkt i sin forståelse av hva som representerer dokumentert kunnskap og adekvat praksis når det gjelder vurdering, utvikling og opplæring av barn fra språklige minoriteter. Den faglige referanseramme hun legger til grunn, deler jeg i hovedsak fullt ut, og jeg vil hevde at denne også er vanlig akseptert blant de fleste andre norske fagfolk på området (Hyltenstam, 1996). Som et startpunkt i diskusjonen av undersøkelsen til Pihl, vil jeg derfor kort trekke fram noen sentrale aspekter ved denne referanserammen og uttrykke den med mine ord. Disse aspektene er:

- Man kan ikke uten videre vurdere IQ eller mental utvikling hos barn fra språklige minoriteter med tester utviklet og standardisert for majoritetens barn
- Kartlegging av barn kan ikke utelukkende være individbasert, men må også inkludere opplysninger om oppvekst og læringsbetingelser
- Tospråklig utvikling er en ressurs, og morsmålet har en sentral betydning for utviklingen av barn fra språklige minoriteter
- De spesielle utfordringene som møter barn fra språklige minoriteter i skolen, må løses innen det ordinære undervisningsopplegg og ikke gjennom spesialundervisning

Sentralt i boka til Pihl står en oppfatning om at det ofte er klart faglig uforsvarlig å vurdere IQ eller mental utvikling hos barn fra språklige minoriteter med tester utviklet og standardisert for majoritetens barn. Man kan ikke ta for gitt at testens kulturelle innhold er like kjent for barnet som skal testes, som for standardiseringsgruppen. For verbale tester vil prøving med standardiserte oppgaver også ofte bety at man tester barn på et språk de forstår dårlig. Om barnet viser svake resultater, tolkes resultatene likevel som tegn på begrensede evnemessige ressurser. Dette kan man naturligvis ikke gjøre. En grunnleggende forutsetning for å finne ut noe om hvordan en annen persons tenker, må være at personen skjønner det språket hun eller han testes på. Likevel har man testet kognisjon på et språk som kanskje ikke forstås, i forbausende stor grad.

Brudd på denne forutsetningen kan være med å forklare oppfatningen om at tospråklighet gir negative konsekvenser for barns kognitive utvikling som var vanlige opp til 1960-årene (Baker, 2001; MacNab, 1979; Peal & Lambert, 1962; Skutnabb-Kamgas, 1981; Wold, 1989). Men man skulle tro at det var lenge siden man gjorde slike feilaktige vurderinger innenfor forskningsområdet tospråklighet/kognitiv utvikling. Innenfor andre områder har det imidlertid fortsatt. Cummins (1984) rapporterer om slik ukritisk vurdering av barn fra språklige minoriteter i Canada. I begynnelsen av 1980-årene var jeg som pedagogisk-psykologisk rådgiver i Oslo, med på å vurdere barn fra språklige minoriteter i forbindelse med søknad om fremskutt skolestart. Jeg ble forbauset da jeg oppdaget at disse elevene, som de etnisk norske, skulle testes med Sandvens modenhetsprøve (Sandven, 1956, 1971). Dette oppfattet jeg som nok et eksempel på at man vurderer kognitiv utvikling gjennom et språk barnet ikke behersker – en praksis jeg på det tidspunktet trodde hørte fortiden til. Det må nevnes at Gundersen og Wold (1988a, 1988b) foreslo et alternativt vurderingsopplegg for denne elevgruppen for å løse disse problemene.

Å ta avstand fra feilaktig bruk av tester trenger ikke bety at man tar avstand fra all bruk av dem. Cummins (1984) som har dokumentert misbruk av intelligenstagere overfor barn fra språklige minoriteter, tar ikke prinsipielt avstand fra bruk av tester. Når det gjelder bruk av tester mer generelt, er ikke Pihl (2005) spesielt klar, og det kan være vanskelig å få tilstrekkelig tak i hvilken «referansepraksis» hun bruker som utgangspunkt for å vurdere sakkyndighetspraksis. Det har også vært trukket fram i avisdebatten at hun synes å mangle grunnleggende kunnskap om hva en intelligenstagere er (Hansen, 2005a).

Pihl beskriver den utredningspraksis hun har avdekket for elever fra språklige minoriteter, som individrettet, diagnostiserende og med fokus på mangler. I en undersøkelse om sakkyndige vurderinger i PP-tjenesten i Oslo mer generelt (Overland, 1996, i Nordahl & Overland, 1998) fremheves det også at en diagnostisk tradisjon med fokus på mangler, synes å dominere. Utstrakt bruk av tester kan føre til sterk individfokusering, men trenger ikke føre til oppmerksomhet bare mot mangler. Tester kan og skal naturligvis også avdekke ressurser. Men uansett må kartlegging ved hjelp av tester suppleres med andre metoder. «To assert that human development is a product of interaction between the growing human organism and its environment is to state what is almost a commonplace in behavior science» skriver Bronfenbrenner (1977, s. 16). For å forstå utvikling og læring må man derfor naturligvis innhente informasjon om begge sidene i interaksjonsforholdet, både om *barn* og *miljø* (Wold, 1981). Cline (1998) har fremhevet betydningen av å kartlegge barnets opplæringsbetingelser når man vurderer et barn fra språklige minoriteter i forbindelse med spørsmålet om spesialpedagogiske behov.

Et annet svært viktig referanseområde gjelder tospråklig utvikling og morsmålets rolle. Svært mange barn i verden må forholde seg til mer enn ett språk når de vokser opp (Baker, 2001). Barn vokser opp under påvirkning av flere språk innenfor mange ulike familiemessige og samfunnmessige rammer, og barnets individuelle utviklingskontekst og historie påvirker barnets språkutvikling (Wold, 1994). Fire delvis relaterte synspunkter står sentralt i mitt syn på tospråklighet og morsmål:

- Tospråklighet er en ressurs
- Utviklingen av morsmålet og andre-språket (norsk) kan påvirke hverandre positivt
- Barnets morsmål er en sentral ressurs i barnets utvikling og opplæring
- Det tar lang tid å utvikle et andrespråk til det nivået som er nødvendig for aldersadekvat bruk av språket til kunnskapstilegning og problemløsning

Det er en ressurs både for barn og voksne å beherske mer enn ett språk. Dette gir utvidede muligheter for kommunikasjon og læring. I norsk skole har man en målsetting om tospråklig utvikling for samiske barn (Opplæringsloven § 6–2) og for barn med tegnspråk som morsmål (Opplæringsloven § 2–6). Man finner også en generell positiv holdning til opplæring i elevenes 1. fremmedspråk, engelsk, og deres 2. fremmedspråk – som fransk eller tysk (St.meld.nr 30, 2003–2004, kap. 4.6.6.). Mot denne bakgrunn er det et tankekors at man i norsk grunnskole ikke legger mer vekt på å videreutvikle elevenes morsmålskompetanse i språk som for eksempel urdu og arabisk. Rent formelt skulle det ikke være noe i veien for å gjøre dette innenfor rammen av det 2. fremmedspråk, men i praksis blir dette ikke (eller meget sjelden?) gjort.

Utvikling av morsmål og andrespråk kan påvirke hverandre gjensidig og positivt (Cummins, 2000; Wold, 1994). Det er ikke slik som noen synes å tro, at morsmål kommer i veien for og hindrer læring av norsk. Tvert i mot finner man ved sammenligning av ulike undervisningsopplegg for barn fra språklige minoriteter, klar støtte for en kontraintuitiv konklusjon: Elevgruppene som har blitt undervist *minst* i og på andrespråket, og *mest* i og på morsmålet, utvikler de best ferdighetene i andrespråket (Baker, 2001; Thomas & Collier, 2003). Det er tankevekkende at en oppfatning om at språkene påvirker hverandre negativt, var vanlig noen år tilbake når det gjaldt forholdet mellom utviklingen av tegnspråk og «vanlig» norsk. Da trodde mange at man burde hindre læring av tegnspråk fordi det kunne virke negativt inn på læring av det muntlige/skriftlige språket. Forskning viste imidlertid klart at dette ikke var tilfelle (Wold, 1976), og i dag er den offisielle holdning på dette området helt endret.

Barnets morsmål er sentralt for utvikling og opplæring når det gjelder barn fra språklige minoriteter (Hvenekilde, 1994; Hyltenstam, 1996; Wold, 1992; Wong-Fillmore, 1991). For mange barn vil det være viktig å få støtte til utvikling av morsmålet i skolen. Hvor viktig dette vil være, vil variere fra barn til barn. Det er viktig av ulike grunner. Som del av konklusjonen fra en konsensuskonferanse om «Tilpasset språkopplæring for minoritets elever», arrangert av NFR i 1996, skriver Hyltenstam (1996, s. 208) at et velutviklet morsmål kan være viktig for kunnskapsinnlæring, den første lese- og skriveopplæringen, som støtte for utviklingen av andrespråket, for barnets kontakt med foreldre og slektninger og for identitetsutviklingen.

I litteraturen om tospråklig utvikling finner man ofte et skille mellom to aspekter ved språklig kompetanse, nemlig et skille mellom «basic interpersonal communicative skills» og «cognitive academic language proficiency» (Cummins, 1979, 2000; Swain, 1981). «Basic interpersonal

communicative skills» viser til de språklige ferdighetene som trengs for å bruke og forstå språk i de tilfeller hvor selve situasjonen og samhandlingen gir vesentlig informasjon, det vil si, hvor kommunikasjonen er kontekstavhengig. «Cognitive academic language proficiency» viser til de ferdighetene som ligger bak bruk og forståelse av et mer eksplisitt og kontekstuavhengig språk. Denne type språkkompetanse er sentral for kunnskapstilegning og problemløsning og således meget sentral i skolen. Forskere har anslått at det vanligvis tar fra fem til syv år eller mer å utvikle andrespråket til dette kompetansenivået (Cummins, 2000; Thomas & Collier, 2003; Wong Fillmore, 1989), mens «basic interpersonal communicative skills» kan utvikles på ca. to år (Cummins, 2000).

Barn fra språklige minoriteter kommer vanligvis til skolen med andre forutsetninger og erfaringer enn barn fra etnisk norsk bakgrunn. For at de skal få et adekvat opplæringstilbud har de – som alle andre barn – krav på tilrettelagt opplæring. Tilrettelegging for barn fra språklige minoriteter kan inkludere ulike tiltak som tilpasset norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Men denne tilretteleggingen er ikke «spesialundervisning». Utdannings- og forskningsdepartementet sier da også i sin Strategiplan om Likeverdig utdanning i praksis (2004) «Den flerkulturelle skolen inkluderer tiltak som imøtekommer minoritetslevenes behov for tilrettelegging i skolens ordinære virksomhet» (s. 9, min kursivering). Det er naturligvis fullt mulig for PP-tjenesten å anbefale at skolen gir tilpasset norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Pihl (2005) finner imidlertid at dette bare ble gjort i ni av de 125 vurderingene hun studerte.

Barn fra språklige minoriteter og spesialundervisning

Som vi har sett er overrepresentasjon av elever fra språklige minoriteter innenfor spesialundervisning et internasjonalt fenomen (Artiles & Ortiz, 2002; Cummins, 1984; Mercer, 1973) som også er dokumentert i Oslo (Nordahl & Overland, 1998). For å forstå denne overrepresentasjonen nærmere er det konstruktivt å undersøke den utredningspraksis som leder fram til konklusjonen om spesialundervisning. Cummins (1984) har gjort dette i Canada, og Pihl ved to sektorkontorer i Oslo.

Vurdering av barn fra språklige minoriteter i forbindelse med spesialundervisning er krevende (Cline, 1998; Figueroa, 2002). Det er ofte vanskelig å forstå hva som ligger bak det mønster av problemer og ferdigheter som et barn med norsk som morsmål fremviser, og hvordan dette kan forstås med bakgrunn i barnets individuelle forutsetninger og de spesielle lærings- og utviklingsmuligheter hun eller han har hatt. Når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn, er dette enda vanskeligere. Barnets kulturelle bakgrunn, en kanskje relativt ukjent skolehistorie og språklig kompetanse både på

morsmål og norsk må også trekkes inn i vurderingen. Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) fremhever utfordringene i sin Strategiplan «Likeverdig utdanning i praksis» og skriver «Ofte er det vanskelig å avgjøre om minoritets elever med svake skoleprestasjoner er forsinket i sin norskspråklige utvikling eller er forsinket generelt med språk- eller andre lærevansker som krever andre tiltak.» (s. 19). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har, i samarbeid med Torshov og Bredtvedt kompetansesentre, fått i oppgave å utvikle kartleggings- og veiledningsmaterieell for dette formålet.

I en pedagogisk-psykologisk kartlegging av elever fra språklige minoriteter kan man begå to typer feil. Man kan overse reelle spesialpedagogiske problemer fordi man tolker barnets vanskeligheter som fullt ut forklart gjennom at hun/han holder på å lære norsk. Et eksempel på dette er en gutt jeg fikk kontakt med i forbindelse med et forskningsprosjekt. Han gikk i femte klasse, og det var relativt nylig oppdaget at han hadde store hørselsproblemer. Hans dårlige språklige kompetanse i norsk hadde sannsynligvis i langt tid blitt forklart med at han bare strevet med å lære sitt andrespråk – norsk. Den andre feilen man kan gjøre, er å tolke de vanskelighetene et barn fra språklige minoriteter sliter med i en i hovedsak norskspråklig skole, som uttrykk, *ikke* for en naturlig læringsprosess, men som uttrykk for underliggende spesialpedagogiske problemer hos barnet. Det er den siste typen av feil som Pihl (2005) er opptatt av, og det må hun ha lov til. Hun nevner at det blant minoritets elever selvsagt også er noen som har behov for spesialundervisning (s. 172, 204), men dette nevnes først langt ute i boka. Det ville vært en fordel om hun tydeligere hadde presentert sitt tema som ett av flere innenfor en mer omfattende spesialpedagogisk tematikk knyttet til elever fra språklige minoriteter.

Utvelgelsen av saker til undersøkelse og presentasjon

Et alvorlig problem ved Pihls undersøkelse er at hun ikke gjør tilstrekkelig rede for hvordan hun har valgt ut de sakene fra PP-tjenestens arkiv som undersøkelsen mer spesielt omfatter. Hun klargjør greit for utvalget fra 1990/91. Men hun gjør ikke på tilsvarende måte rede for kriteriene for å inkludere/ ekskludere saker fra perioden 1998–2000. Dette er uheldig. Likeledes er det uheldig at kriteriene for utvelgelsen av de sakene som blir presentert mer utfyllende i boka, ikke kommer tydelig nok fram. Pihl (2005) skriver at fremstillingen hennes tar utgangspunkt i «saker som er karakteristiske for hver sjanger» (s. 25), men dette er ikke tilstrekkelig klargjørende.

Sakene som presenteres mer utfyllende, avslører i mange tilfeller meget slett praksis. Med utgangspunkt i den sterke kritikken Pihl reiser mot PP-tjenesten og universitetene ville det være rimelig å forvente at spørsmålet om representativitet var blitt drøftet mer eksplisitt. Det ville

ha styrket undersøkelsen hennes om hun gjennom optellinger og bruk av tall kunne ha vist, for eksempel, i hvor mange av de 125 sakene hun har analysert, elever fra språklige minoriteter fikk tilskrevet en IQ eller mental alder utelukkende, eller hovedsakelig, på bakgrunn av WISC-R og norske normer.

Et sentralt poeng i avisdebatten om Pihls undersøkelse har vært at konklusjonene hennes har bygget på noen enkeltsaker (Hansen, 2005a; Lundahl, 2005.). Det tror jeg er uriktig (jfr. Wold, 2005). I undersøkelsesmaterialet hennes inngår det, som nevnt, 125 sakkyndige utredninger. Pihl (2005) fremhever at misbruk av intelligenstagere, ufullstendig og delvis misvisende informasjon til foresatte og forveksling av ytre institusjonelle forutsetninger og individuelle forutsetninger er *generelle* trekk ved PP-tjenestens arbeid (s. 128, min kursivering). Pihl har også lett direkte etter eksempler på at barnets språklige og kulturelle bakgrunn og opplærings situasjon ble trukket inn i vurderingen. Hun finner at dette bare unntaksvis var tilfelle (s. 151–152). Med utgangspunkt i disse momentene er det grunn til å tro at slett praksis ikke bare karakteriserer et fåtall av utredningsoppgavene.

Det sentrale er derfor ikke om det kan reises kritiske innvendinger mot Pihls undersøkelse. Det kan man mot de fleste undersøkelser. Det avgjørende er om den kritikken som reises er av en slik karakter at den ugyldiggjør forskerens konklusjoner. Min kritikk er ikke slik. Den er relevant for omfanget av det som kan kalles «overgrep», men den kan ikke sette til side at Pihl har dokumentert misbruk av IQ-tester og dermed feilaktig vurdering av barn fra språklige minoriteter i et bekymringsfullt omfang. Kritikken fra Joron Pihl synes å gjelde utredning av så mange elever fra språklige minoriteter at vi må ta den inn over oss, og spørre hva som kan gjøres for at kvaliteten på arbeidet skal bli bedre.

Eller har det allerede blitt bedre? Den praksis Pihl beskriver, kommer fra 1900-årene, og det har blitt hevdet at denne praksis ikke lenger er representativ for dagens sakkyndige utredninger i Oslo (Hansen, 2005a, 2005b). Vi må ønske at praksis er forbedret. Men for å kunne være trygge på dette trenger vi nyere undersøkelser. I denne sammenheng vil det bli meget interessant å se resultatene fra Aagaards undersøkelse. Den inkluderer vurdering av sakkyndige rapporter helt fram til 2005.

Universitetenes rolle

Pihls (2005) kritikk retter seg også mot universitetene som utdanner fagfolkene til denne tjenesten. Hennes gjennomgang av pensum viser lite stoff om sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter og svak dekning av temaer som minoritetslevers sosialisering, språkutvikling og læringsforutsetninger. I tillegg er hun mer generelt negativ til den forskningen

pro-fesjonsutdanningene legger til grunn (s. 175). Det virker blant annet som om hun mener at undervisningen formidler feilaktige oppfatninger av intelligensbegrepet og mulighetene for å måle det. Pihl retter dette som kritikk mot utdanningen av alle de ulike faggruppene som utfører sakkyndige vurderinger. Den følgende diskusjon tar imidlertid bare utgangspunkt i undervisningen ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, siden det er denne institusjonen jeg kjenner best.

Jeg kjenner meg delvis igjen, delvis ikke igjen i Pihls beskrivelser. Om man leter etter pensumstoff som direkte omhandler sakkyndig vurdering av elever fra språklige minoriteter, vil man finne lite – selv om jeg stiller spørsmålsteget ved de detaljene Pihl helt konkret gir om dette. Det er også lite undervisning som fokuserer direkte temaer av spesiell relevans for minoritetsgrupper, som for eksempel tospråklig utvikling. I en nylig evaluering av utdanningen fram til cand. psychol. eksamen er det også hevdet at det er «anmärkningsvärt att så lite uppmärksamhet på profesjonsutbildningen ägnas frågor som rör etnicitet och möten mellan kulturer» (Hwang, 2005, s. 8).

Men om man skal vurdere en utdanning, kan man ikke bare se på den undervisningen som helt direkte tematiserer det området man er interessert i. Gjennom et studium utvikles det også kunnskap av mer generell karakter som er relevant for praksis innenfor et mer spesielt område. For det temaet som her diskuteres, vil blant annet den generelle oppfatningen som formidles om barns utvikling, om forholdet mellom språk og tenkning, og om intelligens være viktig. Når det gjelder slike områder, ser jeg ikke sammenfall mellom det jeg oppfatter som den allment aksepterte og formidlede forståelse, og den praksis som er avdekket. Det er for eksempel vanskelig å skjønne at psykologer skulle gi barnet selv hele «ansvaret» for sin utvikling og sine eventuelle problemer. Et sentralt tema i utviklingspsykologi er forståelsen av utvikling som interaksjon mellom barn og oppvekstbetingelser. Jeg ville også mene at den generelle begrepsmessige forståelse som formidles om språk og tenkning, ville være slik at det fremsto som innlysende at man ikke kan teste et barns intelligens på et språk vi ikke vet om hun eller han forstår. Når det gjelder intelligens, ville jeg videre forventet at alle skulle ha fått med seg at intelligensstester er kulturelle instrumenter. Vurderingene her bygger på langvarig og aktiv deltakelse i instituttets undervisning og kontakt med kollegaer. Den tidligere nevnte evalueringen av undervisningen ved profesjonsstudiet i psykologi, konkluderer med at denne holder en høy faglig kvalitet (Hwang, 2005, s. 2). Det er vanskelig å skjønne at dette kunne bli konklusjonen om utdanningen var så i utakt med moderne forskning som man kan få inntrykk av gjennom boka til Pihl.

En evaluering av en utdanning kan imidlertid ikke bare bygge på en gjennomgang av undervisningsopplegget. En helt sentral del av evalueringen må være om den praksisen den fører til, er adekvat. Studier av praksis – som den Pihl har gjennomført – er meget viktige i denne sammenheng. Som det fremgår tidligere i diskusjonen, aksepterer jeg at Pihl har dokumentert meget uheldig praksis. Dette må få konsekvenser for utdanningen. Jeg vil konkludere slik, selv om det mangler god dokumentasjon på en direkte sammenheng mellom Pihls funn og utdanningen av fagfolk. Pihls undersøkelse tar utgangspunkt i praksis ved to sektorkontor i Oslo. Psykologisk institutt utdanner psykologer som arbeider over hele landet. Om utdanningen kan tillegges den vekt Pihl gjør, må praksis vise seg å være for dårlig også andre steder. Resultatene fra Aagaards undersøkelse vil gi relevant informasjon. Han har samlet inn data fra et representativt utvalg av norske kommuner. Om svak praksis skulle vise seg å være et Oslo fenomen, må man lete etter mer lokale forklaringer.

Så langt har vi diskutert universitetenes rolle som utdanningsinstitusjon. I tillegg har universitetene og høyskolene en sentral rolle når det gjelder forskning. Pihl (2002d) presenterer en oversikt over artikler som omhandler spesialpedagogisk tematikk i et flerkulturelt perspektiv i fire journaler, deriblant Skolepsykologi. Hun finner ingen artikler i dette tidsskriftet innenfor dette området i perioden 1985–2000.

En overordnet forståelsesramme

Pihl leter naturlig nok etter en forklaring på hvorfor en sakkyndighetspraksis som synes å være så i utakt med godt dokumentert kunnskap, kan utvikle seg. Hun finner den i samspillet mellom stat, vitenskap og profesjon. Denne forklaringen er det imidlertid meget vanskelig å trenge inn i. Gjennom bruk av så generelle begreper som «stat», «vitenskap» og «profesjon», kamufleres kompleksiteten i mulige sammenhenger mellom områdene.

Skal man heller søke etter forklaringer innenfor forskning om forholdet mellom minoritet og majoritet (Chrysochoou, 2004)? Hedemann (2005) presenterer boka til Pihl under overskriften «Rasistisk sakkyndighet?» i Universitetsforlagets magasin Klartekst. På mange områder i det norske samfunn avsløres det ulike forhold for minoritet og majoritet. Dette har for eksempel vært dokumentert tydelig når det gjelder arbeidsmarkedet (Statistisk sentralbyrå, 2006). Det er også flere generelle forhold som uroer når det gjelder området skole og adekvat tilrettelegging for etnisk mangfold, blant annet følgende:

- Hvorfor tas det så lite hensyn til forskning om språkutvikling når det lages retningslinjer for undervisning av barn fra språklige minoriteter? Sentralt her står forskning om betydningen av barns morsmål for innlæring av et andrespråk.
- Hvorfor er retningslinjene som gjelder skolegang for samiske barn og barn med tegnspråk som morsmål fundamentalt forskjellige fra de retningslinjene som gjelder barn fra nyere språklige minoriteter? Alle grupper av minoritetspråklige barn har vel de samme grunnleggende pedagogiske behov?
- Hvorfor er det manglende overensstemmelse mellom det som er Norges generelle målsetting når det gjelder innvandring, og det som Baker (2001) og Cummins (2000) beskriver som de samfunnsmessige målsettinger med den type undervisningsopplegg Norge gir? Samfunnets målsetting sies å være integrering og inkludering (St. meld. nr.17, 1996–1997; St. meld. nr. 49, 2003–2004), mens den skolepolitikken som føres, er rettet mot assimilering.
- Nordahl og Overland (1998) har dokumentert overrepresentasjon av elever fra språklige minoriteter innenfor alle typer av spesialundervisning i Oslo. Har noen data på at dette har endret seg?

Kan Pihls resultater settes inn i et slikt «uro-bilde»? Jeg vet ikke. Resultatene hennes er lokale og kommer fra to sektorkontor i Oslo. Dessuten ligger de noen år tilbake i tid. Men jeg er urolig. Jeg er urolig for at norsk psykologpraksis, på samme måte som praksis innenfor en rekke andre samfunnsområder, avspeiler maktforholdene mellom majoritet og minoritet i samfunnet. «Personer og profesjoner med majoritetsbakgrunn forvalter definisjonsmakt og beslutningsmyndighet i møtet med etniske minoriteter», skriver Pihl (2002a, s. 145). Det er vanskelig å være uenig med henne i dette. Og nettopp fordi vi forvalter en slik makt, må det stilles meget høye faglige, etiske og fagetiske krav til psykologers virksomhet. I de fagetiske retningslinjene (Etiske prinsipper for nordiske psykologer, 1998) heter det at psykologen skal vise respekt for individets grunnleggende rettigheter, verdighet og integritet og tilstrebe at hans/hennes kunnskaper ikke anvendes for å undertrykke individer. Det understrekes også at psykologer skal være oppmerksom på ulikheter innen en rekke områder, blant annet på kulturelle ulikheter basert på etnisk og nasjonal opprinnelse og tilhørighet.

Konklusjon

Resultatene fra Joron Pihls undersøkelse har forskrekket meg. Hun har avdekket store svakheter ved PP-tjenestens sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. Riktignok er det noen uklarheter når det gjelder omfanget av problemet, og dataene hennes kommer bare fra to sektorkontor i Oslo. Men dette gjør ikke kritikken hennes ugyldig. Hun har dokumentert tilstrekkelig godt at mange sakkyndige rapporter ikke holder faglige mål. Vi må også tørre å spørre oss om disse sakkyndige rapportene avspeiler mer enn faglig ukyndighet. Avslører de også at vi som psykologer i perioden 1990–2000 ikke maktet å gjennomføre en praksis basert på likeverd?

Den kritikken Pihl har reist mot norsk psykologi (så vel som mot norsk pedagogikk og spesialpedagogikk), er meget skarpt formulert. Hun hevder at gjennom den praksis som er påvist, gjøres det overgrep (s. 128) mot barn. Denne kritikken må få konsekvenser. Kritikken er rettet mot profesjonell psykologisk yrkesutøvelse – som Norsk Psykologforening representerer – og mot utdanningen av psykologer representert ved universitetene. Som professor ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, som medansvarlig for utdanningen som er rettet inn mot arbeid innenfor den Pedagogisk-psykologiske tjenesten, som nestleder ved Psykologisk institutt i en periode, og leder i en annen periode innenfor et aktuelt tidsrom, føler jeg meg sterkt berørt av den kritikken som fremkommer. Vi kan ikke få ugjort det som er gjort. Men vi må forholde oss til kritikken og sammen arbeide for å sikre bedre praksis.

Diskuterer vi her historie? Vi vet det ikke. Jeg blir ikke overbevist om at vi har lagt problemene bak oss før noen legger fram data som viser akseptabel praksis. Jeg ble som nevnt forundret i begynnelsen av 1980-årene da jeg ble kjent med hvordan man innenfor PP-tjenesten i Oslo vurderte barn fra språklige minoriteter i forbindelse med fremskutt skolestart. Jeg trodde da at å vurdere barns «modenhet» på et språk de i mange tilfeller forsto dårlig, tilhørte historien. Men slik praksis tilhørte ikke fortiden i 1980-årene, og heller ikke i 1990-årene, i det minste ikke i Oslo. Pihl avdekker langt mer alvorlige brudd på akseptabel sakkyndighetspraksis enn det jeg observerte (og deltok i) i forbindelse med vurderingene av fremskutt skolestart i begynnelsen av 1980-årene. Det er forbausende at en praksis som er så innlysende feilaktig, kan være så vanskelig å legge bak seg. Den som allerede nå sier at alt dette med de slette sakkyndighetsrapportene er historie (Hansen, 2005a, 2005b) skal derfor vite at vi har en lang historie å overkomme.

Skolebyråd i Oslo, Torger Ødegaard, forteller i et innlegg i Aftenposten Aften (Lundgaard & Krekling, 2005) at man har engasjert Pihl til å gjennomføre en ny undersøkelse av sakkyndighetspraksis i Oslo. Jeg håper hennes nye undersøkelse vil bli metodisk sterkere enn den første, og at den vil vise at praksis allerede er forbedret. Jeg håper også at PP-tjenesten gjennom sin praksis og interne opplæring og universitetene gjennom sin utdanning kan medvirke til at det Pihl beretter i «Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket», faktisk *blir* historie.

Jeg vil oppfordre alle som er interessert i hvordan norsk psykologi møter en flerkulturell arbeidssituasjon, til selv å lese boka til Joron Pihl.

ABSTRACT

«Don't speak enough Norwegian, labelled as stupid» – The School Psychology Agency and statementing of children from language minorities

This article present and discuss a study by Joron Pihl (2005), focusing on statements by The School Psychology Agency concerning special education for language minority children.

Pihl is very critical to the practices disclosed and concludes that it reveals institutional abuse. The critique is directed towards The School Psychology Agency as well as towards the universities educating the staff for this agency. Several aspects of Pihl's study may be criticized, but her documentation is sufficient to raise serious concern about the quality of the practice in this field. Malpractice in evaluations of children from language minorities has also been documented in other countries.

Keywords: school psychology, language minority children, special education needs, assessment, bilingualism

Astri Heen Wold

Psykologisk institutt

Universitetet i Oslo

Pb 1094 Blindern, 0317 Oslo

Tlf 22 84 51 66

E-post a.h.wold@psykologi.uio.no

Referanser

- Artiles, A. J. & Ortiz, A. A. (2002). English language learners with special education needs: Contexts and possibilities. I A. J. Artiles & A. A. Ortiz (Eds.), *English language learners with special education needs* (ss. 3–27). Washington, DC: CAL.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Chrysochoou, X. (2004). *Cultural diversity. Its social psychology*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Cline, T. (1998). The assessment of special educational needs for bilingual children. *British Journal of Special Education*, 25, 159–163.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Etiske prinsipper for nordiske psykologer (1998). <http://www.psykol.no/default.aspx?aid=9067069>, sett 5.1.05.
- Figueroa, R. A. (2002). Toward a new model of assessment. I A. J. Artiles & A. A. Ortiz (Eds.), *English language learners with special education needs* (ss. 51–63). Washington DC: CAL.
- Gundersen, M. & Wold, A. H. (1988a). Vurdering av fremmedspråklige barn i forbindelse med fremskutt skolestart. I. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 25, 727–740.
- Gundersen, M. & Wold, A. H. (1988b). Vurdering av fremmedspråklige barn i forbindelse med fremskutt skolestart. II. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 25, 824–829.
- Hansen, B. (2005a). Joron Pihl gjentar sin historie. *Aftenposten Aften* 29.4.
- Hansen, B. (2005b). Hvem står for ufagligheten, Pihl? *Aftenposten Aften*, 12.5.
- Hedemann, N. P. (2005). Rassistisk sakkyndighet? *Klartekst Universitetsforlagets Magasin*, 6.

- Hvenekilde, A. (1994). Morsmålsundervisningens plass og betydning i undervisningen for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. I A. Hvenekilde (red.), *Veier til kunnskap og deltakelse. Utvikling av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter* (ss. 53–76). Oslo: Novus.
- Hwang, P. (2005). Utvärdering av professionsutbildningen i psykologi (Oslo). Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt.
- Hyltenstam, K. (1996). Konklusjoner från konsensuskonferensen. I K. Hyltenstam, O. Brox, T. O. Engen & A. Hvenekilde (red.), *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Rapport fra konsensuskonferanse* (ss. 207–210). Oslo: Norges Forskningsråd.
- Krekling, D. V. (2005). Kan for lite norsk, stemples som dum. *Aftenposten Aften* 20.4.
- Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. Strategiplan (2004). Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lundahl, K. (2005). PP-tjenesten stempler ikke innvandrerelever som dumme. *Aftenposten Aften* 26.4.
- Lundgaard, H. & Krekling, D. V. (2005). Lover bedre undervisning til innvandrerbarn. *Aftenposten Aften*, 21.4.
- McNab, G. L. (1979). Cognition and bilingualism: A reanalysis of studies. *Linguistics*, 17, 231–255.
- Mercer, J. R. (1973). *Labelling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Rapport 20. Oslo: NOVA.
- Opplæringsloven: http://www.lovdato.no/all/nl-19_980_717-061.html, sett 30/5–05
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1–23.
- Pihl, J. (2002a). Konstruksjon av normalitet, avvik og etniske relasjoner i skole og samfunn – et tilbakeblikk. *Norsk Tidsskrift for Migrasjonsforskning*, 3 (1), 25–38.
- Pihl, J. (2002b). Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. Narrativ analyse av en pedagogisk-psykologisk sakkyndig vurdering. *Sosiologisk tidsskrift*, 10, 91–111.
- Pihl, J. (2002c). Sakkyndig vurdering av minoritets elever. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 39, 604–612.

- Pihl, J. (2002d). Special needs education and ethnic diversity in Norway. *Scandinavia Journal of Disability Research*, 4, 3–22.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandven, J. (1956). Prediksjon og rådgivning på grunnlag av modenhetsprøving. I *Særtrykk av Østlandsk Lærerstemne, Festskrift, 1931–1956*, ss. 95–129.
- Sandven, J. (1971). *Det teoretiske og metodiske grunnlag for modenhetsprøving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Statistisk sentralbyrå (2006). <http://www.ssb.no/emner/06/01/innvregsys/>, sett 4/1–06.
- St. meld. nr. 17 (1996–1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- St. meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 49 (2003–2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet*. Kommunal- og regionaldepartementet.
- Swain, M. (1981). Bilingual education for majority and minority language children. *Studia Linguistica*, 35, 15–32.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2003). A national study of school effectiveness for language minority students' long term academic achievement. Final report executive summary. I J. Aasen, T. O. Engen & K. Nes (red.), *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen «Hvordan klarer minoritetslever seg i skolen?»* (ss. 243–254). Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 14–2003.
- Wold, A. H. (1976). Tegnspråk og døvhet. *Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogik*, 54, 264–282.
- Wold, A. H. (1981). Utvikling av hjelpemidler til den pedagogisk-psykologiske tjeneste. Er tradisjonelle tester for individorienterte? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 18, 115–123.
- Wold, A. H. (1989). Tospråklighet. Språklige, intellektuelle og skolemessige konsekvenser. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 30, 3–26.
- Wold, A. H. (1992). Debatten om morsmålsundervisning for språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 76, 232–241.
- Wold, A. H. (1994). Tospråklig utvikling. Momenter til en teoretisk forståelse. I E. Horn, L. Vedeler & A. H. Wold (red.), *Femte nordiske symposium om barnespråk, Lysebu, Oslo 18.–20. nov. 1994*. Oslo: Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt og Institutt for spesialpedagogikk.
- Wold, A. H. (2005). Psykologi og etnisk mangfold i skolen. *Aftenposten Aften*, 6.5.

Wong Fillmore, L. (1989). Teachability and second language acquisition. I M. L. Rice & R. L.

Schieffbusch (Eds.), *The teachability of language* (ss. 311–332). Baltimore: Paul H. Brooks.

Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323–346.