

Mangelfull vurdering av elever fra språklige minoriteter

Astri Heen Wold

Nok en gang får vi dokumentert at norsk skole ikke klarer å tilpasse undervisningen til mange elever fra språklige minoriteter, og at skolen skaper problemer hos elevene, skriver Astri Heen Wold i dette essayet.



URO: Etter å ha lest Joron Pihls bok *Etnisk mangfold i skolen* sitter Astri Heen Wold igjen med en ubehagelig følelse av å ha fått dokumentert at skolen skaper problemer hos en del elever fra språklige minoriteter. Illustrasjonsfoto: YAY Micro



Joron Pihl | **Etnisk mangfold i skolen.** Det sakkyndige blikket. 2. utgave. *Universitetsforlaget, 2010.* 352 sider

Denne boka handler om undervisning og vurdering av elever fra språklige minoriteter i et historisk, kulturelt og utdanningspolitisk perspektiv. Sentralt i boka står vurdering av denne elevgruppen i forbindelse med spesialundervisning og bruk av intelligenstagere i denne sammenheng.

Prøving med standardiserte oppgaver betyr ofte at man tester barn på et språk de forstår dårlig. Det kan man naturligvis ikke gjøre om det er barnets «intelligens» man vil kartlegge

Den første utgaven av boka kom i 2005. Den presenterte en undersøkelse av sakkyndige vurderinger av elever fra språklige minoriteter, utredet ved to sektorkontorer ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Oslo. Den nye utgaven av boka inneholder noen nye kapitler, men hovedbegrunnelsen for den er en nyere undersøkelse av tilsvarende sakkyndige vurderinger. Det er denne undersøkelsen jeg vil fokusere på her.

Misbruk av tester

For å få fram betydningen av den nye undersøkelsen må jeg imidlertid gå tilbake til Pihls tidligere undersøkelse. Førsteutgaven fra 2005 inneholdt en undersøkelse av 125 sakkyndige vurderinger fra årene 1990–2000 basert på arkivmateriale. Pihl fant en vurderingspraksis som viste misbruk av IQ-tester, et diagnostisk og individualpsykologisk fokus med manglende oppmerksomhet mot opplæringsbetingelser, og utilstrekkelige kunnskaper om tospråklig utvikling. Elevene ble vurdert som om de hadde en vanlig norsk språklig og kulturell oppvekst. Hun hevdet at denne praksisen var så kritikkverdig at den førte til *overgrep* mot barn. I tillegg ble universitetene kritisert. De ble holdt

ansvarlige for at opplæringen som skulle forberede for arbeid med denne elevgruppen, var altfor dårlig. Selv publiserte jeg en grundig presentasjon og diskusjon av boka i Tidsskriftet (12/2006 s.1320–1329).

Pihl kom med krass kritikk. «Overgrep» er et usedvanlig sterkt ord, og flere imøtegitte konklusjonene hennes. Det ble hevdet at den praksis hun beskrev fra årene 1900 til 2000, tilhørte fortiden, og at hun bare hadde trukket fram de verste sakene. Jeg delte imidlertid Pihls bekymringer. Til tross for at det var klare svakheter ved undersøkelsen hennes, var konklusjonene holdbare. Det var ikke tilstrekkelig å hevde at praksis var endret. En ny undersøkelse måtte i tilfelle kunne dokumentere dette. Jeg var pessimist med tanke på raske endringer innenfor dette praksisfeltet. Lenge før 1990 hadde man faglig kunnskap som skulle ført til en helt annen praksis enn den Pihl fant for PPT for årene 1990–2000.

Fortsatt for dårlig

Praksis var noe endret, men den var fremdeles klart bekymringsfull. Pihl hevder at intelligenster, vanligvis WISC-R, ble brukt på sterkt kritikkverdige måter overfor elever fra språklige minoriteter også i årene 2001–2005. Hun skriver (s. 148): «I 51 prosent av sakene er det ingen refleksjon i den sakkyndige vurderingen rundt testresultatene i lys av elevens flerspråklige bakgrunn, innvandringsbakgrunn, utdanningsbakgrunn eller transnasjonale oppvekstvilkår.»

Det skulle være velkjent for alle psykologer og pedagoger at man ikke uten videre kan vurdere IQ eller mental utvikling hos barn fra språklige minoriteter med tester utviklet og standardisert for majoritetens barn. Når det gjelder verbale tester, vil prøving med standardiserte oppgaver også ofte bety at man tester barn på et språk de forstår dårlig. Det kan man naturligvis ikke gjøre om det er barnets «intelligens» man vil kartlegge. En grunnleggende forutsetning for å finne ut noe om hvordan en annen person tenker, må være at personen har adekvat kompetanse i det språket hun eller han testes på. Det er urovekkende at Pihl finner et så stort omfang av feilaktig bruk av intelligenster også etter kritikken i boka fra 2005.

I mer enn 30 prosent av sakene uttrykte PP-rådgiveren tvil om hvordan resultatene fra intelligenster skulle tolkes. Spesielt hadde betydning av elevens språkkompetanse på norsk fått større oppmerksomhet. Dette opplever jeg som en positiv utvikling, men Pihl gir lite honnør for dette. Bakgrunnen for det er for det første at PPT oppfattet svake kunnskaper i norsk som en funksjonshemning, eller som en mangel ved barnet. PPT skrev om en elev som man mente hadde problemer på grunn av sin språklige bakgrunn (s.165): «Elevens vansker gir seg utslag i problemer med tilegnelse av skolefaglige kunnskaper og ferdigheter.» Men er det eleven det er feil ved? Hvorfor skrev man ikke: Skolen har ikke klart å gi eleven den tilpassede opplæring hun har krav på?

For det andre peker Pihl på at det hadde liten betydning for barnet hvordan man tolket testresultatene. Enten man tolket svake resultater på intelligenster som uttrykk for svake intellektuelle evner eller som uttrykk for svake ferdigheter i norsk, ble *handlingskonsekvensene* for barnet de samme. PPT anbefalte spesialundervisning.

Savner informasjon og diskusjon

Pihls oppfølgingsundersøkelse er viktig. Det er imidlertid uheldig at den publiseres bortgjemt som et kapittel i andreutgaven av en bok. Oppmerksomhet og debatt rundt undersøkelsen og de bekymringsfulle resultatene den avdekker, kunne blitt sterkere om den hadde blitt presentert som artikkel i et vitenskapelig tidsskrift. Pihl har selv etterlyst mer debatt i fagmiljøene om de problemstillingene hun reiser.

Gjennom publisering som vitenskapelig artikkel, med vanlige tilbakemeldinger fra konsulenter, kunne teksten også blitt bedre. Det kan ofte være vanskelig å forstå detaljene i Pihls undersøkelse. Jeg savner sentral informasjon og diskusjoner, og jeg finner direkte misforståelser. Forholdet mellom bruk av WISC-R og vurdering av intellektuelle og språklige ferdigheter er uklart. Innenfor internasjonal litteratur om vurdering av elever med minoritetsbakgrunn fremheves betydningen av å kartlegge elevens språkkunnskaper både på morsmålet og andrespråket. Slike kunnskaper er sentrale blant annet for å kunne vurdere barnets mulighet til faglæring i en norskspråklig skole, som bakgrunnskunnskap for å vurdere resultater på intelligens tester og for å kunne vurdere om barnet har mer spesifikke språkvansker.

Når det gjelder vurdering av barnets morsmål, er Pihl tydelig nok, og hun skriver (s. 144): «PP-tjenesten kartlegger ikke språkkompetanse på elevenes førstespråk.» Her har PPT klart et forbedringspotensial. Når det gjelder kartlegging av språklige ferdigheter på norsk, gir Pihl informasjon om hvor ofte lesetester har vært brukt, men jeg finner ingen systematisk informasjon om hvordan barnets muntlige språklige ferdigheter har vært vurdert. Betyr det at disse aspektene av elevenes språkferdigheter aldri har vært kartlagt med egne instrumenter? Eller betyr det at eventuell bruk av slike tester er gjemt bort i Pihls samlekategori «annen test»? Det hadde vært en fordel om Pihl var klarere i sin beskrivelse av vurderingspraksis når det gjelder muntlig norsk.

Ubesvarte spørsmål

Også på tiltakssiden sitter jeg igjen med ubesvarte spørsmål når det gjelder norsk. PPT anbefalte spesialundervisning for mer enn 80 prosent av elevene de vurderte, og for mer enn 75 prosent ble det gitt råd om spesialundervisning i norsk. Elever med annet morsmål enn norsk og samisk, og som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen, har spesielle rettigheter i skolen. Formuleringen av disse rettighetene endret seg i løpet av de årene som ga datagrunnlag til Pihls undersøkelse, men i alle årene var rettighetene knyttet til tre språklige tiltak: morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Pihl gir opplysninger om hvor ofte PPT anbefalte disse tiltakene i sine uttalelser. Særskilt norskopplæring ble anbefalt for 8 % av elevene. Dette er lavt. Man skulle tro at alle de elevene som ble anbefalt spesialundervisning i norsk, hadde så svake norskkunnskaper at de hadde vanskeligheter med å følge den vanlige opplæringen i skolen. Men da skulle de ha særskilt norskopplæring og i mange tilfeller også morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Fikk de det, selv om det ikke kommer fram i Pihls tekst? Jeg savner en tydeligere diskusjon av disse tankevekkende resultatene knyttet til norskopplæring. De går rett inn i en sentral problematikk i boka, nemlig at norsk skole produserer spesialpedagogiske problemer i stedet for å tilpasse skolen til dagens flerkulturelle og flerspråklige elevgrupper. De nevnte tiltakene, nå formulert i opplæringsloven § 2.8, er ikke spesialpedagogiske tiltak, men spesielle rettigheter tuftet på prinsippet om tilpasset opplæring.

Pihl skriver at PPT karakteriserte en femtedel av de språklige minoritets elevene som de vurderte, som lettere psykisk utviklingshemmet. Dette sammenligner hun med studier som viser at 1–3 prosent av befolkningen er psykisk utviklingshemmet, og konkluderer med at PPT vurderer de intellektuelle forutsetninger til elever fra språklige minoriteter som ekstremt lave. Denne sammenligningen kan man ikke gjøre. Her sammenlignes tall for en klart selektert gruppe med tall for hele befolkningen. En konsulent skulle ha luket ut denne sammenligningen.

Viktig undersøkelse

Til tross for visse svakheter er undersøkelsen til Pihl viktig, og jeg vil anbefale psykologer og pedagoger å lese den og boka den inngår i, som gir en bredere fortolkningsramme for undersøkelsen. Joron Pihl fortjener honnør fordi hun gjør praksis innenfor PPT til fokus for forskningen sin. Det er det påfallende få som gjør. Det må imidlertid nevnes at Knut Erik Aagaard 8. juni i år disputerte ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, med utgangspunkt i en avhandling om utredning av barn med minoritetspråklig bakgrunn. Også denne undersøkelsen viser at PPT har svake kunnskaper om denne elevgruppen (se eget forskningsintervju med Aagaard på side 1030).

Pihl viser et sterkt engasjement for elever fra språklige minoriteter som får vanskeligheter på skolen, og avdekker at PPT heller ikke i årene 2001–2005 vurderer disse elevene på adekvat måte. Det har skjedd forbedringer siden 1990-årene, men de er ikke på langt nær så store som man skulle forventet etter undersøkelsen publisert i 2005. Eksemplene Pihl presenterer i boka, viser også at det ikke bare er PPT som kommer til kort overfor elever fra språklige minoriteter. Jeg sitter igjen med en ubehagelig følelse av nok en gang å ha fått dokumentert at norsk skole ikke klarer å tilpasse undervisningen til mange elever fra språklige minoriteter, og at skolen skaper problemer hos elevene.

a.h.wold@psykologi.uio.no