

Sagkyndig "hjælp" og etnisk stigmatisering i skolen

Narrativ analyse af pædagogisk-psykologisk sagkyndig vurdering

I den moderne velfærdsstat og det flerkulturelle samfund interagerer den etniske majoritets professioner og institutioner dagligt med personer med etnisk minoritetsbaggrund. I mødet med etniske minoriteter har majoritetssamfundets sagkyndige instanser og professioner en unik position. De udøver definitions-magt blandt andet ved at producere sagkyndige vurderinger som evaluerer og kategoriserer etniske minoriteters situation og behov. Vurderingerne er ekspert-udtalelser som lægges til grund for beslutninger om fordeling af sociale og kulturelle ressourcer i en interetnisk kontekst. Beslutningerne som træffes på grundlag af sagkyndige vurderinger har afgørende betydning for enkeltindviders livssituation eller livsforløb og indgår samtidig i konstruktion af samfundets etniske relationer. Hvordan udøves professionel og institutionel faglig og etisk dømmekraft i en interetnisk relation? Hvordan forholder sagkyndige sig til dilemmaer de konfronteres med i det sagkyndige arbejde? Hvordan kommer de etniske reaktioner til udtryk i de sagkyndige vurderinger og hvilke konsekvenser får dette? Fører sagkyndige vurderinger til at minoritets elever henvises til specialundervisning på grund af deres etniske baggrund?

Disse spørgsmål studerer jeg i et igangværende forskningsprojekt på basis af arkivstudier af sagkyndige vurderinger udarbejdet af Pædagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo.¹⁾ Pædagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er den sagkyndige instans som har til opgave at udrede elevers behov for specialundervisning. Jeg har analyseret 125 sagkyndige undersøgelser fra to forskellige kontorer i PPT angående etniske minoritets elever i folkeskolen som enten er indvandret til Norge i løbet af barndommen, eller som er født i Norge af udenlandske forældre. Børnene har ikke norsk som modersmål.

Genre-varianter

De sagkyndige vurderinger forekommer i 1990'erne i tre genre-varianter: "professionaliserede" sagkyndige vurderinger, "standardiserede" sagkyndige vurderinger samt "fortællinger". "Fortællingerne" har karakter af at være den sagkyndiges personlige beretning om eleven og elevens behov for "hjælp". Temaet her er en sagkyndig vurdering fra begyndelsen af 1990'erne²⁾, som er et tydeligt eksempel på "fortællingen" som genre-variation. Det er en fortælling om "Amirs" historie, skolesituation og pædagogiske behov. Begrundelsen for at foretage en narrativ analyse af denne sagkyndige vurdering er at den både belyser en analytisk og en kommunikativ strategi vis a vis dilemmaer i det sagkyndige arbejde i en



Af Joron Pihl



interetnisk relation, og konsekvenser af strategierne på konstruktionen af etniske relationer, i dette tilfælde i skolen. Den professionelle handling iværksættes som den gode handling og som "hjælp", og valget af en narrativ fremstillingsform viser sig at spille en afgørende rolle i denne forbindelse.

Teoretisk perspektiv

Narrativ teori egner sig til at analysere "fortællingen" som sagkyndig vurdering. Forskellige måder at fortælle en historie på har forskellig effekt. Fortællingens form afhænger af hvem historien tager sigte på at overbevise, hvordan forfatteren opfatter sin egen rolle og hvad der anses for at være en "god fortælling" på et givet tidspunkt og et givet sted. Fortællinger (narrativer) har med andre ord en specifik kulturel og historisk dimension. "Fortællingen" om Amir, sådan som den kommer til udtryk i den sagkyndige vurdering, har derfor en betydning *udover* selve beskrivelsen af Amir. Fortællingen giver adgang til *samtidens*, det vil sige den Pedagogiske-psykologiske tjenestes og den norske kulturs selvforståelse og forståelse af Amir og hans situation. ". . .Kulturen "snakker" gennem en individuel fortælling."

I udgangspunktet anvendes narrativ teori i analyse af personlige fortællinger, men narrativ analyse anvendes efterhånden også inden for en række videnskaber og professioner. Der trækkes en distinktion mellem historiske narrativer på den ene side og litterære narrativer på den anden. Dette karakteriseres også som realistiske og imaginære narrativer. Historiske eller realistiske narrativer fortæller om faktiske personer og begivenheder. Historiske narrativer overbeviser sit "publikum" (fremover kaldt læseren), når fortællingerne overbeviser læseren om at fortællingerne er autentiske. Forskellige litterære virkemidler formidler autenticitet. Når forfatteren appellerer til opfattelser som læseren anser for at være betydningsfulde, reelle og legitime, bidrager dette til at styrke læserens oplevelse af fortællingens autenticitet. En fortælling fremstår med andre ord som autentisk når den kommunikerer med kulturelle værdier, normer og opfattelser som findes blandt læserne. Et andet, væsentligt og overbevisende litterært virkemiddel i en "god" fortælling er at den har en god moral som læseren identificerer sig med.

I den aktuelle analyse af en historisk og institutionel narrativ anvender jeg Labovs klassiske analyse af grundstrukturen i mundtlige narrativer. Ifølge Labov kendetegnes grundstrukturen af en kort sammenfatning, en orientering (tid, sted, situation, deltagere), komplicerede handlinger (rækkefølge), evaluering (fortællerens synspunkter og holdninger), løsning og coda (tilbagevenden til nutiden). Kombinationen af fortællingens elementer, deltagere og intrige bestemmer fortællingssyntaksen, det vil sige fortællingens "logik".

Evaluering og moral

I en fortælling indgår evaluering som et centralt element. En sagkyndig vurdering er pr. definition en evaluering. Evaluering har to dimensioner: reference til faktiske forhold og sociale normer. Formålet med evalueringer som udføres af professionelle sagkyndige er at fremskaffe præcise og adækvate beskrivelser af et fænomen, som udgangspunkt for social intervention. Formålet med sagkyndige vurderinger er at producere beskrivelser, argumentation, analyse og planer som retfærdiggør og producerer institutionens og de sagkyndiges berettigelse. En hvilken som helst begivenhed eller situation udgør ikke en "sag" i professionel eller institutionel sammenhæng. For at en situation skal *blive til* en "sag" kræves det at den beskrives af professionelle sagkyndige. Det er de sagkyndiges beretning som berettiger *intervention* på et socialt, fagligt og moralsk grundlag. Samfundets kulturelle normer udgør referencerammen for evalueringen. Påviselige brud på kulturelle eller sociale normer berettiger intervention.

Sagkyndige vurderinger inden for såkaldte "caring professions" har et stærkt moralsk element. De professionelle sagkyndige skal repræsentere "det gode". Forestillingen om "det gode" er forankret i kulturen og i institutionelle og kollektive beretninger om hvad "den gode handling" vil sige, hvilket i specialpædagogisk sammenhæng ofte karakteriseres som "hjælp". Afgørende i denne forbindelse bliver altså hvordan PPT som sagkyndig instans definerer "den gode handling" i forbindelse med undersøgelse af sproglige og etniske minoritetselevs pædagogiske behov.

Fortællingen om Amir

- 1 Amir³⁾ blev henvist til PPT 19...
- 2 Han kom til landet⁴⁾ samme år og begyndte i modtageklasse på⁵⁾
- 3 Denne klasse, der er tænkt som en lille gruppe, er nu vokset til 18 elever, og det er umuligt at tilbyde ham det specielle undervisningstilbud han har brug for.
- 4 Problemet er at Amir må anses for analfabet.

Efter dette følger oplysninger om elevens familiebaggrund, og forklaring på hvorfor eleven ikke har gået i skole i hjemlandet.⁶⁾ Derefter fortsætter fortællingen:

- 5 Amirs eget sprog er⁷⁾
- 6 Han kan heller ikke læse eller skrive engelsk, men forstår lidt engelsk.
- 7 Det var meningen at Amir skulle fortsætte i modtagelsesklassen med en alfabetiseringsgruppe i efteråret, men som nævnt vokser gruppen stadig.
- 8 Han får to timer fra skolens "10 % ressourcer",
- 9 men må kortlægges grundigere af os.
- 10 Står på venteliste til psykolog.
- 11 Amir er positiv og interesseret i at lære, men har især store problemer med at arbejde systematisk.
- 13 Han er så ivrig at han forsøger nogle vilde gæt
- 14 og kopierer skriftligt (som mundtligt) helt hjælpeløst
- 15 og dermed meningsløst.
- 16 Problemet er at vi
- 17 endnu ikke ved
- 18 om han faktisk har dybereliggende læse- og skrivevanskeligheder,
- 19 eller om alle hans særlige indlæringsvanskeligheder
- 20 ene og alene
- 21 skyldes at han er analfabet i udgangspunktet.
- 22 Det kan også tænkes at Amir har større skader
- 23 som nu overskygges af hans manglende kommunikation/indlæring.
- 24 Han siger "ja"
- 25 og er altid sød
- 26 men forstår hverken sammenhæng eller indhold i det der skal læres.
- 27 Det er temmelig barskt

- 28 at være ...⁸⁾ år med en voksen krop og helt uden sprog/
- 29 uden mulighed for at kommunikere
- 30 og hjælpeløs
- 31 i vores samfund.
- 32 Amir udfylder så absolut dette års kriterier
- 33 for maksimal tildeling
- 34 af tillægsressourcer,
- 35 og det vil være meningsløst
- 36 at sende ham
- 37 som en pakke
- 38 til en eller anden specialskole
- 39 før vi ved noget mere sikkert
- 40 om omfanget af hans problemer.
- 41 Amir møder regelmæssigt op,
- 42 trives socialt
- 43 og føler sig helt tryk.
- 44 Moren beder os om al mulig hjælp
- 45 til sin søn
- 46 og udtrykker stor smerte og medlidenhed med drengen
- 47 som må lære bogstaver og systematisering af lyde
- 48 for første gang.
- 49 Jeg beder
- 50 psykolog ...⁹⁾
- 51 om at undersøge Amir
- 52 så hurtigt som muligt.
- 53 Der søges om 12 timer til ham.

Den sagkyndige vurdering er underskrevet af en socionom. Kopi af vurderingen er sendt til elevens foresatte.

Fortællingens intrige har fem faser

I første fase sammenfattes sagens kerne (1-4). Amir går i ungdomsskole og er analfabet. Han får ikke den undervisning han har brug for. Det er "umuligt" at tilbyde ham det tilrettelagte undervisningstilbud. Opsummeringen beskriver en dramatisk situation som kalder på en intervention.

I anden fase orienterer forfatteren nærmere om baggrunden for situationen (2-8). Her etableres centrale "sociale fakta" om elevens situation. Skolen henviste eleven til PPT for undersøgelse af elevens specialpædagogiske behov efter 9 måneder i norsk ungdomsskole. Eleven, som var analfabet, blev



altså introduceret til skolegang for første gang i sit liv i løbet af disse 9 måneder. Det skete samtidig med at eleven blev introduceret til norsk sprog og kultur for første gang i sit liv. Og det skete samtidig med at eleven blev introduceret til at læse og skrive for første gang i sit liv. Hele denne socialiserings- og indlæringsproces foregik på et sprog og inden for kulturelle normer og rammer som for eleven var helt ukendte. Der er ingen rimelig grund til at forvente at eleven efter 9 måneder i norsk skole, og på baggrund af manglende skolegang skulle kunne tale, læse eller skrive norsk. Alligevel er det på denne baggrund at skolen har henvist eleven til PPT for at få undersøgt om eleven har specialpædagogiske behov.

Modtagelsesklassen har 18 elever (3). Oprindeligt var planen at Amir skulle fortsætte i modtagelsesklasse med en alfabetiseringsgruppe, men efter som gruppen er blevet for stor er dette tydeligvis usikkert. Her introduceres et faremoment i fortællingen. Amirs pædagogiske situation er truet af at han kan miste den fortsatte alfabetiseringsundervisning (7). Når dette udgør en trussel, må det være fordi Amir ikke har lært at læse og skrive på norsk efter 9 måneder i norsk skole.

Ressourcesituationen på skolen introduceres som et væsentligt element i fortællingen. Manglende ressourcer kan føre til at eleven muligvis må fjernes fra den klasse som giver alfabetiseringsundervisning. Eleven får to støttetimer om ugen ud af skolens egne ressourcer til støtteundervisning. Af sammenhængen fremgår det at disse to timer er utilstrækkelige som alfabetisering. Eleven risikerer med andre ord at miste det pædagogiske tilbud som kan lære ham at læse og skrive. Årsagen er resourcemangel.

I tredje fase introduceres komplicerede faktorer og handlinger (12-31). Dette underbygger beskrivelsen i anden fase, og sammenfatningen i første fase. De komplicerede handlinger viser at situationen er "umulig". Problemdefineringen udbygges med negative beskrivelser af Amirs egenskaber, først og fremmest hans sproglige og kommunikative kompetence. Amir kan "heller ikke skrive og læse engelsk" (6). Han "forsøger nogle vilde gæt" (13) og kopierer skriftligt og mundtligt "helt hjælpeløst" (14) og "meningsløst" (15). Videre kan vi læse at Amir er "helt uden sprog" (28), "uden mulighed for at kommunikere" (29) og "hjælpeløs"

(30) "i vores samfund" (31). Desuden har han specielt store problemer med at arbejde systematisk (12).

I denne intrigens tredje og komplicerede fase, træder forfatteren tydeligt frem. Forfatteren udtrykker på den ene side stærk sympati og empati med Amirs situation: "Det er temmelig barskt" (27) at være Amir Samtidig kommunikerer forfatteren en distance til Amir ved at anvende begrebet "vores samfund" (31). Udtrykket indikerer at forfatteren positionerer sig selv i "vores" samfund – det tilhører "os". Udsagnet er henvendt til læseren som også inkluderes i "vores samfund". Udtrykket positionerer Amir uden for vores samfund – han har det "barskt" i "vores" samfund. Forfatteren udtrykker også empati med moren og formidler hendes lidelse. Moren "udtrykker stor smerte og medlidenhed med sønnen" (46). Moren beder "os" (PPT) om al mulig "hjælp" til sin søn (44-45). Forfatteren giver moren en "stemme" i fortællingen. Ved at formidle identifikation med morens smerte styrker forfatteren læserens identifikation med Amirs skæbne.

Et karakteristisk kendetegn ved fortællingen er at dens dramatiske højdepunkt kommer til udtryk ved at evaluering og beskrivelse af komplicerede faktorer integreres i en og samme fremstilling. Evalueringen er ikke skilt fra fortællingens tredje fase som beskriver komplicerede faktorer og handlinger. Det er den integrerede og negative karakteristik af elevens sproglige og kommunikative "egenskaber" i fortællingens tredje fase som forbereder fortællingens "løsning" på elevens problem.

I fjerde fase evaluerer forfatteren Amirs pædagogiske behov og alternative tiltag (32-40, 49-52). I denne fase reflekterer forfatteren samtidig over usikkerhed med hensyn til selve evalueringen. Forfatteren forudsætter at læseren er indforstået med Amirs problemer: hans analfabetisme, elendige skolepræstationer og "særlige indlæringsvanskeligheder" (19). På denne baggrund indlemmes læseren i forfatterens refleksion over forskellige mulige årsagsforklaringer og handlingsalternativer. "Problemet er at vi endnu ikke ved om Amir faktisk har dybereliggende læse- og skrivevanskeligheder" (16-18) eller "større skader" (22) "som overskygger hans manglende kommunikation/indlæring" (23). Her slås det fast som et socialt faktum (etableret gennem fase 1, 2 og 3 i fortællingen), at Amirs egenskaber og udvikling



kendetegnes af manglende kommunikation og indlæring. Samtidig skærpes karakteristikken af Amir med introduktionen af en yderligere komplikation: Amir har muligvis "større skader", hvilket antyder organiske skader. Den underliggende forudsætning som ikke udtales, men som fortællingen om Amir spilles op imod er kulturelle normer og forventninger om at Amir skulle have lært at læse og skrive og burde kunne fungere på norsk efter 9 måneder i modtagelsesklassen, uden at gætte og kopiere "meningsløst".

Forfatteren informerer ikke om evalueringskriterier eller metoder som er benyttet i kortlægningen af Amirs situation. I en fortælling er det forfatterens privilegium at etablere sociale fakta uden at gøre nærmere rede for dette. Kriterierne for vurdering er implicit norske normer for præstationer og måder at fungere på, hvilket gør det unødvendigt at nævne dette.

Forfatteren åbner op for at "vanskelighederne", som er etableret som sociale fakta i fortællingen, "ene og alene skyldes at han er analfabet i udgangspunktet" (20-21). Samtidig har vi set at der spekuleres i om der kan være andre årsager til Amirs vanskeligheder (15-18 og 22-23). Det er baggrunden for at han henvises til undersøgelse hos en psykolog (50). Hvorfor spekuleres der i andre årsager? Fortællingen giver ingen information eller begrundelse for hvorfor manglen på uddannelse *ikke* anses for at være hele forklaringen på at Amir ikke har lært at læse og skrive på norsk efter 9 måneder i norsk skole. Her er vi ved et centralt vendepunkt i fortællingen. Uden faglig begrundelse introduceres en mistanke om funktionshæmninger som mulig forklaring på Amirs vanskeligheder i skolen. Når mistanken formuleres af en sagkyndig instans berettiger det intervention (psykologisk undersøgelse), selv om vi har set at mistanken er ubegrundet i fortællingen. Sådan konstrueres Amir som specialpædagogisk kasus. Fortællingen, som introducerer mangler ved Amirs egenskaber som mulig forklaring på Amirs situation uden at sandsynliggøre dette, skaber en ny situation hvor Amir og moren må forholde sig til at uddannelsessystemet behandler ham som en elev med mulige funktionshæmninger.

Det fremgår at forfatteren har vurderet at sende Amir "som en pakke" (37) til en eller anden specialskole (39). Forfatteren karakteriserer dette som "meningsløst" (35). Ved at

bruge dette adverbium og med sammenligningen af Amir med "en pakke", kommunikerer forfatteren personligt og direkte til læseren at han/hun er særdeles negativt indstillet over for brug af specialskole i dette tilfælde.

I femte fase præsenteres løsningen på Amirs prekære situation. Løsningen er 12 timers specialundervisning om ugen. Dette er anbefalingen fra sagkyndig instans og konklusionen på undersøgelsen. Anbefalingen om specialundervisningen er undersøgelsens *raison d'être* – som legitimerer den foregående fortælling om Amir.

Et skæbnedrama

Fortællelse, intervention og genoprettelse af den sociale orden

Fortællingen om Amir fremstår som et skæbnedrama. Fortællingen har to hovedaktører: den professionelle sagkyndige og Amir. Moren og psykologen er bipersoner. Amir fremstilles som et offer. Han er offer for et utilstrækkeligt undervisningstilbud og skolens manglende ressourcer. Men han er ikke mindst offer for sig selv og sin egen totale mangel på sproglig kompetence og evne til kommunikation. Forfatteren tilkendegiver sit personlige engagement til fordel for Amir som offer og til fordel for Amirs mor som er fortvivlet over sønnens situation. Den sagkyndige/forfatteren/PPT påtager sig at genoprette social retfærdighed ved at intervenere i elevens uholdbare pædagogiske situation. Forfatteren optræder som hovedaktør i fortællingen ved at foretage en moralsk handling, det vil sige at "hjælpe" Amir. Hjælpen består i at anbefale maksimal tildeling af ressourcer til specialundervisning.

Stigmatiseringen af Amir

– fortællingens dramatiske højdepunkt

Vi har set at forfatteren på den ene side udtrykker indlevelse med Amirs vanskelige situation ved at fortælle at det er "barskt" (27) at være i en næsten voksen krop (28) og være "helt sprogløs, hjælpeløs og kommunikationsløs i vores samfund" (28-31). Men her står vi over for et paradoks. Med udgangspunkt i forfatterens identifikation med Amirs tragiske skæbne i skolen, producerer forfatteren en ualmindelig stigmatiserende beskrivelse af Amir i

og med at eleven frakendes enhver sproglig og kommunikativ kompetence. Selv dybt funktionshæmmede børn vil næppe blive karakteriseret på denne måde. Det er tvivlsomt om en professionel vurdering nogensinde har sagligt grundlag for at frakende et menneske enhver sproglig og kommunikativ kompetence.

Af den sagkyndige vurdering fremgår det at Amir er vokset op i en familie og et lokalsamfund hvor han har udviklet sit modersmål. Han fungerer i en konkret klasse og skole sammen med andre børn og voksne i Norge. Forfatterens negative konklusion om elevens færdigheder og egenskaber er i direkte modsætning til beskrivelserne af elevens sproglige kompetence og sociale funktion på skolen. Amir beskrives som "positiv og interesseret i at lære" (11), han deltager "ivrigt" (13) i undervisningen, både mundtligt og skriftligt (14). Han er "altid sød" (25), "han møder regelmæssigt op" (41), "trives socialt" (42) og "føler sig helt tryk" (43).

Forfatteren lægger imidlertid ikke vægt på sine egne positive vurderinger. Vi har set at Amir engagerer sig i undervisningen selv om han nødvendigvis ved at der er meget han hverken forstår eller udtrykker rigtigt efter som han ikke kan norsk. En alternativ evaluering af Amirs aktive deltagelse i undervisningen kunne være at den vidner om mod, initiativ, lyst til at lære og kommunikativ kompetence på trods af de store sproglige og kulturelle forskelle samt de vanskelige undervisnings- og socialiseringsbetingelser på skolen. At kopiere andre og gætte er en almindelig og fornuftig læringsstrategi som normalt benyttes når man skal tilegne sig et nyt sprog og prøve at forstå nye kulturelle koder og væremåder. Vi har ikke desto mindre set at forfatteren entydigt konkluderer at Amir er "hjælpeløs, uden sprog og mulighed for at kommunikere". Der er ikke sammenhæng mellem præmis og konklusion; Hvordan kan vi forstå at Pedagogisk-psykologisk tjeneste producerer en sådan sagkyndig vurdering?

"Den gode hensigt" og professionel og institutionel stigmatisering

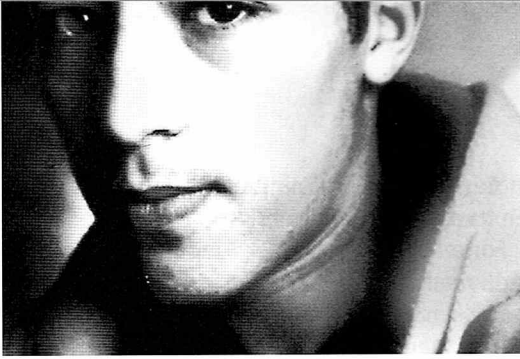
Den sagkyndige instans stigmatiserende beskrivelse af elevens egenskaber kan ikke løsriives fra forfatterens identifikation med Amirs "umulige" situation, ønsket om at hjælpe ham og vurderingen af hvad "hjælp" er i denne

sammenhæng. Forfatteren definerer intrigen problem som elevens individuelle sprogproblem og skolens ressourceproblem. Den hjælp som forfatteren (den professionelle sagkyndige/PPT) kan tilbyde eleven, er efter forfatterens mening at anbefale ressourcer til specialundervisning. Det vil afhjælpe skolens ressourceproblem såvel som Amirs sprog- og kommunikationsproblem. Jo mere elendig beskrivelsen af Amir er, jo større sandsynlighed er der for at få maksimal bevilling af ressourcer til specialundervisning – det vil sige at jo større er chancen for at Amir får "hjælp".

Fortællingens grundstruktur bliver forståelig i lyset af dette. Den stigmatiserende beskrivelse har en helt afgørende retorisk funktion: den overbeviser læseren om Amirs behov for "hjælp". Når Amir får specialpædagogisk hjælp, har både forfatteren og PPT udfyldt sin rolle. For at "hjælpe" eleven produceres en elendighedsbeskrivelse af Amirs egenskaber og færdigheder. *Der ligger en positiv intention* til grund for den stigmatiserende beskrivelse af Amir. Elendighedsbeskrivelsen er et kraftfuldt litterært virkemiddel som legitimerer forfatterens anbefaling af maksimale ressourcer til specialundervisning (54). Dette er forfatterens og faginstansens bidrag til løsning af Amirs vanskelige situation.

Den etniske relations betydning

Når Amir karakteriseres som helt hjælpeløs, uden sprog og mulighed for at kommunikere kan det ikke løsriives fra den etniske relation mellem Amir og forfatteren/PPT. Det er elevens manglende færdigheder *i og på norsk* som er ophav til karakteristikken af Amir. Udtalelsens "logik" består i at Amir "er" hjælpeløs, uden sprog og mulighed for at kommunikere i "vores" samfund når han ikke forstår, læser eller skriver norsk. Omvendt kan vi sige at fordi skolen og PPT ikke forstår elevens sprog, karakteriseres han som sprogløs. Forfatteren anvender den etniske majoritets sprog, kultur og standard som vurderingskriterium. Det objektive faktum at Amir kun har boet og gået i skole i Norge i 9 måneder, og derfor har haft yderst begrænsede muligheder for at tilegne sig majoritetens sprog og kultur, tillægges ingen betydning. Grundlaget for at sammenligne Amir og hans medelevers præstationer er faktisk ikke til stede.



Fortællingen forudsætter en fælles forståelse mellem forfatter og læser med hensyn til forståelsen af Amirs egenskaber og situation. Det er denne fælles forståelse som legitimerer fortællingens dramatiske højdepunkt. På denne baggrund bliver karakteristikken af Amir logisk og forståelig. Vi har set at den sagkyndige instans' manglende forudsætninger for at kommunikere med eleven på hans modersmål ikke er taget i betragtning ved vurderingen af elevens færdigheder og kompetence. Instansen anerkender ikke at elevens sproglige og kommunikative kompetence på modersmålet har nogen værdi og udgør det kundskabsmæssige reservoir og den ressource som eleven lærer på basis af når han tilegner sig et nyt sprog og en ny kultur. Fortællingen præges mere af common sense vurderinger end af et professionelt skøn. Nedvurderingen af elevens ressourcer og egenskaber, som også omfatter en nedvurdering af hans faktiske kommunikative kompetence i skolesituationen, føjer sig historisk til en vestlig tradition hvor majoritetens sagkyndige instanser nedvurderer etniske minoriteters sproglige og kulturelle ressourcer i sit møde med dem.

Skolens vilkår genererer specialundervisning

Vi har set at specialundervisning er "løsningen" på Amirs behov. En pædagogisk vurdering vil imidlertid lægge til grund at en minoritetslev som ikke har skoleuddannelse, som er analfabet og ikke behersker undervisningssproget i skolen, har behov for grundlæggende tilrettelagt undervisning, fortrinsvis på det sprog eleven forstår (modersmålet) i kombination med fortsat alfabetiseringsundervisning og tosproglig undervisning. Når skolen ikke kan tilbyde denne type undervisning transformeres elevens behov for tosproglig undervisning til et specialpædagogisk behov. Specialundervisning kommer i stedet for tosproglig undervisning.

Undersøgelsen er foretaget på et tidspunkt

hvor den officielle uddannelsespolitiske målsætning i Norge og i Oslo var tosproglig undervisning og modersmålsundervisning af minoritetslever gennem hele grundskolen. Ressourcerne viste sig imidlertid at være utilstrækkelige til at realisere denne form for undervisning. Eleven havde ikke lært at læse og skrive og kunne ikke integreres i en ordinær klasse med elever på hans egen alder efter 9 måneder i norsk skole. Der er et misforhold mellem det faktiske behov på uddannelsesområdet for varieret flerkulturel undervisning og tilgængelig fagkompetence og ressourcer. Manglende politisk anerkendelse og prioritering af tilrettelægningsfor den heterogene elevpopulation i skolen; manglen på ressourcer, kvalificerede lærere og undervisningsmidler danner baggrund for at minoritetslevens pædagogiske behov kategoriseres som specialpædagogiske behov.

Stigma og disciplinering

Fortællingen om Amir er en institutionaliseret og autoriseret beretning fra en sagkyndig instans som har ekspertstatus. Den etniske majoritets ekspertinstans tilskriver minoritetslevens egenskaber som er stærkt miskrediterende. Dette kendetegner produktionen og definitionen af stigma. En stigmatiserende indlæringsproces har to faser. Først tilegner den stigmatiserede sig "de normales standpunkt". I anden fase opdager den stigmatiserede at han netop ifølge dette synspunkt ikke opfylder betingelserne for at kunne betragtes som helt normal. Fortællingen formidler et "billede" af elevens evner og præstationer som holdes op for ham og hans foresatte. "Prisen" som Amir og hans mor må betale for at modtage "hjælp" er at de konfronteres med en autoriseret beskrivelse af Amir som "helt uden sprog, uden mulighed for at kommunikere og hjælpeløs". Moren og Amir befinder sig i en "double bind" situation. Når specialundervisning er den eneste hjælp at få,

tvinges de til at acceptere den stigmatiserende beskrivelse. Beskrivelsen vil sandsynligvis opleves som både krænkende, urimelig og uforståelig af Amir, især på baggrund af at han er engageret og aktiv i undervisningen både fagligt og socialt.

Fortællingen gør Amir til objekt for en undersøgelse. I den proces konstrueres samfundets "sociale fakta" om Amir, samtidig med at fortællingen konstituerer ham som subjekt; sådan som fortællingen er skrevet vil den have en disciplinerende effekt på Amir. Han vil "lære" at det norske samfund, repræsenteret ved PPT, ikke tillægger hans sproglige og kulturelle ressourcer og kommunikative færdigheder nogen værdi. Årsagen til Amirs vanskeligheder i skolen placeres i Amir. Åbenbare årsager til Amirs vanskeligheder som ligger i ydre omstændigheder tillægges ikke betydning. Reference til, eller indsigt i forskningsbaseret viden om minoritetselvers sprogdudvikling, kundskabstilegnelse og socialisering i majoritetens skole er fraværende i fortællingen. Gennem fortællingen "lærer" Amir at påtage sig et personligt ansvar for ikke at slå fagligt til. PPT har produceret en individualiserende, essentialistisk og stigmatiserende beskrivelse af Amir.

Efter 9 måneder i norsk skole, med alfabetisering på et fremmed sprog, vurderes Amirs præstationer som "unormale". I et flerkulturelt pædagogisk perspektiv vil det imidlertid måtte karakteriseres som unormalt hvis Amir havde lært at læse og skrive på norsk og fungere på 9. klassetrin efter 9 måneder i norsk skole med en baggrund som analfabet uden tidligere skolegang. Majoritets elever som Amir sammenlignes med har brugt 9 år i norsk skole på at tilegne sig færdigheder i og på norsk, og disse elever har norsk som modersmål. Forventningerne til Amir overgår enhver rimelig betragtning og kommunikerer etnisk arrogance.

Fortællingens fortrin og problemer: positionering og personificering

Fortællingen som genre giver adgang til en række retoriske virkemidler som styrker muligheden for at overbevise læseren ved at appellere direkte til læserens følelser. Det er karakteristisk for fortællingen at mennesker træder frem som levende personer, ikke som "klienter". Psykologen (51) og eleven omtales ved deres respektive navne. Dramaet i elevens liv rykker tæt ind på læseren når eleven identificeres som

en person, i modsætning til hvis sagsbehandleren havde omtalt eleven i tredje person.

Fortællingen er skrevet i jeg-form (49). Sådan sandsynliggør forfatteren sin egen rolle i fortællingen. Når forfatteren åbent udtrykker empati med Amir, vil læseren også identificere sig med Amirs lidelse. Samtidig etablerer jeg-formen identitet mellem forfatter (den fysiske person som har skrevet teksten) og fortælleren (instansen der fører ordet i fortællingen, og som betegnes "vi" (16) og "os" (9) i PPT. Dette er et kraftfuldt litterært virkemiddel. På den ene side kan forfatteren skrive en personlig fortælling som åbent appellerer til læserens følelser. Samtidig appellerer fortællingen til læserens respekt for den sagkyndige instans som er ansvarlig for undersøgelsen. Til trods for at fortællingen fremstår som den sagkyndiges personlige beretning, læses den alligevel som en institutionel beretning, fordi PPT er en sagkyndig instans.

Fortællingen ophæver skellet mellem primær- og sekundærkilder som basis for konstruktion af fortællingen. Den ophæver distinktionen mellem fiktion og historiske begivenheder. Forfatteren af teksten fremstår som primærkilde til fortællingen, hvilket giver den et autentisk præg som virker overbevisende. Samtidig fratages læseren indblik i konstruktionen af de sociale fakta. Fortællingen giver ingen oplysninger om hvordan informationerne er indhentet, udvalgt og bearbejdet, eller efter hvilke principper og kriterier informationen er blevet evalueret. Konkret gives der faktisk heller ingen information om hvordan man er kommet frem til at Amir er analfabet. I fortællingen væves baggrundsorientering om objektive sagsforhold og individuelle forudsætninger sammen i én beretning om elevens skolesituation og hans pædagogiske behov.

Brud med faglige krav

Effekten af dette er at forskellen mellem fortællingen, defineret som den løbende tekst, og historien, forstået som det indhold fortællingen refererer til, udviskes. Når forfatteren analyserer et objekt, men udtrykker sig gennem en fortælling, kan fortællingen følge andre retninger end den som analysen af objektet ellers tilsiger. Forholdet mellem virkeligheden, forstået som elevens biografiske historie, og den sproglige fremstilling af denne historie, op-

hæves gennem fortællingen. Dette er et problem, når formålet er at kortlægge og beskrive faktiske forhold.

Fortællingen jeg her har analyseret bryder med almindelige krav til saglig dokumentation og evaluering i sagkyndige vurderinger. Den hverken undersøger, evaluerer eller konkluderer at eleven har specialpædagogiske behov selv om dette er formålet med en pædagogisk-psykologisk sagkyndig vurdering. Forfatteren argumenterer for og anbefaler ekstra *ressourcer* til undervisning af eleven. Ressourcerne skal udløses under forudsætning af at det er godtgjort at eleven har specialpædagogiske behov. Vi har set at denne forudsætning ikke er opfyldt i den sagkyndige vurdering. Når forfatteren alligevel anbefaler maksimale ressourcer til specialundervisning, indikerer det at manglen på tilrettelagt undervisning af minoritetseleven i den ordinære skole fremtvinger en alternativ løsning i form af specialundervisning. Forfatteren tager hensyn til elevens minoritetsbaggrund, men vurderer dette i et etnocentrisk perspektiv. Grundfortællingens "logik" fremtvinger en specialpædagogisk undersøgelse og diagnosticeringsproces. Når den sagkyndige instans anbefaler ressourcer til specialundervisning må anbefalingen begrundes og dokumenteres som et specialpædagogisk behov. I dette tilfælde produceres den specialpædagogiske begrundelse og dokumentation som en efterrationalisering. På den måde gøres eleven til et specialpædagogisk problem.

Diskussion

Kulturen "snakker" gennem sagkyndige vurderinger i en interetnisk kontekst. Fortællingens overtalelsesevne ligger i at den appellerer til værdier, opfattelser og normer som findes blandt læserne om forholdet mellem "os" (den etniske majoritet) og "dem" (de etniske minoriteter/minoritetseleverne). Sådan afslører fortællingen majoritetssamfundets vurderinger.

Vi har set at vurderingen af minoritetselevens behov i en interetnisk kontekst er gennemført uden den ekspertkompetence som PPT forudsættes at have. Viden om læring og

socialisering i en flerkulturel pædagogisk sammenhæng er en nødvendig forudsætning for at kunne vurdere minoritetselevens pædagogiske situation og behov. Når denne viden mangler medfører det nedvurdering af elevens forudsætninger og udviklingsmuligheder, og fejlvurdering af behovet for tilrettelagt undervisning. Alligevel ligger magten til at definere behovene hos den sagkyndige instans. Den ordinære skoles manglende forudsætninger for at undervise minoritetselever bidrager til at elevens minoritetsbaggrund defineres som en afvigelse.

Specialundervisning anvendes som en administrativ kategori der udløser økonomiske ressourcer. Den pædagogiske og samfundsmæssige betydning af dette er at minoritetseleven gøres til genstand for specialundervisning og nærmere pædagogisk-psykologiske undersøgelser. Skolens indhold består uforandret – specialundervisning træder i stedet for udviklingen af flerkulturelle pædagogiske tilbud som svarer til de behov den mangfoldige flerkulturelle elevpopulation i skolen repræsenterer.

Den professionelle gode vilje udøver symbolsk vold ved at karakterisere en minoritetselevs behov for forståelig og tilrettelagt undervisning som et specialpædagogisk behov. Vi har set at dette er svaret på et uløseligt dilemma: Hvis den sagkyndige instans ikke anbefaler specialundervisning vil eleven blive integreret i en ordinær klasse uden at kunne læse og skrive og uden at forstå norsk. Hverken skolen eller den sagkyndige instans har virkemidler til disposition for at give eleven et tilrettelagt pædagogisk tilbud funderet på anerkendelse af elevens minoritetssproglige baggrund og manglende skolegang. Konstruktionen af minoritetseleven som offer og som afvigende og unormal er et produkt af den etniske relation mellem eleven og skolen og mellem eleven og den sagkyndige instans. Professionel og institutionel magt til at definere udøves i en skole med monokulturel forankring pga. manglende anerkendelse af etnisk mangfoldighed i skolen, og pga. manglende kendskab til minoritetselevs læring og socialisering i en interetnisk kontekst, både på samfunds-, institutions- og skoleniveau.



Fortællingen forfører og hindrer udsyn

"Fortællingen" er en genre-variation som forekommer i det sagkyndige arbejde i Pædagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo tidligt i 1990'erne. "Fortællingen" repræsenterer et brud med almindelig undersøgelsespraksis, og er ikke i brug i slutningen af 1990'erne i det materiale jeg har analyseret. PPT har indskærpet kravene til sagkyndige vurderinger, præciseret at der ikke skal skrives "noveller" i det sagkyndige arbejde, og indført nye rutiner for kvalitetskontrol. Fortællingen har alligevel historisk interesse fordi den vidner om en professionel og institutionel evaluering og praksis i en interetnisk relation som faktisk har udspillet sig i vor egen samtid med vidtrækkende konsekvenser for den/de vurderingerne angår. Den synliggør dilemmaer som professionelle sagkyndige står over for og begrænsningerne ved "den gode vilje" som grundlag for professionelle sagkyndige vurderinger i en interetnisk relation.

Fortællingen er ikke en egnet genre ved produktion af sagkyndige vurderinger. Fortællingens appel til læseren om at tilslutte sig forfatterens "gode hensigt og vilje" med det formål at etablere social retfærdighed ved at anbefale maksimal "hjælp" er et forførende retorisk virkemiddel. Dette korrigeres ikke ved dokumentation og metarefleksion i en fortælling. I en flerkulturel kontekst udøves "den gode vilje" på grundlag af den etniske majoritets værdier, normer og magt. Vi har set at det vil kunne medføre både nedvurdering og overgreb mod etniske minoriteter når grundlaget for intervention er en dramatisk fortælling om offerets behov for "hjælp", sådan som dette defineres på den etniske majoritets præmisser af en sagkyndig instans hvis historiske udgangspunkt har været diagnosticering af fysisk og psykisk funktionshæmmede elever i skolen.

Afslutning

Professionelle og institutionelle sagkyndige vurderinger har en magtdimension, en vidensdimension og en etisk dimension. I det flerkulturelle samfund vil sagkyndige vurderinger også have en etnisk dimension hvor den etniske majoritets kulturelle forestillinger og begreber om "Den Anden" vil præge de sagkyndige vurderinger. Forholdet mellem den sagkyndige in-

stans på den ene side og klienten på den anden, kan karakteriseres som en magt-afmagt relation. Vilklårene for overgreb er tilstede fordi den afmægtige ikke har indflydelse på sin egen situation. Overgreb vil antagelig sjældent eller aldrig finde sted pga. negative intentioner hos professionelle sagkyndige. Men magt-afmagt relationer lægger forholdene til rette for velgørehedshandlinger, som også kan repræsentere overgreb, når den mægtige etniske majoritets professionelle ud fra et etnocentrisk perspektiv afgør hvad "der er bedst" for den afmægtige – det vil sige klienten med etnisk minoritetsbaggrund. I denne proces kan klienten gøres til genstand for nedvurdering som påskud for at udføre den velgørende handling. Afmagtssituationen betyder at den kontrol som klientens medindflydelse på egen situation ville kunne repræsentere, ikke er tilstede. I en interetnisk relation hvor klienten til og med er barn, og hvor de foresatte ofte kommer fra andre lande og hverken kender det norske samfund eller dets institutioner, er klienten faktisk helt udleveret til den professionelle sagkyndiges dømmekraft. Dette forhold skærpes yderligere af at de institutionelle sagkyndige vurderinger normalt gennemføres i "lukkede sociale rum" uden den kontrol som indblik ellers medfører.

Sagkyndige vurderinger i en interetnisk kontekst stiller meget store krav til de sagkyndiges faglige og interkulturelle kompetence, skønsmæssige vurderingsevne og etiske dømmekraft. Videnskaberne, de professionelle uddannelser, de sagkyndige instanser og politiske myndigheder som definerer betingelserne på det sagkyndige arbejdsområde, udgør tilsammen de kundskabsmæssige og strukturelle betingelser for de sagkyndige vurderinger som til enhver tid produceres. En sagkyndig vurdering er et produkt af spillet mellem disse samfundsmæssige vilkår og den sagkyndiges faglige og etiske dømmekraft. På individuelt niveau har de professionelle sagkyndige et personligt ansvar for at foretage en faglig og etisk forsvarlig undersøgelse og evaluering i en interetnisk relation, og forholde sig til klienter med etnisk minoritetsbaggrund som ligeværdige mennesker, uafhængigt af hvilken etnisk, uddannelsesmæssig og social baggrund de har, og uafhængigt af alder og køn. Det ansvar der påhviler den sagkyndige instans er at forhindre at der finder overgreb sted, hvad enten disse

er forårsaget af de sagkyndiges manglede faglige kompetence eller manglende etiske dømmekraft.

Oversættelse Eline Mørch Jensen

*Joron Pihl er docent dr. polit.,
Høgskolen i Oslo*



Noter:

1. Finansieret af Norges forskningsråd 1999-2002.
2. Af hensyn til de involverede personer specificeres tidspunktet ikke.
3. Amir er et pseudonym.
4. Måneden.
5. Navnet på ungdomsskolen.
6. Af hensyn til de involverede personer udelades disse oplysninger her.
7. Navnet på sproget.
8. Alder.
9. Psykologens navn.

Litteratur:

- Britton, Bruce K. og Pellegrini, A.D. (1990): Narrative thought and narrative language. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gibson, Margaret A. og Ogbu, John U. (1991): Minority status and schooling. New York: Garland Publishing Inc.
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Danmark: Gyldendals samfundsbibliotek.
- Grosjean, Francois (1982): Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hall, Christopher, Sarangi, Srikant og Slembrouck, Stefaan (1997): Moral construction in social work discourse, i Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell og Bengt Nordberg, red.: The Construction of Professional Discourse. New York: Longman.
- Hoëm, Anton (1976): Makt og kunnskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hydén, Lars-Christer (1995): Det sosiale misslykkandet som berättelse: Att återställa den moraliske ordningen. Socialvetenskaplig tidskrift, 3: 194-207.
- Hydén, Lars-Christer (1997): The institutional narrative as drama, i Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell og Bengt Nordberg, red.: The Construction of Professional Discourse. New York: Longman, 245-265.
- Haave, Per (2000): Sterilisering av tater 1934-1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis. Oslo: Norges forskningsråd. Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1987): Rundskriv F- 47/87: Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Labov, William (1972a): Language in the inner city: studies in the black English vernacular. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania.
- Labov, William (1972b): The transformation of experience in narrative syntax, i William Labov, red.: Language in the Inner City. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lavik, Nils Johan (1998): Rasismens intellektuelle røtter: Rase, psykiatri og vitenskap – et historisk perspektiv. Oslo: Tano Aschehoug.
- Linde, Charlotte (1997): Evaluation as linguistic structure and social practice, i Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell og Bengt Nordberg, red.: The Construction of Professional Discourse. New York: Longman.
- May, Stephen (1994): Making multicultural education work. Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Nieto, Sonia (1992): Affirming diversity the sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.
- Pihl, Joron (2000a): Hva kjennetegner rasistiske diskurser? Sosiologisk tidskrift (8),3: 229-244.
- Pihl, Joron (2000b): Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? Norsk pedagogisk tidskrift (84),4-5: 308-328.
- Pihl, Joron (2001): Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. Nordisk tidskrift for spesialpedagogikk (79),1: 14-33.
- Riessman, Catherine Kohler (1993): Narrative analysis. Newbury Park, California: Sage.
- Romain, Suzanne (1995): Bilingualism. Blackwell: Oxford.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- White, Hayden (1980): The value of narrativity in the representation of reality. Critical inquiry (7): 5-27.
- Aaslestad, Petter (1997): Pasienten som tekst: Fortellerrollen i psykiatriske journaler Gaustad 1890-1990. Oslo: Tano Aschehoug.