



Barn och elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund Mångfaldsfrågor och specialpedagogik

Fia Andersson, Trinidad Rivera och Kristina Längby-Grubb

Sverige 2008

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

ISBN: 978-91-28-00224-0

Best.nr: 00224

Rapporten kan hämtas som pdf-dokument
på Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se

CPmannen

Se på dig
Du kan inte äta själv
Eller gå
Min önskan är att riktigt kärlek
skall komma
men jag är ledsen Du är ett CP
Vädret är för att älska
Poeter skriver så mycket
Kvinnan kysser mannen och säger:
– Å min man låt oss springa och springa
CP mannen kan inte springa
Låt oss duscha tillsammans i det heta regnet
CPmannen siter och ser på
när alla människor skrattar och
ger varandra kramar
Vem ska ge CPmannen en kram
Kärleken mellan man och kvinna
de gråter av lycka
Nyss gifte de sig
Ingen människa vill ha CPman till make
Nej, o nej du kan glömma kärlek
mellan kvinna och dig
Det finns så många starka män som kan
ta hand om kvinnor
Och du CPman kan sitta och
skriva hela natten
Skriv och skriv fula Cpman

Dikten är skriven av Mustafa Ahmed Jam, en ung man som kommunicerar med Bliss. Han föddes år 1979 i Somalia och skrev sin första dikt när han var nio år gammal. Idag är han universitetsstuderande i Malmö. Boken "Viljan" i vilken man hittar hans dikt, har publicerats i en trespråkig version: svenska, engelska och Bliss. (Specialpedagogiska institutet, 1999)

Barn och elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund

Mångfaldsfrågor och specialpedagogik

Innehållsförteckning	Sid
Förord	5
Tack till personer som bidragit	6
1 Nationell information	7
1.1 Population	
1.2 Data	
1.3 Insatser	
1.4 Stödinsatser	
1.5 Utvärdering/bedömning	
2. Ett svenskt exempel: staden Malmö	19
2.1 Kortfattad beskrivning av staden	
2.2 Rosengårds resursteam	
2.3 Specialpedagogen i förskolan – en spindel i nätet	
2.4 Ett exempel från en skola i Rosengård	
2.5 Familjen i centrum – centralt i samverkan	
2.6 En barnhälsovårdscentral i Malmö	
2.7 Att vara förälder i ett nytt land	
2.8 Några röster om att vara förälder till ett barn med funktionsnedsättning i ett nytt samhälle	
3. Slutsatser från intervjuerna i Malmö	36
3.1 Samarbete – brist på samarbete	
3.2 Framgångsfaktorer	
3.3 Hinder	
4. Rekommendationer	40
5. Referenser	42

Bilaga 1

Specialpedagogik i mångfaldens Sverige – om elever med annan etnisk bakgrund än svenska i särskolan (abstract)

Jerry Rosenqvist (red)

Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad, 2007

Bilaga 2

Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel (abstract).

Fia Andersson

Stockholms universitet, 2007

Bilaga 3

Frågeformulär som använts av samtliga länder involverade i detta projekt.

Förord

Föreliggande rapport är den svenska översättningen av Sveriges bidrag till projektet *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, ett projekt inom European Agency for Development in Special Needs Education. Titeln på detta svenska bidrag är *Barn och elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund - Mångfaldsfrågor och specialpedagogik*. Materialet som rapporten baseras på avser förhållanden under 2007. På några punkter har förändringar skett efter 2007, bl. a. omstruktureringar inom de svenska skolmyndigheterna under 2008. Där rapportförfattarna bedömt att de förändringar som skett är av stor betydelse för innehållet i rapporten kommenteras detta i texten.

I rapportens första del, innehållande nationell information, används beteckningen Q (Q1, Q2 etc.) för att markera de frågor som samtliga länder som ingår i projektet enats om och haft som utgångspunkt för kartläggning i respektive land.

I rapportens första del ligger fokus enbart på åldrarna sex till sexton år. I ett första skede kom de ingående ländernas experter överens om att inte involvera förskoleåldern i denna studie. Senare ändrades detta och det bestämdes att förskolan kunde vara med. Vi som arbetat med den svenska delen av projektet anser att förskolan är viktig att uppmärksamma och valde med utgångspunkt i de överenskomna frågorna att även undersöka förskolans och förskolebarns samt deras föräldrars möjligheter att få stöd.

Mer information finns på följande webbplatser:

www.european-agency.com

Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se

Tack till personer som bidragit

Vi vill rikta ett tack till alla dem som låtit sig intervjuas och de som bidragit med olika slags material – föräldrarna, rektorn, förskolläraren, forskaren, barnsjuksköterskan, projektledaren och anställda i resursteamet. Vi har valt att låta de personer som intervjuats vara anonyma.

1. Nationell information

1. Nationell information

1.1. Population

Q.1. Nationell definition av personer med utländsk bakgrund

På nationell svensk nivå har en överenskommelse nåtts angående definition av termen ”invandrare”. Beteckningen är reserverad för personer som fötts utomlands, som har emigrerat till Sverige och som har fått permanent uppehållstillstånd i landet. En term med en vidare definition är ”person med utländsk bakgrund”, som syftar på antingen en person som fötts utomlands och immigrerat till Sverige eller en person som har minst en förälder född utomlands. (Integrating immigrant children into schools in Europe, Sweden; Eurydice 2003 - 2004).

Statistik visar att mer än 1.1 miljoner av landets nio miljoner innevånare fötts utomlands. Därtill har cirka 340 000 personer fötts i Sverige av föräldrar födda utomlands. Omkring 15 procent av alla elever i grundskolan har utländsk bakgrund, som antingen är födda själva utomlands eller som är barn till föräldrar födda utomlands.

Invandringspopulationen kan indelas i tre grupper, av vilka 24 procent fötts i andra nordiska länder, 17 procent i Europa utanför de nordiska länderna och 59 procent utanför Europa (inklusive de vars födelseland är okänt).

De största grupperna personer födda utomlands år 2005 kom från följande länder: Finland, före detta Jugoslavien, Irak, Bosnien-Hercegovina, Iran, Polen, Norge, Danmark, Tyskland, Turkiet, Chile och Libanon.

Sverige har ingen officiell statistik över människors etniska bakgrund, förutom medborgarskap och födelseland. En av huvudreglerna i den svenska persondatalagen (1998:204) är förbud mot publicering av data som identifierar ras, etniskt ursprung eller religiös tro. En konsekvens av detta är, till exempel, att kurdiska utländska medborgare inte registreras som kurder i statistiken, utan som människor som invandrat från Turkiet, Iran eller Irak (Integrated immigrant children into schools in Europe, Sweden; Eurydice 2003 - 04).

1.2. Data

Generella data:

Q.2. Antal elever med utländsk bakgrund

Elever med utländsk bakgrund i Sverige är i hög grad koncentrerade till storstäder – Stockholm, Göteborg och Malmö. Möjligheterna till utbildning och arbetstillfällen utgör förklaring till varför så många utländska medborgare väljer att bosätta sig i dessa områden. Vissa skolor har en högre andel interkulturell blandning än andra. I skolor och barnomsorg talas mer än hundra olika språk.

Generella data finns när det gäller elever med utländsk bakgrund som medges modersmålsundervisning. Det totala antalet elever som under skolåret 2005/06 fått modersmålsundervisning uppgår till 147 500, eller 14.8 procent av samtliga elever. De tio mest förekommande modersmålen är arabiska, bosniska, kroatiska, serbiska, finska, spanska, albanska, engelska, farsi och turkiska.

Enligt Skolverket är förmodligen antalet elever som medges modersmålsundervisning underskattat, delvis eftersom skolor inte har uppgifter om elevernas ursprung och för att statistiken baseras på elevernas egna ansökningar om modersmålsundervisning (Källa: Skolverket 2003, 2005).

Specifika data:

Q.3. Jämförelse mellan antal och procentandel elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund och antal och procentandel elever med funktionsnedsättning utan utländsk bakgrund i grundskolor

Insamling av den här typen av data är i nuläget olagligt i Sverige. Generella data finns rörande elever med utländsk bakgrund som är berättigade till modersmålsundervisning, men data om elever med utländsk bakgrund med funktionsnedsättning finns inte tillgängliga.

Q.4. Antal och procentandel elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund i specialskolor, i jämförelse med antal och procentandel elever med funktionsnedsättning utan utländsk bakgrund i specialskolor

Specialskolor med teckenspråkskommunikation finns tillgängliga för elever med dövhet och elever med grav hörselskada. Data relaterade till elever med annan funktionsnedsättning och utländsk bakgrund i specialskolor för elever med dövhet och hörselnedsättningar finns inte att tillgå.

Q.5. I avsaknad av data; vad är grunden till brist på information?

I Sverige finns ingen allmän statistik vare sig över elever med funktionsnedsättning eller över elever med utländsk bakgrund (som nämnts ovan). Enligt den svenska skollagen med principen "en skola för alla" ska alla elever beredas plats i den ordinarie skolan.

1.3. Insatser

Q.6. Vilka typer av utbildningsinsatser erbjuds elever med utländsk bakgrund och deras familjer?

Elever med annat modersmål än svenska har ett antal tilläggsrättigheter i förhållande till sitt språk och ursprung.

Barn och ungdomar vars modersmål inte är svenska är berättigade till modersmålsundervisning såväl i den obligatoriska skolan som i gymnasieskolan. Därutöver kan elever också erhålla studiehjälp i andra ämnen på sitt modersmål.

Deltagande i modersmålsundervisning är inte obligatoriskt, men kommuner är skyldiga att ansvara för att elever som i hemmet har ett dagligt umgängesspråk annat än svenska erbjuds

modersmålsundervisning. Om lämplig lärare inte finns tillgänglig, eller om antalet elever i språkgruppen understiger fem, har kommunen dock inte skyldighet att erbjuda sådan undervisning. Elever i den svenska skolan vars modersmål inte är svenska kan också välja att läsa svenska som andraspråk.

I Sverige är modersmålsstöd i förskolan en lagstadgad tillgång. Detta ligger i linje med den andraspråksforskning som hävdar att modersmålsundervisning positivt påverkar prestationer och resultat, i synnerhet när den sätts in tidigt under barndomen. Denna lagstiftning är framåtsträvande. En rapport om språkundervisning (Skolverket, 2003) pekar dock på en klyfta mellan lagstadgade skyldigheter och allmän praxis:

- För tio år sedan erhöll 60 procent av de flerspråkiga förskolebarnen modersmålsstöd. Idag är den siffran nere i 13 procent.
- Situationen i grundskolan har försämrats i mindre utsträckning; från 60 till 50 procent.

Inom grundskolan och gymnasieskolan ser situationen bättre ut. Samarbetsorganisationen för etniska organisationer i Sverige (SIOS) och Skolverket pekar på otillräckliga politiska insatser. Det är inte enbart så att tillgången till modersmålsundervisning har tappat mark i kvantitativ bemärkelse; den är dessutom ofta förlagd efter skoltid, en faktor som anses hämma deltagandet och snarast kan ses som stigmatiserande.

Vidare pekar Skolverket på paradoxen att modersmålsundervisning knappast existerar inom specialskolan eller särskolan (Equity in Education. Thematic review, Sweden, OECD 2005, sid. 45 – 46). Dessutom är det så att såväl skolämnet svenska som andraspråk som ämnet modersmålsundervisning samt studiehandledning på modersmålet, sällan erbjuds elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund.

Q.7. Vilka insatser erbjuds och hur samverkar de?

Den övergripande visionen för svensk undervisningspolicy är ”en skola för alla”. Regeringen definierar nationella och allmänna mål, utvärderar resultat och stödjer kvalitetsutveckling. Fram till 2008¹ organiserades verksamheterna enligt följande:

Fem myndigheter bär ansvaret:

- Skolverket (definierar mål, informerar och inspekterar)
- Skolutvecklingsmyndigheten (arbetar med den svenska skolans utveckling)
- SISUS (Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd till gymnasieskolor och högre undervisning)
- Specialpedagogiska institutet (SIT, nationell myndighet som samordnar statens stöd till barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar)
- Specialskolemyndigheten (SPM, för elever med dövhet och hörselnedsättningar som använder teckenspråk)

¹ Insatserna gällde till den 1 juli (SISUS, SIT och SPM) respektive den 1 oktober 2008 (Skolverket och Skolutvecklingsmyndigheten). Den 1 juli 2008 bildades Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) genom en hopslagning av SISUS, SIT och SPM. Den 1 oktober bildades det nya Skolverket samt Skolinspektionen. Ett syfte med den nya organisationen är att samarbetet mellan och inom myndigheter ska öka.

Det svenska utbildningssystemet är starkt decentraliserat. Ansvarsfördelningen utgår från huvudprincipen att riksdag och regering utövar kontroll över utbildningsaktiviteter genom att definiera målen, medan centrala myndigheter, kommuner och andra utbildningsanordnare ansvarar för att utbildningsaktiviteterna realiseras i linje med lagstiftningen och att nationella mål för utbildningen uppnås.

Den nationella läroplanen formulerar värdegrunden, ansvaret för olika skolaktiviteter och olika utbildningsmässiga mål. Varje kommun planerar för sin verksamhet. Varje enskild skola har frihet att utifrån de tilldelade resurserna organisera verksamheten för att nå målen. Variationen är stor mellan hur olika skolor väljer att organisera.

Specialpedagogiskt stöd innebär ofta något av följande alternativ eller variationer av dessa:

- på kommunal nivå kan elevens ordinarie lärare erhålla stöd från resurscenter/resursteam eller specialpedagog
- en specialpedagog arbetar med eleven i behov av särskilt stöd inom klassrummets ram
- eleven lämnar klassrummet för avgränsad tid för att arbeta tillsammans med en specialpedagog
- eleven kan, för kortare eller längre tid, vistas i mindre grupp tillsammans med en specialpedagog
- kommunens resurscenter (eller motsvarande) kan erbjudas stöd av rådgivare från Specialpedagogiska institutet.

”Språklig och kulturell mångfald” – Specialpedagogiska institutets nätverk²

Aktiviteter kring målgruppen flerspråkiga barn/elever med funktionsnedsättning:

- Medverkan i lärarutbildning och kompetensutvecklingsprogram för rektorer
- Uppbyggnad av regionala och nationella nätverk
- Medverkan i produktion av kompetenshöjande material för lärare och beslutsfattare i samarbete med Samarbetsorgan för etniska organisationer i Sverige (SIOS)
- Utveckling av läromedel för målgruppen
- Utveckling av kompetensutvecklingsmaterialet *”Lika olika som alla andra. Specialpedagogiska perspektiv i mångfaldens Sverige. Om elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund”*.
- Information på Specialpedagogiska institutets webbplats om språklig och kulturell mångfald och funktionsnedsättningar.

Q.8. På vilka sätt förses föräldrar med information om de stödinsatser som finns och i vilken grad involveras föräldrar i dessa stödinsatser?

Det finns olika insatser för att hjälpa elever med utländsk bakgrund och deras familjer med inskrivning, beslut och information gällande val av skola.

Dessa är:

- Tillgång till skriftlig information om skolsystemet, exempelvis beskrivningar och förklaringar av det svenska skolsystemet på olika språk.

² Gällde till den 30 juni 2008.

- Tillgång till tolkar i situationer där skola och hem kommunicerar, exempelvis vid utvecklingssamtal och vid föräldramöten i skolan. Tolkning måste tillgodose när så krävs, t ex vid speciella introduktionsmöten för nyanlända familjer i avsikt att förklara deras rättigheter när det gäller utbildning i förskola/skola och att beskriva principiella värdegrunder i det svenska skolsystemet.

Sedan år 2001 har kommunen ansvar för att stödja barn/elever som har utländsk bakgrund och någon funktionsnedsättning, samt att erbjuda stöd till barnens familjer t ex med med informationsinhämtning. Hur detta hanteras varierar från den ena kommunen till den andra.

Q.9. Beskriv finansiella förutsättningar när det gäller insatser gällande elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund samt deras familjer

Finansieringen av modersmålsundervisning sker i huvudsak på två sätt, olika i olika kommuner. Antingen så kallad anslagsfinansiering, vilket innebär att kommunen budgeterat för en centralt finansierad modersmålsundervisning, eller att varje skola betalar för modersmålsundervisningen. Där anslagsfinansiering gäller, i bl a Malmö, är modersmålsverksamheten organiserad centralt i en särskild modersmålsenhet eller motsvarande.

Undervisning i andra ämnen på modersmålet är föremål för olika uppfattningar i Sverige. Vissa, bl a en del lärare och forskare, pekar på de höga kostnaderna för den tvåspråkiga undervisningen och ifrågasätter den av staten lagstadgade skyldigheten att anordna sådan. Några av dessa lärare och forskare påpekar avsaknaden av lärarutbildning på området. Andra hävdar att det finns behov av individuella lösningar med en gradvis övergång från undervisning i modersmålet till svenska.

Det verkar som om det underliggande problemet är en fråga om resurser. Kan rätten till modersmålsundervisning bli någorlunda garanterad för alla, med tanke på att fler än 100 språk talas i Sverige? För närvarande är det sannolikt bara 60 procent av dessa språk som erbjuds inom modersmålsundervisningen.

1.4. Stödinsatser

Q.10. Vilka är de största problemen som skolor, lärare, elever och familjer upplever?

Ett antal faktorer samverkar när det gäller de huvudsakliga problemen för skolor, lärare, elever och föräldrar:

- Användningen av standardiserade tester ger ofta inte exakta mått på elevens förmågor och förutsättningar. Under många år har särskilda insatser gjorts när det gäller att avgöra om en elevs problem beror på en funktionsnedsättning eller om problemet anses bottna i det faktum att eleven har utländsk bakgrund. Det har inneburit att det ena *eller* det andra har fokuserats. I stället för att, som utgångspunkt, använda sig av en elevs funktionsnedsättning eller bakgrund separat, bör lärare – genom att använda sin specifika expertis inom olika områden – utveckla gemensamma arbetsmetoder och arbetsinsatser för att försäkra sig om att ömsesidigt bidra till elevens framsteg.

- Den grundläggande principen är att alla barn och elever skall erbjudas modersmålsundervisning. Tillgången till sådan undervisning är dock av betydligt mindre omfattning inom specialskolan och särskolan i jämförelse med grundskolan. Kommuner kan – men är inte tvingade att – anordna modersmålsundervisning om elevantalet understiger fem i en grupp av elever som talar samma språk. För att få tillgång till modersmålsundervisning måste elever därför ibland förflytta sig till en annan skola än den där han/hon får sin undervisning resten av dagen.
- Det saknas nationella riktlinjer för lärarutbildningen vad gäller utbildning som tar upp interkulturella förhållningssätt. Av det skälet varierar det mellan olika lärosäten i hur hög grad interkulturella synsätt behandlas i lärarutbildningen.
- Många modersmålslärare har ingen utbildning för att undervisa elever med funktionsnedsättningar.
- Många skolor har inte lyckats öka föräldrars och andra kommuninvånarens engagemang när det gäller skolfrågor.
- Skolan har misslyckats med att utöka samarbetet med föräldrar och andra kommuninvånare.
- Bristande samarbete mellan olika yrkesgrupper i samband med att identifiera och genomföra insatser för elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund.

Q.11. Resultat av stödinsatser till/av skolor, till/av lärare och till elever, enligt existerande lokal information.

Resursteam Rosengård i Malmö har utvecklat principer och ett program för stöd till små barns språkutveckling. Programmet tar sin utgångspunkt i nyligen genomförda studier och forskning. Några av dessa principer är:

- Uppmuntra barnen att tala såväl svenska som sitt modersmål.
- Inse att förskolebarns lärande sker i ett sammanhang.
- Hjälpa barnen att berika sitt språk; prata mycket med dem och ge dem tillfälle att prata.
- Lyssna och ha en öppen attityd.
- Uppmuntra samspel med vuxna och kamrater.
- Ge barnen beröm, visa intresse för deras aktiviteter och tankar.
- Prata med dem, inte bara till dem. Ge inte bara tillsägelser utan utveckla dialog så ofta som möjligt.
- Skapa en miljö som är rik och stimulerande för att få igång samtalsämnen.
- Samla på ord och utforska språket.
- Arbeta i små grupper med barnen så att vart och ett av dem får mer tid att prata och se till att läraren har möjlighet att lyssna.
- Berätta historier!

- Ha roligt! (Tove Nilsson, Rosengård resursteam, IMMI-projektet, från möte i december 2006).

Q.12. Framgångsfaktorer och hinder i samband med inkluderande inlärningsmiljöer och inom ramen för den mångkulturella klassen

Framgångsfaktorer:

- Ett globalt förhållningssätt: familj och barn sätts i centrum.
- Modersmålsundervisning och studiehandledning (undervisning på modersmålet i andra ämnen i syfte att stödja elevens lärande i dessa ämnen).
- Variation inom kursplanens ram vad gäller t ex innehåll och läromedel som erkänner och tar tillvara dessa elevers erfarenheter.
- Interventioner inne i klassrummet.
- Införande av klassrumsbaserade utredningar/bedömningar som alternativ till standardiserade test, exempelvis genom observationer och användning av portfolios.
- Upprättande av team med perspektiv på tvärvetenskaplighet och mångfald.
- Att engagera föräldrar i att arbeta med barnen hemma och ta aktiv del i skolaktiviteter ger enligt flera studier resultat. Skolor skulle genom att uppmuntra samverkan kunna intensifiera sitt samarbete med elevernas familjer, bl a i syfte att utveckla stimulerande hemmiljöer. Läxhjälp och stödundervisning (efter skoltid) utgör stöd för elever som får liten hjälp i hemmen (OECD, 2007; Bouakaz, 2007).
- Stödjande av den kulturella mångfalden.

Hinder:

- Felaktig språkanvändning vid lärande situationer och i undervisning.
- Felaktiga och inadekvata stödinsatser.
- Otillräckligt utbildade skolledare och lärare.
- Föråldrat och stelbent tänkande kring undervisning och lärande (innehåll, metoder och undervisningsprocesser, läromedel, utrustning, dåligt utnyttjande av föräldrar etc.).

Personalen behöver insikt om betydelsen av en helhetssyn på individer, med beaktande av såväl behovet av specialpedagogiskt stöd som det faktum att eleven har utländsk

bakgrund (Rivera & Andersson, 2002). I en deltagarorienterad aktionsforskningsstudie med lärare som arbetar med tvåspråkiga barn med diagnosen autism och Asperger syndrom, hävdar lärarna att de tappar bort sådant som har med elevens bakgrund att göra, då de har så mycket annat att hantera under skoldagen. Av det skälet fokuserar de enbart på undervisning av eleven från ett funktionsnedsättningsperspektiv. En av lärarna uttryckte att så fort en elev har fått en diagnos sätter hon på sig "autismglasögonen" och börjar undervisa annorlunda än tidigare: "När man väl fått på autismglasögonen faller annat bort, andra viktiga saker, sådant som kan relateras till kultur och andra uppfostringsmönster t ex. Synfältet blir så begränsat, så uteslutande" (Andersson, 2007, s. 165). Om detta är vanligt förekommande, kan det utgöra ett av skälen till varför endast ett fåtal av elever i mindre undervisningsgrupper får modersmålsundervisning.

Q.13. Några referenser till genomförda och planerade utvärderingsinsatser på detta område

Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies.
Eva-Kristina Salameh
Lunds universitet, 2003

Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet – en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn
Kristian Lutz
Malmö högskola, 2006

Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan. Ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad
Jerry Rosenqvist (red)
Specialpedagogiska institutet/Högskolan Kristianstad, 2007

Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel
Fia Andersson
Stockholms Universitet, 2007

1.5. Utvärdering/bedömning

Q.14. Utvärderings-/bedömningsunderlag som används för att identifiera behov och förmågor hos elever med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd?

Elever med utländsk bakgrund kan misslyckas i skolan på grund av en rad orsaker. I vissa fall kan deras akademiska svårigheter ha en direkt förklaring i tillkortakommanden i undervisnings- och lärandemiljön. Elever med, exempelvis, bristande kunskaper i svenska kan misslyckas om de saknar möjlighet att få adekvat undervisning i svenska som andraspråk.

Andra elever med låg socioekonomisk bakgrund kan få problem om undervisningen utgår från medelklasserfarenheter. Återigen andra kan hamna i svårigheter i sitt lärande på grund av

språkliga och kulturella skillnader. Alla dessa svårigheter kan bli mer och mer allvarliga över tid, om undervisningen inte anpassas till elevens specifika behov. En del elever är i behov av stöd på grund av intellektuella funktionsnedsättningar. Lärarna har svårt att urskilja elever som har verkliga svårigheter i sitt lärande från elever som misslyckas av andra skäl, exempelvis begränsade kunskaper i svenska.

Elever som har ett annat modersmål och håller på att lära sig svenska språket är missgynnade på grund av bristen på lämpliga bedömningsinstrument och brist på personal som har utbildning i att genomföra utredningar av barn och elever utifrån relevanta språkliga och kulturella utgångspunkter. Bland dessa elever som håller på att lära sig svenska språket finns de som är i behov av specialpedagogiskt stöd. De är dessutom missgynnade på grund av att många specialpedagoger inte har kunskaper i att möta elevernas samtidiga språk- och funktionsnedsättningsrelaterade behov.

Många elever utreds och bedöms vara i behov av särskilt stöd relativt kort tid efter ankomsten till Sverige och innan de hunnit utveckla det svenska språket. I en majoritet av fallen genomfördes dessa utredningar på svenska och med tester av västerländskt ursprung. Lärare uppger att de har stor kunskap om de barn de arbetar med men att de sällan ombeds delta i diskussioner om barnen i samband med utredningar. De upplever därför att deras erfarenheter inte tas till vara i tillräcklig utsträckning.

Forskning ger underlag för att illustrera ett riskscenario där barn med utländsk bakgrund får en felaktig diagnos vilket kan leda till att barnets undervisning baseras på pedagogiska metoder avsedda för barn med exempelvis diagnosen autism. Anledningar till detta kan vara att barnet ännu inte i tillräcklig utsträckning utvecklat sitt svenska språk och heller inte lärt sig de kulturella koder mm som existerar i det nya landet. De utsätts alltså för utredningar innan de har tillräckliga kunskaper i svenska språket och innan de erövrat adekvat förmåga som normalt förväntas av ett enspråkigt svenskt barn, exempelvis att kunna använda färgkriter, sax och att lägga pussel, aktiviteter som vissa barn aldrig stött på innan de kom till Sverige.

Konsekvensen för barnet kan vara att inte få en undervisning som matchar hans/hennes språkliga och kulturella potential. Förhållanden som anses adekvata i den miljö som barnet härstammar ifrån kan i Sverige uppfattas som delar av en autismproblematik (Andersson, 2007).

En lärare som deltog i en forskningscirkel berättade följande historia:

I själva verket finns det så många saker som man inte känner till om andra kulturella grupper, hur de tänker kring olika saker. Jag bad till exempel en pojke som jag jobbade med att räkna mig en bild av en hund. Jag sa: "Ge mig hunden, ge mig hunden." Och han svarade: "bläää, bläää" och räckte ut tungan. Han ville inte ge mig den. Han vägrade helt enkelt att samarbeta.

Personalen filmade denna situation, där barnet skulle ge pedagogen bilden av en hund. När arbetslaget tittade på filmen påpekade en i gruppen, med samma språk- och kulturbakgrund som barnet, att hundar i den kulturen är "lite blå", de anses inte vara fina. Pedagogen insåg då att hon inte alls tänkt på detta när hon arbetade med pojken utan sett hans beteende som tecken på att han inte *ville* samarbeta och tolkat det som en del i hans autismproblematik (Andersson, 2007.).

Q.15. Kan du beskriva hur hinder, som exempelvis språkliga, tas i beaktande?

Ravens Progressive Matrices och the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) används vanligen för barn med svenska som andraspråk eller barn som kanske har svårt för att följa instruktioner skrivna på svenska.

Varför man använder bedömningsinstrument skrivna på svenska kan vara svårt att förstå för elever som ännu inte är så bekanta med det svenska språket. Å andra sidan; om man skulle använda material som är översatt till elevens modersmål, skulle sannolikt de kulturella aspekterna, skilda från de svenska, ändå utgöra ett hinder och kunna medföra att resultaten blev missvisande.

För att kunna identifiera behov och förmågor hos elever med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd kan man ibland – men inte alltid – översätta bedömningsinstrument och instruktioner. I de fall en tolk finns med när elever testas översätter ibland tolken enbart de skrivna instruktionerna. I andra fall översätts inte enbart det skrivna utan tolken förklarar dessutom mycket av testet i övrigt. Med hänsyn till olika språk är detta sannolikt nödvändigt.

Ur ”Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel”, Andersson, F. Stockholms Universitet, 2007

”Familjens kulturella mönster påverkar barnets beteende. Det som i Sverige uppfattas som avvikande mönster, kan i själva verket vara centralt och naturligt därifrån barnens familjer kommer. Hur förhåller sig de som genomför utredningar till de olika socialisationsmönster som förekommer i olika kulturer? Förutom att testerna är västerländskt präglade undrade vi vid första träffen i forskningscirkeln om kriterierna som en autismsdiagnos bygger på också är typiska för västerländsk kultur och i hur hög grad i så fall. Att så många barn med utländsk bakgrund får diagnosen autism, beror det på vårt behov av och sättet att kategorisera barn idag? Normen för vad som är normalt är olika inom olika kulturer:

Vi har en slags normalutveckling med alla faser och steg och det handlar om västvärldens, men man räknar inte så utan som om det vore alla människors normalutveckling. Jag har läst att i öknen där barn går jättetidigt, där kryper de inte för det är inte möjligt att krypa i sand. Man bär barnet och sen går de. Här ska man krypa, det anses ’genetiskt’. Vi gör vår begränsade del av världen till sanningen och mallen för allt.

Det som är avvikande i Sverige behöver inte vara det på andra håll. Vissa föräldrar kallar autism för ”svenska sjukan”, en sjukdom man får beroende på att man bor i Sverige. I hemlandet betraktas barnen inte som sjuka. Föräldrars uppfattning om barnen skiljer sig emellanåt från pedagogernas och de har ibland svårt att mötas, särskilt när problemen inte är så konkreta kan det vara problematiskt:

Föräldrarna förstår inte att skolpersonal och pedagoger med våra ögon ser att det här barnet har svårt att leka. Föräldrarna ser inte problemet. 'Handikapp' säger de frågande? 'Ja, men han hittar ju till skolan'. Men att det händer saker på vägen, att han slåss med andra barn, att det blir konflikter, det är glappkontakt med hur vi tänker. (Andersson, 2007, sid 126-127)

Q.16. På vilket sätt sker bedömningar när elever med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd kommer in i skolsystemet? Vilka dokument (om några alls) förväntas föräldrarna ha med sig från ett land till ett annat?

Vanligtvis placeras en elev som nyligen anlänt till Sverige i en klass som motsvarar dess ålder. Föräldrarna förväntas inte föra med sig några dokument från hemlandet.

Q.17. Vilka personer är inblandade i en bedömningsprocedur (skolans roll, externa experter etc.?)

Om lärare finner det problematiskt att möta behoven hos en speciell elev kallas till möte med berörd personal och representanter från Elevhälsan, i avsikt att finna en lösning på svårigheterna. Gruppen som möts kan bestå av rektor, skolpsykolog, skolsköterska, talpedagog, specialpedagog, socialtjänsteman och läkare. Ett åtgärdsprogram för att möta behoven av adekvat stöd ska upprättas.

Andra samarbetsinstanser kan utgöras av det kommunala resursteamet, socialtjänsten, barn- och ungdomspsykiatri, habiliteringen samt Specialpedagogiska institutet (numera Specialpedagogiska skolmyndigheten).

2. Ett svenskt exempel: staden Malmö

2. Ett svenskt exempel: staden Malmö

Vi har valt att intervjua ett antal personer från olika yrkesområden i Malmö. Detta för att få en bild av och kunna beskriva hur några företrädare för olika instanser möter familjer med utländsk bakgrund där det finns barn och ungdomar med funktionsnedsättning.

Vår presentation baseras på intervjuer med: resursteamet i Rosengård, en rektor i Rosengård, en specialpedagog i en annan stadsdel i Malmö, projektledaren för ett samarbetsprojekt mellan Skånes handikappförbund och Rädda Barnen (Sverige) och slutligen en forskare i pedagogik vid Malmö Högskola. Vi redovisar också röster från föräldrar vi mött.

2.1 Kortfattad beskrivning av staden

Malmö stad har under sin historia utvecklats i flera steg från ett handelscentrum till en industristad. I dagens Malmö finns samlat en hel del kunskap om mångfaldsfrågor baserad på erfarenheter från olika traditioner. En del av pågående utveckling, det som rör skolområdet, uttrycks i stadens skolplan, ett styrande dokument för de pedagogiska verksamheterna. Planen berör samtliga som är involverade i skolsystemet; rektorer, lärare, elever och vårdnadshavare.

Utifrån de nationella målen för skolan har Malmö ambitionen att skapa pedagogiska verksamheter som är anpassade till varje enskild elevs olika behov och möjligheter. Det innebär att elevernas lärande och resultat ska vara oberoende av såväl ekonomiska, etniska och kulturella faktorer, som skoltraditioner inom deras familjer.

För att kunna tillgodogöra sig undervisning behöver barnen goda språkfärdigheter. Av det skälet utgör språkutveckling ett nyckelord i Malmö stads skolplan.

Kommunfullmäktige är slutgiltigt ansvarig för att säkerställa att skolorna i Malmö följer skollag och läroplan, för genomdrivande av den kommunala skolplanen och för prioriteringar i budgeten gällande pedagogiska verksamheter. Malmö är indelat i tio kommundelar. Rosengård är en av dessa.

2.2. Rosengårds resursteam

Rosengård har cirka 21 000 innevånare. Av dessa är 59 procent födda i ett annat land och bland barn och ungdomar inom förskolan och skolan talas över 50 olika språk..

Rosengårds resursteam utgörs av en enhet inom kommundelens skolförvaltning. Teamet erbjuder både förebyggande stöd och åtgärdande insatser samt stöd av annat slag till barn och ungdomar, föräldrar och personal. Verksamheten riktar sig framför allt till barn och ungdomar i behov av särskilt stöd inom skolan och barnomsorgen.

Teamet erbjuder stöd vad gäller:

- rådgivning till såväl individer som grupper
- utredningar/kartläggningar och bedömningsunderlag

- problemhantering
- samordning av stödinsatser från olika yrkesgrupper
- handledning och konsultation

2.2.1 Principer och målsättning för resursteamet

- Tidiga insatser och tidigt insatt stöd till yngre barn.
- Föräldrasamarbete. Tillsammans med föräldrarna upprättas en individuell handlingsplan för varje enskilt barn.
- Samverkan med andra yrkesgrupper och institutioner som möter barnet och familjen (barnpsykiatrisk klinik, habilitering, talpedagog, arbetsterapeut, socialtjänst).
- Barn och ungdomar vars förstaspråk inte är svenska har rätt till modersmålsundervisning i grundskolan och gymnasieskolan. Elever kan dessutom, vid behov, också få studiehandledning på sitt modersmål i andra ämnen. Målsättningen är att stödja eleverna att bygga upp självkänslan och ge förutsättningar för deras utveckling till tvåspråkiga individer, med dubbel kulturell identitet och kompetens.
- Alla barn som får stöd av teamet har utländsk bakgrund och också någon form av problem. Vanligt förekommande problem är språkstörningar, svårigheter med socialt samspel, sensoriska funktionsnedsättningar, medicinska problem, autism och utvecklingsstörning.

2.2.2 Stödinsatser

Resursteamet har utarbetat principer och ett program för hur man ska stödja små barn i deras språkutveckling. Programmet tar sin utgångspunkt i nyligen genomförda studier och ny forskning.

Några av principerna är:

- Uppmuntra barnen att tala både svenska och sitt modersmål.
- Insikt om att förskolebarn lär sig i ett sammanhang.
- Hjälpa barnen att utveckla ett rikt språk, prata mycket med dem och ge dem tillfälle att tala.
- Lyssna på barnen och ha ett öppet förhållningssätt
- Stöd samspel med vuxna och kamrater.
- Beröm barnen och visa intresse för deras aktiviteter och tankar.
- Tala *med* barnen inte bara *till* dem, ge inte order utan för dialoger så ofta som möjligt.
- Skapa en miljö som är rik och stimulerande och uppmuntrar till samtal.
- Samla på ord och utforska språket.
- Arbeta med barnen i små grupper så att varje enskilt barn får mer tid att tala och ge lärarna möjlighet att lyssna.
- Berätta sagor och historier.
- Ha roligt! (Tove Nilsson, Rosengårds resursteam, IMMI-projektet, möte i december, 2006).

2.3 Specialpedagogen i förskolan – en spindel i nätet

På en stor förskola med hög andel barn med utländsk bakgrund finns en avdelning för barn som nyligen anlänt till Sverige. Den specialpedagog som intervjuades vill arbeta för att utveckla metoder och förhållningssätt för bemötande av dessa nyanlända barn och deras familjer. Barnen kommer ofta till förskolan efter cirka en månads vistelse i Sverige. Specialpedagogen är en viktig resurs för dessa barn men all personal förväntas kunna arbeta med alla barn.

2.3.1 Samarbete mellan olika team och institutioner (Q7)

Vad gäller samverkan fungerar den specialpedagog vi intervjuade som spindel i nätet. Hon arbetar med utredningar och erbjuder stöd till familjer. Hon har handledning med personalen på den förskola där hon är anställd och hon tar kontakt med andra yrkesgrupper och institutioner som behöver involveras i arbetet med något barn. Via ”barnhandläggare” på Migrationsverket får specialpedagogen kontakt med nyanlända barn. Förskoleavdelningen samarbetar också med barnhälsovården, BHV om barnens situation och hälsa. Företrädare för barnhälsovården inbjuds också till förskolan för att få möjlighet träffa barnen i deras vardagliga miljö.

När pedagogerna på förskolan oroar sig över ett barns språkutveckling eller språkkunskaper, görs bedömningar på barnets samtliga språk. Specialpedagogen leder personal i hur de kan nå barnen och familjerna. Personalen försöker hitta ingångar till varje barn vilket inte alltid är så lätt. Logopedmottagningen på sjukhuset utför mer omfattande språkliga test.

I kommunal resursteam finns psykologer som specialpedagogen samarbetar med. Inom kommunal delen finns även flerspråkiga psykologer som kan informera familjerna på deras eget språk. Om ett barn anses ha svårigheter av annat slag än språkliga kontaktas en psykolog för en mer omfattande utredning. Stödåtgärder sätts in vid behov. Avdelningen kan erhålla extra finansiellt stöd från kommunal delen för sådana insatser.

Specialpedagogen berättade att barn vid flera tillfällen beskrivits som ”inte utredningsbara” då psykologen ansett att barnen inte kunde testas med gängse psykologiska test. I ett fall, berättade specialpedagogen, skulle en logoped göra en bedömning av en pojkes språkutveckling. Pojken hade fått diagnosen autism. Emellertid testades dock inte pojkens språkförmåga på flera språk, något som specialpedagogen ansåg otillräckligt.

2.3.2 Föräldrasamverkan (Q7)

Specialpedagogen uppmuntrar barnens föräldrar att komma till förskolan och delta i verksamheten. Föräldrar känner sig vanligtvis trygga och hemmastadda på förskolan och samtal mellan förskolepersonal, andra yrkesgrupper och föräldrarna sker ofta där. Specialpedagogen håller oftast i de mötena. Hon framhåller att den som håller i det hela lägger agendan och får därigenom makt.

För barn som har behov av mer stöd och hjälp eller uppmärksamhet träffas pedagoger och föräldrar ungefär en gång i månaden. Den person som är resurs för barnet deltar alltid vid dessa möten.

Alla i personalgruppen har en öppen attityd gentemot alla barn. Deras inställning till barnen anses synnerligen viktig och de ger alltid stor uppmärksamhet åt varje enskilt barns möjligheter, eftersom barn har olika sätt att lära och olika ingångar till sitt lärande. Personalen väljer sällan att arbeta med ett barn enskilt då man anser det väsentligt att barnet lär sig samspela med andra barn i olika situationer.

Specialpedagogens och övrig personals arbete bygger på samverkan med barnets föräldrar. Om specialpedagogen bedömer att det behövs en språklig utredning skickas remiss till en logoped. Sådana remisser skrivs alltid i nära samarbete med barnets föräldrar.

Det finns tillfällen när specialpedagogen besöker familjer i hemmet i avsikt att träffa barnet i en annan miljö än förskolans. Vid ett sådant tillfälle upptäcktes att ett barn med diagnosen selektiv mutism var tyst på förskolan men talade obehindrat i hemmiljön.

2.3.3 Information (Q8)

Flerspråkiga informationsmaterial finns tillgängliga på förskoleenheten. Vid sidan av skriven information talar personalen också ofta med föräldrarna i samband med lämning och hämtning av barnet, men också i mer formella samtal. Även om föräldrarna är läskunniga kan skriftlig information vara svår, men modersmåls lärare kan alltid översätta viktig information till dem. I familjerna talas ofta mer än ett språk, utöver svenska, vilket kan göra tolkning än mer komplicerad. Merparten av informationen om modersmålsundervisning och olika stödinsatser sker via förskoleenheten eller barnhälsovården.

Under samtalen med föräldrar finns alltid tolk närvarande vid behov. Dock ska man vara medveten om att tolkars skicklighet kan variera. Det är specialpedagogens bestämda uppfattning att tolkar bör ha specialistkunskap och kännedom om förskolebarn generellt, liksom kunskap om det svenska förskolesystemet och olika funktionsnedsättningar. Tolk finns inte alltid tillgänglig. Servicen är kostsam och ibland tryter de finansiella resurserna. Förskolepersonalen hamnar ibland i valet mellan tolkhjälp eller undervisningsmaterial till barnen.

När andra verksamheter än förskolan är inbegripna kallas samtliga inblandade, t ex resursteam och föräldrar, till möte. Vanligtvis sker dessa möten i förskolans lokaler där föräldrar ofta känner sig trygga, vilket specialpedagogen ser som mycket positivt. Specialpedagogen är den som har ansvaret för sådana sammankomster och hon ansvarar också för uppföljningen av mötena. Specialpedagogen samtalar med föräldrarna om vad som sagts på mötet och får genom föräldrarna veta hur det går i kontakterna med andra instanser och myndigheter. Ibland är det tydligt att föräldrarna missförstått punkter på dagordningen. Specialpedagogen har alltid anledning att understryka vikten av att *verkligt* lyssna på föräldrarna. Föräldrarna kommer *alltid* till möten och specialpedagogen poängterar vikten av ett respektfullt bemötande.

När det är dags för barnen att gå vidare från förskolan följer specialpedagogen eller barnets resurspedagog med till skolan under den första veckan. De visar lärarna i skolan hur de arbetat på förskolan och ofta besöker också lärarna förskolan, dock först efter att ha inhämtat föräldrarnas tillstånd. Tillgång till fler resurspedagoger med specialistkompetens inom området autism vore önskvärt, enligt specialpedagogen. Steget från förskolan till skolan kan vara tufft och det är vanligt att barnen utsätts för exkludering efter något år i skolan.

2.3.4 Utmaningar (Q9)

På denna avdelning för nyanlända barn finns särskilda satsningar på barn i behov av särskilt stöd. Barnen är vanligtvis på den här avdelningen i ungefär ett år. Vid behov kan barnen få vara kvar på förskolan längre, ibland två år, ibland ännu längre. Barnen får här lära sig vad de förväntas kunna när de kommer till en annan avdelning. Språklig stimulans på båda språken är viktigt. Det varierar hur man prioriterat modersmålsresursen till förskolebarn. Vissa år har de äldsta förskolebarnen fått modersmålsstöd, andra år har man prioriterat barn i behov av särskilt stöd. Generellt god pedagogik anses viktigt, med så lite speciell och så mycket reguljär verksamhet som möjligt. Specialpedagogen har kämpat för att gömda barn ska få gå i förskolan. Så har inte tidigare varit fallet, men numera är dessa barn också välkomna.

2.3.5 Framgångsfaktorer (Q12)

Digitalkameran används för att filma barnen i olika situationer. Pedagogerna anser detta vara ett bra redskap. Ibland kommer även en Marte Meo-terapeut till förskolan för videoupptagning av olika aktiviteter och situationer (en Marte Meo-terapeut ger råd och stöd åt personal, föräldrar etc., med hjälp av videoupptagningar av, exempelvis, samarbetssituationer mellan barnet och den vuxne). Videon visas sedan för föräldrar, personal och personal inom habiliteringen och utgör grund för diskussioner om exempelvis barnets beteende och agerande i olika situationer. Ett intressant konstaterande från specialpedagogen var att ett barn med diagnosen autism fick sin diagnos ändrad efter det att habiliteringspersonal sett en inspelad situation på video.

2.4 Ett exempel från en skola i Rosengård

Läroplanen fastställer de grundläggande värderingarna, liksom ansvaret för olika aspekter av skolaktiviteter och de utbildningsmässiga målen. Inom dessa gränser upprättar varje enskild kommun en plan för sitt utbildningssystem. Varje skola är således bunden av de nationella målen och av värdegrunden, men har frihet att organisera sina resurser för att nå målpuppfyllelse och det finns olika sätt att åstadkomma detta.

Några data om skolan vi besökte:

- 300 elever, varav 97 procent med en utländsk bakgrund
- 50 nationaliteter/35 länder
- hälso-/kulturprofil
- personal 45

- förskoleklass (6-årsverksamhet), år 7 – 12, Montessoriklass
- förberedelseklass
- arabisk (modersmåls-) klass
- fritidsverksamhet

2.4.1 Team för skolhälsovård

Om en lärare upplever problem att möta en speciell elevs behov måste man kalla till konferens med berörd personal för att söka en lösning på svårigheterna. För varje enskild elev som bedöms vara i behov av särskilt stöd upprättas ett åtgärdsprogram, i samarbete mellan lärare, föräldrar och eleven själv. Av dessa planer framgår vilket ansvar var och en av de inblandade har för att utveckla elevens förmågor och kunskaper.

Skolhälsovårdsteamet består av rektor, skolpsykolog, skolsköterska, talpedagog, specialpedagog, en representant för socialtjänsten och en läkare. Andra samarbetsinstanser är Rosengårds resursteam, socialtjänsten, barnpsykiatri, representant för flyktingcentret och samordnaren för modersmålsundervisningen.

2.4.2 Skolans övergripande kärnprinciper

- Föräldrasamarbete.
- Olika kulturell bakgrund kräver olika sätt att undervisa och kommunicera.
- Lärarutbildning är mycket viktig (grund- och fortbildning).
- Modersmålsundervisning är viktig för alla barn och *i synnerhet* för barn i behov av särskilt stöd.
- Vikten av tvåspråkig undervisning och utvärdering på modersmålet och svenska som andraspråk.

2.4.3 Rektorns ledarskapsförmåga – en förutsättning för inkludering och samarbete

Skolans rektor har tagit initiativ till och inspirerat hela personalen till deltagande i olika samverkansaktiviteter tillsammans med föräldrarna (Q8):

- **Föräldracaféer:** Skolpersonal deltar (obligatoriskt). Diskussionerna kan handla om skolan, kommunen etc.
- **Arabisktalande mammagrupp** tillsammans med arabisktalande personal. Olika ämnesområden diskuteras till exempel barnuppfostran, en rundtur i staden, biobesök etc.
- **Arabisktalande pappagrupp.**
- **Undervisning i arabiska för föräldrar från kommunen.**
- **Skolmöten** med deltagande av rektor, lärare, föräldrar och barn.
- **Öppet hus:** föräldrar, föreningar, bibliotekarier inbjuds.
- **Hembesök:** obligatoriska utvecklingssamtal hålls ofta (inte alltid) i hemmet.
- **Föräldrakvällar** kring olika ämnesområden, till exempel Internet, droger (en/termin).

- **Introduktionsmöten med föräldrar:** samtal om tiden före emigrationen till Sverige. Deltagare: rektorer, lärare och skolsköterska.

2.4.4 Information till föräldrarna

Skolan använder sig av informationsmaterial på olika språk, utvecklade av Skolutvecklingsmyndigheten (numera Skolverket). Tolkar används alltid vid behov. Vid dessa tillfällen har vissa svårigheter och behov observerats:

- Många föräldrar motsätter sig tolkanvändning
- Tolkar kan vara släktingar
- Tolkar kan lägga till sina egna värderingar
- Svårigheter att utväxla förtroenden mellan föräldrar och lärare i närvaro av tolk
- Tolkar måste ha god kunskap om den svenska skolan

2.4.5 Samarbete med socialtjänsten (Q7)

Skolan samarbetar med socialtjänsten i avsikt att få en helhetsbild av barnet och hans/hennes familj. En heltidsanställd skolsköterska och en halvtids skolpsykolog arbetar mycket med föräldrakontakt.

2.4.6 Stöd av modersmåslärare

På skolan finns tre heltidsanställda arabisktalande och två (också de heltidsanställda) albansktalande modersmåslärare, som ger modersmålsundervisning och studiehandledning. Det faktum att de är heltidsanställda vid skolan underlättar planering med andra i personalstyrkan. Samhörighet till olika arbetslag förbättrar samarbetet. Normalt deltar de i utvecklingssamtal tillsammans med föräldrarna.

En viktig funktion: att vara modersmåslärare betyder att bygga broar mellan hem och skola.

Vissa klasslärare har lärt sig en del av elevernas modersmål och använder det i sin undervisning. Tvåspråkiga tecken kommer ofta till användning i klassrummet.

2.4.7 Användning av test (Q10)

Tester, med tolkstöd, används, men rektor betraktar inte testerna som pålitliga. Testresultat kan vara missledande. Det är bättre att vänta tills eleven känner sig trygg i skolan. Användning av test i den svenska skolan är inte alltid till fördel för barn med utländsk bakgrund.

2.4.8 Grupper för elever i behov av särskilt stöd (Q10)

Finns inte på den här skolan. Elever i behov av särskilt stöd är inkluderade i klassrummet. Rektorns uppfattning är att alla lärare ska kunna undervisa alla elever.

2.4.9 Rektors kommentarer

Det är påfrestande att 40 procent av eleverna försvinner varje år, på grund av att föräldrarna flyttar från kommundelen. Lärarna på skolan måste alltid vilja och våga pröva nya idéer: "Vi måste ständigt söka nya vägar!"

2.5 Familjen i centrum – centralt i samverkan

Handikappförbundens samarbetsorgan i Skåne (HSO Skåne) har tillsammans med Rädda Barnen arbetat med projektet "Barn med funktionshinder och invandrarbakgrund" under nästan fyra år. Projektet startade med en förstudie hösten 2001. Syftet med förstudien var att kartlägga problem och möjligheter, skapa kontakter och få idéer inför fortsatt projektarbete.

En förstudie visade att projektet borde fokusera på tre olika arbetsområden:

- Uppsökande verksamhet och information
- Nätverksuppbyggnad och samverkan
- Kompetenshöjning hos myndigheter och samhällsorgan som hanterar invandrarfrågor

Uppsökande verksamhet har skett genom att sprida information via en lång rad verksamheter som barnhabilitering, olika trossamfund och andra aktörer. Nätverk har skapats genom att både aktörer och föräldrar ur målgruppen förts samman i olika aktiviteter. Kompetenshöjning har skett genom samtalsgrupper, tematräffar, seminarier och olika utbildningsinsatser

Några resultat av projektet presenteras nedan.

2.5.1 Föräldrasamarbete (Q8)

Under projektets gång etablerades kontakt med 276 familjer från 27 olika länder. Kunskapsutveckling och "hjälp till självhjälp" möjliggjorde för familjer att komma i kontakt med berörda myndigheter och att söka och erhålla bidrag enligt Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS).

En **Informationsgrupp** bestående av 5 föräldrar från målgruppen har bildats. Gruppens representanter kommer från olika länder, har barn med olika diagnoser och funktionshinder, har erfarenhet och kunskap om traditioner, kulturer och synsätt på funktionshinder från sina hemländer och har olika religiös bakgrund. Gruppens uppgift är att dela med sig av sina egna upplevelser i mötet med det svenska samhället. Gruppen har anlitats på personalmöten, utbildningar och föräldramöten.

För att ge föräldrarna mer kunskap om bl.a. funktionshinder, hur det svenska samhället fungerar, våra värderingar och vårt miljörelaterade handikappbegrepp men även skyldigheter och rättigheter, startades **samtalsgrupper**. De delades upp i språkgrupper och deltagarna erbjöds de kunskaper som de efterfrågade.

I samtalsgrupperna fick föräldrarna på sina egna villkor möjlighet att tala med varandra om sin ofta svåra situation. I samtalsgrupperna framkom många föräldrars oro inför framtiden. Efter att ha deltagit på tolkade utbildningar, tematräffar och i samtalsgrupperna, då inbjudna gäster från ett kooperativt boende informerades om sin verksamhet, erbjöds familjerna att göra ett antal studiebesök på olika boenden och i daglig verksamhet.

Som ett resultat av att familjerna stärkts i att ta egna kontakter kan självkänslan växa och därmed möjlighet till större självständighet. Exempel på detta är att fler föräldrar går på föräldramöten, intresserar sig mer för att barnen skall delta i olika fritidsaktiviteter, (simning, ridning, musik och olika bollspel), deltar i handikapporganisationernas aktiviteter och på andra olika sätt aktivt deltar i samhällslivet.

2.5.2 Kompetenshöjning hos myndigheter och samhällsorgan som hanterar invandrarfrågor (Q13)

Ett antal utbildningar har genomförts för personal i olika viktiga verksamheter. Myndigheter och andra stödverksamheter har genom projektets påverkan förändrat sitt arbetssätt för att förbättra kontakten med målgruppen.

2.5.3 Projektsamverkan med olika verksamheter (Q7)

- **Barn- och ungdomshabilitering**

Barn och ungdomshabiliteringen har översatt informationsmaterial till olika språk som finns tillgängligt i väntrum och lättillgängligt för personal att sprida till föräldrarna. Dokument i datajournaler har omarbetats till lättläst svenska. Speciellt utformade temakvällar, föräldrautbildningar och samtalsgrupper har arrangerats för målgruppen och ett "Lekcafé", en öppen verksamhet med lek och samtal riktad till föräldrar från olika kulturer, har startats. Ett antal seminarier för personal kring olika teman och etniska perspektiv med inbjudna föreläsare arrangerades.

- **Socialtjänst**

Med hjälp av deltagande i personalutbildning, seminarier och bidrag till tolkade utbildningsinsatser för målgruppen har Socialförvaltningen fått kunskap om familjers problem med barn med funktionsnedsättningar. Beslut och andra rapporter tyder på att det finns en förståelse för språkproblem och, så långt möjligt, använder man sig av lättförståeligt, enkelt språk.

För att kunna möta informations- och kunskapsbehov hos målgruppen kommer Socialförvaltningen att genomföra en årlig tolkutbildning kring vad socialtjänsten kan erbjuda personer med funktionsnedsättningar.

- Handikapporganisationer

Ett av projektets syften berörde målgruppens integration i det svenska organisationsområdet för personer med funktionsnedsättningar. Deltagande i samtalsgrupper av representanter för olika organisationer resulterade i en naturlig informationsmöjlighet om berörda föreningar och deras arbetssätt för sina respektive medlemmar. Stor vikt lades vid att peka på gemensamma frågor för föräldrar i målgruppen och barn med funktionsnedsättningar utan utländsk bakgrund och vid att minimera vad som kallas ”kulturklyftor”.

Föräldrasammankomster har arrangerats i samarbete med och engagemang av fem intresseorganisationer: Riksförbundet för Döva, Hörselskakade och Språkstörda barn (DHB), Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar (RBU), Föräldraförbundet för Utvecklingsstörda Barn, Ungdomar och Vuxna (FUB), Riksföreningen Autism (FA) och Svenska Epilepsiförbundet (SEF).

2.6 En barnhälsovårdscentral i Malmö

Barnhälsovård erbjuds barn i förskoleåldern (0 – 5 år) och där fokuserar på barns hälsa och på förebyggande av sjukdom och andra svårigheter. Information om barnhälsovården kan fås redan på BB (förlossningskliniken).

2.6.1 Föräldrasamarbete (Q8)

På en av barnavårdscentralerna inom barnhälsovården i Malmö berättar en av barnsjuksköterskorna om sitt arbete med att bygga upp kontakter med barn och föräldrar, främst mammor, i området. När mamman och barnet kommit hem från BB får de besök av en barnsjuksköterska från barnhälsovården. Under barnets första levnadsår besöks sedan barnhälsovården vanligtvis många gånger. Vägning och mätning för att se att barnet mår bra och utvecklas sker under de fyra första månaderna. Som alternativ till att föräldrarna kommer till hälsocentralen gör barnsjuksköterskan ibland hembesök hos familjen. På så sätt läggs grunden till ett nära samarbete med föräldrarna. Vid sådana tillfällen är barnsjuksköterskan särskilt angelägen om att etablera ett kontaktnät med mammorna, eftersom hon funnit att många av dem är isolerade i sina hem utan kontakt med andra vuxna. Tolk finns alltid med vid behov.

Personalen inom barnhälsovården ordnar föräldragrupper där de dels skapar möjlighet för kvinnor med små barn att träffas, dels genom dessa träffar själva lär sig mer om olika familjer och traditioner. En grupp med somaliska mammor har redan startat och ytterligare en grupp, med arabisktalande mammor planeras. Detta har visat sig fylla en viktig social funktion, med te- eller kaffedrickande samtidigt som diskussioner kring ett visst tema pågår. Att träffas är viktigt för föräldrarna. Föräldragrupperna träffas sex gånger under det första året. Vissa föräldrar skapar egna nätverk och träffas även utanför de anordnade träffarna.

2.6.2 Samarbete med andra organisationer (Q7)

Samarbete finns också mellan Barnhälsovårdcentralen och förskolorna i stadsdelen. Så gott som alla barn är inskrivna i förskolan och kan nås där. Många barn kommer dock inte dit kontinuerligt trots att de är inskrivna där. Barnsjuksköterskan vänder sig till ofta till förskolepersonalen och besöker gärna förskolorna, även för möten med föräldrar. Barnsjuksköterskan anser att en specialpedagog i förskolan mycket väl kan genomföra bra kartläggningar och skriva åtgärdsprogram där det går att följa och utvärdera barnets utveckling. De önskar utveckla samarbetet med förskolan då de anser att personalen på förskolan ser barnet i olika situationer och i en rad olika aktiviteter och därför kan göra sig en bättre bild, och en bättre bedömning, av barnets förmågor än det som kan göras när barnet kommer till en kontroll inom barnhälsovården. Exempel som gavs på sådant som brukar kontrolleras av barnhälsovården var att klippa och klistra, rita och måla, berätta, hoppa mm. Barnsjuksköterskan gör alltid anteckningar om barnets behov av modersmålsundervisning och vid olika åldrar görs en bedömning av barnets utvecklingsnivå. Barnhälsovården i det område vi besökte samarbetar med barnläkare, logoped, psykolog, sociala rådgivare, förskolepersonal, personal vid en resursförskola samt med en grupp som ger stöd till personal som arbetar med barn till föräldrar med psykiska problem. Det är ofta barnhälsovården som, efter att ha följt ett barns utveckling under lång tid och i samverkan med andra, gör bedömningen att det föreligger något problem och begär en utredning av barnet. Utredningen görs vanligtvis av läkare, psykolog och/eller logoped.

2.6.3 Information (Q8)

Barnsjuksköterskan har funnit att det finns olika traditioner när det handlar om i vilken ålder barn kan förväntas äta annat än bröstmjolk eller välling. Hennes egen rekommendation är från fyra månaders ålder, men många mammor menar att barn borde äta vanlig mat redan när de är tre månader gamla. Ibland blir det en ”kulturkrock”, framhåller hon, något som förklarar varför det är så viktigt med ett nära samarbete. Vid flera tillfällen har det uppdragats att föräldrar köpt billigt vällingpulver där näringsinnehållet varit undermåligt för de yngsta barnen. Barnsjuksköterskan har då, utan att kunna språket men genom att peka på innehållsdeklarationen, kunnat visa föräldrarna att den vällingen inte är lika rik på näringsämnen som andra sorter. Hon informerar också om att föräldrar själva kan laga barnmat. Skriftlig barnmatsinformation finns dock än så länge enbart tillgänglig på svenska.

När babyn är sju månader gammal ger en tandsköterska råd om ”Tandborsten”, ett projekt som uppmuntrar barnen att borsta tänderna. Vid åtta månaders ålder genomförs det så kallade BOEL-testet, med vilket man testar barnets hörsel- och kommunikationsförmåga (ett första hörseltest görs redan på BB). När barnet är tio månader görs ett läkarbesök där barnets förmåga att kunna resa sig, gå längs ett bord, pincettgrepp mm undersöks. Vaccinationer ges vid flera tillfällen. Föräldrar som kommit inflyttande till Sverige är enligt barnsjuksköterskan mer positiva till vaccinationer än svenska föräldrar då många upplevt att barn dör i barnsjukdomar.

Vid tre tillfällen, i åldern två och ett halvt år, fyra år och fem år, kontrolleras barnets språkliga utveckling; det vill säga förmåga att tala och kommunicera. Språket är helheten inte enbart ord framhåller barnsjuksköterskan. Trespråkiga barn är här ingen ovanlighet. Barnet får vid två och ett halvt årskontrollen, i förebyggande syfte, träffa en logoped. Logopeden testar även

barns modersmål. Dessa tillfällen ger också möjlighet att informera föräldrar om modersmålsundervisning.

Viss föräldrainsformation om olika funktionsnedsättningar och neuropsykiatrisk problematik finns tillgänglig på svenska men den är i *mycket liten* utsträckning översatt till andra språk. Återkommande information på svenska *och* på föräldrars språk, med tolk, är betydelsefullt. Denna måste dock kompletteras med muntliga samtal i dialogform. Barnsjuksköterskan betonar att hon måste försöka förstå vad föräldrar verkligen förstår av informationen.

2.7 Att vara förälder i ett nytt land

I vilken utsträckning kan lärare öka föräldrars engagemang i skolans aktiviteter? Vilka mekanismer stöder respektive hindrar samarbete mellan hem och skola? (Q7, Q8, Q10, Q12)

Dessa frågor diskuteras av Laid Bouakaz, forskare vid Malmö Högskola, i hans doktorsavhandling *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school* (Malmö Högskola, 2007).

Avhandlingens syfte är att förvärva kunskap om vad som främjar respektive vad som hindrar föräldrasamverkan i en grundskola med elever i skolåren 6-9 belägen i ett invandrartät område, samt nå en bättre förståelse av hur föräldrar med arabisk bakgrund och lärare ser på föräldrasamverkan i skolan. Ett ytterligare syfte är att bättre förstå hur dessa föräldrar kan stödjas på ett sätt som möjliggör för dem att öka sin upplevelse av medverkan i den skola som deras barn går i.

Resultaten presenteras i sex kapitel. Föräldrarna talar om sin brist på kunskap om skolväsendet och visar en stor vilja att lära för att komma närmare skolan och kunna hjälpa sina barn. Lärarna talar om olika typer av hinder såsom föräldrarnas språkliga brister samt kulturella och religiösa faktorer.

Det visar det sig i studien att skolan inte är så intresserad av samverkan, utan mer av föräldraengagemang. När det går bra för eleverna och de gör sina läxor är lärarna inte så intresserade av föräldrarna. Det är först när föräldrarna inte dyker upp på möten eller inte kan kommunicera med skolan som man börjar uppleva ett problem, och då börjar man prata om föräldrasamverkan. Egentligen handlar det om en önskan om ett utökat engagemang, inte om samverkan: När allt flyter på och föräldrarna är tillgängliga är lärarna inte intresserade av att skapa projekt mellan skolan och hemmet.

Ett annat problem är att det finns språkliga och kulturella skillnader som gör att föräldrarna inte kan kommunicera tydligt med skolan. Skolan skulle kunna hantera det problemet med hjälp av modersmållärare eller andra lärare som talar föräldrarnas språk. Föräldrarna har få verktyg för att kommunicera med skolan eller för att visa att de är engagerade i sitt barns utbildning.

Även om både lärare och föräldrar syntes villiga att utveckla en närmare arbetsrelation stod deras ambitioner och goda avsikter inför ett brett spektrum av hinder. Dessa fanns såväl inom själva skolan som utanför den, inom familjen eller i föräldrarnas dagliga kamp i

samhället. Således fanns hinder för föräldrasamverkan som var direkt relaterade till skolan och lärarna, och andra som mer var kopplade till föräldrarna och deras levnadsmiljö.

Lärarna i undersökningen upplevde svårigheter i kontakterna med föräldrar i allmänhet och med föräldrar av arabiskt och muslimskt ursprung i synnerhet. Föräldrarnas religiösa övertygelser, språk och kulturella bakgrund utgjorde svårigheter för lärarna när de ville upprätta goda arbetsrelationer till dem.

Religiösa skillnader nämndes inte av föräldrarna medan språket betraktades som ett av de huvudsakliga hindren för att komma närmare skolan. Lärarna gav uttryck för en grundläggande samstämmighet i fråga om att dessa faktorer kan skapa barriärer som försvårar ett upprättande av en nära arbetsrelation till föräldrarna.

En ytterligare faktor som uppenbart påverkar föräldrarna men som inte generellt betonades av lärarna är föräldrarnas socioekonomiska situation. Föräldrarna å andra sidan gav uttryck för ett starkt behov av bättre kunskap om utbildningsväsendet och av att förvärva det skolkapital som är förknippat med detta. De saknade dock ofta den kunskap som behövs för att komma riktigt nära den skola deras barn går i.

Genom att vidmakthålla att skolan är lärarnas sak och att skolan är till för lärarna har föräldrarna mestadels ingen roll att spela där. Föräldrar utvecklar en slags resignerad inställning som inte betyder att de är ointresserade av att engagera sig i sina barns utbildning, utan snarare tar formen av en strategi för att undvika känslor av förödmjukelse då de träffar lärarna och känner sig utanför skolans värld.

Lärarna har inte tid med olika projekt för samverkan, därför borde det finnas medlare mellan föräldrar och lärare som har ett uppdrag att arbeta medvetet med samverkan på schemalagd tid. De kan ordna studiecirkel, öppet hus eller bjuda in en föreläsare. Det är en organisatorisk fråga: man pratar om samverkan men ger ingen tid eller utrymme för det i schemat. Föräldrasamverkan måste förankras institutionellt. När entusiastiska nyckelpersoner försvinner då är risken att hela bygget rasar!

Studien exemplifierar också komplexiteten i föräldrars möten med världen utanför skolan, många föräldrar står inför frågor om överlevnad. Det skulle kunna visas att insatsen för att engagera föräldrar i skolans verksamhet står mot delvis konkurrerande insatser för att förbättra situationen i föräldrarnas boendeområde och integrera dem i det nya samhället.

Problem såsom brist på tillräcklig boendeyta, arbetslöshet, förändrad sammansättning bland unga i lokalsamhället och oklarheter i en förändrad familjestruktur försvårar för föräldrarna och kan leda till att föräldrar som bor i sådana områden saknar energi att aktivt delta i de åtgärder som skolan eller de lokala myndigheterna planerar.

2.8 Några röster om att vara föräldrar till barn med funktionsnedsättningar i ett nytt samhälle

Enligt våra erfarenheter, vilka också bekräftas i olika studier och i litteratur om föräldrasamarbete (se t ex Bouakaz, 2007; Andersson, 2007; Andersson & Jansson, 2007,

Rosenqvist, 2007), finns en rad olika orsaker till att samarbetet mellan hemmet och skolan kan upplevas problematiskt. Dessa kan hänga samman med:

- föräldrars begränsade kunskaper i svenska språket och den begreppsliga innebörden i vissa ord och uttryck
- bristande kunskap om det svenska skolsystemet
- stor respekt för att lärarna är experter inom sitt område
- begränsad kunskap och erfarenhet om fenomenet föräldrasamverkan
- förtroende för att lärare alltid gör sitt bästa och att föräldrar inte ska lägga sig i lärares arbete.

Ofta kan en familj erhålla information om sådant de har liten eller ingen erfarenhet av, till exempel avlastningsinsatser, teckenspråkskurser, lägerverksamhet etc. Som en pappa uttryckte det:

Det stöd som erbjuds är nytt för oss. Det finns inget sådant i vårt hemland. Vi känner oss blinda i familjen. Vi kan ingenting om våra rättigheter, om vad som finns, så därför kan vi inte heller be om något speciellt. Självklart kan tolken översätta ordet "Socialtjänstkontor", men vad är det, vad betyder det?

Det brukar vara svårt att informera föräldrar av flera skäl. Svårigheterna kan vara rent språkliga:

En pappa läser i tidningen om en ny behandlingsform och föräldrarna hoppas att den ska göra det möjligt för deras dotter att lära sig gå igen. Pappan har dock inte förstått vad som stod i artikeln, på grund av problem med språket. Rehabiliteringsläkaren anstränger sig verkligen för att förklara vem som kan bli hjälpt av de medicinska insatserna. Föräldrarna tror, å sin sida, att deras dotter inte kommer ifråga, eftersom de är invandrare.

Många föräldrar till barn med olika funktionsnedsättningar efterfrågar mer kunskap om både modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråksundervisning, för att kunna fatta ett bra beslut utifrån barnets situation. I det följande återges ett utdrag ur rapporten *Flerspråkighet eller felspråkighet – Komplexitet och möjligheter i förhållande till barn med autism och Aspergers syndrom* (Andersson & Jansson, 2007, s. 70 ff).

”Några föräldrar säger att det kan bli aktuellt med modersmålsundervisning när barnet blir lite äldre. En förälder menade att det just nu var viktigast att barnet kommunicerar verbalt över huvud taget:

Vi blev glada när han började tala svenska så vi tänkte att det verkar vara viktigast just nu. Modersmålet kan få komma lite senare. Kanske jag börjar använda det för att förklara mer komplicerade saker och sånt jag själv inte kan förklara bra på svenska.

Föräldrarna säger att det är svårt att veta vad som är bäst för barnets utveckling. De betonar att de får förlita sig på de råd och stöd som logoped, habiliteringspersonal och skolpersonal ger: *De kan det här med hur skolan och vet vad som är bra för mitt barn, jag vet inte hur det skulle fungera med undervisning på vårt språk*, säger en förälder.

Föräldrarna till tre barn har vid några tillfällen deltagit i föräldrautbildning om Aspergers syndrom, anordnad av habiliteringen. Dessa föräldrar anser att de har en hel del kunskap om själva funktionshindret och vad man som förälder bör tänka på. De kände sig dock inte förberedda på de förväntningar som de upplevde fanns från skolans sida om att samarbeta kring beslutsfattande gällande barnets skolgång och undervisning.

Föräldrar uttrycker stor kunskap om sitt barn och barnets funktionshinder men kan ha mycket skilda åsikter om delaktighet och samarbete med skolan. Två föräldraröster:

Vi vet inte så mycket om vad vårt barn gör i skolan eller vad han lär sig. Vi menar att det viktigaste är att det fungerar bra i skolan, trots funktionshindret.

Nyligen har vi inlett ett samarbete med skolan som innebär att man har en dagbok som vandrar mellan hemmet och skolan och som barnet skriver i och läser ur både hemma och i skolan.

En förälder som tidigare arbetat som modersmåls lärare i förskolan och grundskolan anser att skolan borde fråga mer om föräldrarnas olika traditioner och vanor. Trots att han har erfarenhet från skolans värld som lärare, tycker han det är svårt att veta hur han ska komma till tals med skolpersonalen om innehållet i undervisningen. Lärarna berättar mer om hur de gör än vad och varför. Föräldern sa att han upplevt att så mycket ”svenskhet, typiskt svenskt beteende”, tas för givet av många pedagoger och personal i skolan. Exempelvis att se människor i ögonen när man talar med någon, att man ska låta någon som talar tala till punkt och att det finns *en* metod, *ett* sätt som är det rätta och som man ska hålla sig till. Han tyckte också att svenska lärare var lite rädda för att sticka ut från mängden, vilket, menade han, hämmade dem från att våga pröva andra metoder än de som andra på skolan tillämpade. Men han betonade samtidigt att den lärare hans son har är jätteduktig.

Sammanfattningsvis anser föräldrar att de har för lite kunskap om vad som är bäst för barnen när det gäller om barnen ska ha modersmålsundervisning eller ej. De förlitar sig på de råd som ges av experterna och menar att det är svårt att veta vilka förväntningar skolan har på dem som föräldrar när det gäller att fatta beslut om barnens skolgång (Andersson & Jansson, 2007, s 70-72).

Det är alltid till stor hjälp för föräldrar att möta andra familjer och barn med likartade problem. En föräldraförening har bildats, där föräldrar och barn kan mötas och få information på sitt eget språk.

Som förälder till ett barn i behov av särskilt stöd blir man mycket känslig och visar tendenser att överbeskydda barnet. Som invandrarförälder blir det ännu värre, ännu mer. Språket spelar stor roll. Man är misstänksam. Man försöker hitta fakta både på sitt eget språk och det nya språket. Det blir mängder av missförstånd och man får känslan att ingen lyssnar på en. Man går igenom många kriser. Man isolerar sig från andra; både från ens egna landsmän och från svenskarna. Man blir mycket ensam.

Jag saknade att jag inte fick träffa andra med mer eller mindre samma problem som vi har. Allt började när vi blev inbjudna till en informationskväll på vårt språk. Vi uppmuntrades att träffas, att prata om våra känslor kring

funktionsnedsättningen och utbyta erfarenheter på vårt eget språk. Det var av det skälet som föräldraföreningen startades; för att bli en länk mellan barn med funktionsnedsättningar, deras föräldrar och olika handikapporganisationer.

3. Slutsatser från intervjuerna i Malmö

3. Slutsatser från intervjuerna i Malmö

3.1 Samarbete – brist på samarbete

Föräldrassamarbete initieras av personal från olika organisationer.

Förskolan

Förskolans specialpedagog anordnar möten på förskolan där föräldrar och personal från såväl förskolan som andra instanser som kommer i kontakt med barnen och deras familjer deltar. Specialpedagogen har funnit att barnens föräldrar vanligtvis känner sig mer bekväma i förskolemiljön än i mer kliniska miljöer och har därför valt att förlägga mötena till förskolan. Vanligtvis är det också specialpedagogen som håller i dessa möten. Dessutom bjuder specialpedagogen in personal från exempelvis habiliteringen och barnhälsovården att delta i förskolans vardagliga verksamhet. Detta för att de ska få se barnen i deras vardagliga miljö.

Barnhälsovården

Barnsjuksköterskor går gärna hem till familjen. De vill också utveckla samarbetet med förskolan då de anser att personalen på förskolan ser barnet i en rad olika aktiviteter och därför kan göra sig en bättre bild av barnets förmågor än vad ett besök på barnavårdscentralen kan ge. Barnsjuksköterskorna kommer även till förskolan för möten med föräldrar.

Vi noterade tillsammans med barnsjuksköterskan att normen för vad som är normalt inom en kultur skiljer sig åt och att vissa av de förmågor som undersöks, och som betecknas som ”normala” för barn vid en viss ålder, kan ses som kulturellt betingade. I Sverige förväntas exempelvis barn kunna krypa innan de går och vid tio månaders ålder förväntas de kunna gå längs ett bord el dyl. Vi har i västvärlden en bild av en normalutveckling med olika faser och steg som om det vore det normala för alla människor. En jämförelse kan göras med barn som växer upp i öknen där de bärs tills de kan gå själva.

Viss skriftlig information till föräldrar om olika funktionsnedsättningar och om neuropsykiatrisk problematik finns på svenska men denna information finns i *mycket liten* utsträckning översatt till flera språk. Återkommande muntlig information på svenska och på föräldrars språk, med tolk, ses som betydelsefullt. Denna information måste dock alltid kompletteras med muntliga samtal. Barnsjuksköterskan betonar att hon måste försöka förstå vad föräldrar förstår av informationen.

Skolan

Rektorn belyser med många exempel olika former av samverkan. Skolan arbetar aktivt för att lärare skall utveckla en kompetens i att undervisa i heterogena grupper, där vissa barn/elever kan ha en uttalad funktionsnedsättning, och att det handlar om pedagogiskt komplexa problem. Rektorns målsättning är att all personal ska vara engagerad i dessa frågor.

Rektorn arbetar utifrån ett inkluderande perspektiv på verksamheten där alla barn, oavsett funktionsnedsättning eller skolproblematik, ingår i ordinarie verksamheter och hon framhåller skolans ansvar att förändra dessa så att alla barn får möjlighet att lära. Tideman et. al (2004/2005) påpekar att det är nödvändigt att problematisera skolans verksamheter som en

aspekt när vi talar om exkludering av elever. Kunskapen om ett miljörelaterat handikappbegrepp (Gustavsson, 2004) och hur funktionsnedsättningar avspeglas i detta är därvid centralt.

Två stora intresseorganisationer, Rädda Barnen och HSO, föreslår kompetenshöjning inom personalgrupper och samverkan med föräldrar.

Vi kan konstatera att en rad olika spännande projekt gett intressanta resultat. Ett dilemma tycks dock vara att många projekt drivs av eldsjälarna som lägger ner mycket tid och kraft på sitt projekt. En viktig fråga är hur de resultat som uppnåtts kan tas tillvara och permanentas i olika verksamheter.

Mot bakgrund av de erfarenheter och den forskning vi tagit del av (se Bouakaz, 2007; Andersson, 2007; Andersson & Jansson, 2007, Rosenqvist, 2007) anser vi att utvecklingen av stödet till barn och ungdomar med utländsk bakgrund och funktionsnedsättning inte kan byggas på enskilda eldsjälnars engagemang utan det behövs långsiktiga lösningar på organisatorisk och samhällelig nivå.

3.2 Framgångsfaktorer

Erfarenheterna från detta projekt pekar ut nya vägar. De synliggör möjligheter för barn och ungdomar med utländsk bakgrund och funktionsnedsättning att, i inkluderande verksamheter, kunna få utveckla sitt språk och sin identitet.

I den skola vi besökte var all personal delaktig i hela skolans verksamhet kring att inkludera alla barn. Här anordnades öppet hus, föräldracaferer mm. Heltidsanställda modersmåls lärare i de på skolan mest frekventa språken (arabiska och albanska) undervisade i modersmål och bedrev studiehandledning i samarbete med klasslärare. Även satsningar på svenska som andraspråk gjordes.

Modersmåls lärare kan även på andra sätt verka som brobyggare mellan skolans personal och barn och ungdomar och deras föräldrar. De har ofta kunskap om familjerna och om skolan men här finns behov av kompetensutveckling när det gäller dels "tolkfärdigheter", dels kunskap om olika funktionsnedsättningar och rådande lagstiftning och policyfrågor som hör ihop med detta.

3.3. Hinder

Flera av de intervjuade hävdar att det är svårt att testa barn med hjälp av tolk. Barn som inte utvecklat svenska språket, eller de förmågor som jämnåriga svenska barn har, riskerar att bedömas utifrån en norm som inte tar hänsyn till barnets reella möjligheter och potential. I förlängningen finns en risk att barnet får en diagnos som inte är korrekt.

En svårighet som kan uppstå vid användningen av tolk är att tolken inte alltid översätter det som sägs. Ibland behöver tolken utveckla det sagda för att göra det begripligt för barn och föräldrar som inte är insatta i svenska förhållanden. Det skapar ibland osäkerhet hos den

svensktalande personalen då de undrar över vad tolken faktiskt säger. Det händer också att tolken lägger in egna värderingar och exempelvis talar om barnuppfostran mer allmänt. Att det kan finnas olika relationer, släktband m.m. mellan tolken och familjen kan också innebära en svårighet för såväl tolken som den svensktalande personalen.

Svårigheter kan även uppstå när det gäller tolkningar av barns beteenden. Lutz (2006) diskuterar vilka strukturer som finns i förskolan då det gäller barn i behov av särskilt stöd. Speciellt tar han upp somaliska barn vilka man misstänker ha autismspektrumstörningar i högre utsträckning än barn från andra grupper.

4. Empfehlungen

4. Rekommendationer

1. Personer som ger råd och stöd till familjer bör vara medvetna om:
 - att familjen med utländsk bakgrund måste förstås i ljuset av migration, etnicitet, socioekonomiska förhållanden, kulturell mångfald och familjemedlemmarnas egen uppfattning om funktionsnedsättningar och handikapp,
 - att migrationsprocessen från hemlandet till Sverige har betydelse för familjens sociala nätverk. Familjen går miste om sitt nätverk från hemlandet och måste bygga upp ett nytt sådant.
 - att tillhandahålla effektiva stödinsatser för familjer och barn som behöver stöd.
2. En av lärarutbildningens och lärarfortbildningens utmaningar är att förbereda lärare för arbete med barn med skiftande bakgrund. Lärare behöver yrkesrelaterad kompetensutveckling för att kunna hantera nya krav inom flera områden med tanke på elever med funktionsnedsättningar. Dels när gäller det modersmåls- och andraspråksundervisning samt studiehandledning på modersmålet. Dels att skapa en mångkulturell och inkluderande undervisning utifrån befintliga läroplaner och dels att utveckla former för föräldramedverkan och föräldrars och elevers inflytande i skolan.
3. Bedömning av en elevs förmågor och svårigheter innebär tillgång till ett arbetslag där det finns ett multidisciplinärt och mångkulturellt perspektiv. Teamet bör samla information för att kunna avgöra om en elevs svårigheter beror på det nya språket, brist på tillgång till väl anpassad undervisning, traumatiska upplevelser eller en funktionsnedsättning.
4. Uppmärksamhet måste riktas mot risken för kulturella för-givet-taganden i samband med utredningar och diagnostiseringar (OECD 2007, Rosenqvist 2007, Andersson 2007).
5. Den svenska skolan har behov av ”medlare”, förslagsvis modersmålslärare med speciell kompetens när det gäller funktionsnedsättningar. Dessa personer skulle kunna arbeta tillsammans med barn och ungdomar och deras familjer. Bouakaz (2007) uppmärksammar att föräldrar och lärare kan ha olika synsätt på och mål för samarbetet mellan hem och skola. Föräldrar behöver kunskap om det svenska skolsystemet och om sina barns utveckling, medan lärare förväntar sig engagemang från föräldrar i händelse av problem. Enlig Bouakaz skulle en medlarfunktion kunna överbrygga sådana skillnader och istället skapa ömsesidiga förväntningar.
6. Det finns behov av betydande satsningar på modersmålsundervisning, på studiehandledning på modersmålet och på undervisning i svenska som andraspråk.
7. Under många år har man satt in speciella åtgärder beroende på om man ansett att barnet *antingen* är i behov av särskilt stöd *eller* har en utländsk bakgrund. Vi behöver mer kunskap om vikten av att betrakta individer ur ett helhetsperspektiv. För att nå ett holistiskt perspektiv på elever med utländsk bakgrund krävs att man samlar kunskap och insikter från båda dessa områden.

5. Referenser

5. Referenser

Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Stockholm: Stockholms universitet.

Andersson, Fia & Jansson, Anders (2007). *Flerspråkighet eller felspråkighet. Komplexitet & möjligheter i förhållande till barn med autism*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Bouakaz, Laid. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö Högskolan.

Fuentes, J. (2006). Funktionshinder, etnicitet och marginaliseringsprocesser. I: P Brusén & A Printz (Red.) *Handikappolitiken i praktiken. Om den nationella handlingsplanen*. Växjö: Gothia.

Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.

Jam, Mustafa A. (2000). *Viljan*. Örebro: SIH.

Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet – En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Malmö högskolan.

Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005). *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*. Paris: OECD.

www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf

(Jan. 2008)

Official website of the city of Malmö:

<http://www.malmo.se/>

(Jan. 2008)

Rivera, T. (2004). *Disability and Immigrant background – a double challenge (paper)*. Specialpedagogiska institutet.

Rivera, T. and Anderson, F. (2002). *På lika villkor – om läromedel för elever med funktionshinder och invandrabakgrund*. Örebro: Specialpedagogiska institutet.

Rivera, T. (2007), Från en skola för andra till en skola för alla – villkor för inkludering av elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund. I *Därför inkludering*. Andersson, B. and Thorsson, L. (Red). Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Rosenqvist, J. (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan.

Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Lund: Lund Universitet.

SIOS (2004). *Vi är alla unika och ändå mer lika än vi tror. En bok om funktionshinder, etnicitet och bemötande*. Stockholm: SIOS.

Swedish Personal Data Act (1998:204).

Skolverket (2006). *Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Education for pupils and adults with learning disabilities*.

http://www.skolverket.se/content/1/c4/12/55/en_sarskola.pdf

(Jan. 2008)

Skolverket (2005). *Education for students of non-Swedish background and recognized minorities*.

http://www.skolverket.se/content/1/c4/12/56/en_utlandsk.pdf

(Jan. 2008)

Skolverket (2003). *More languages – more opportunities. A summary*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Preschool activities*.

http://www.skolverket.se/content/1/c4/09/49/en_forskoleverksamhet.pdf

(Jan. 2008)

Skolverket (2005). *Preschool class*.

http://www.skolverket.se/content/1/c4/09/51/en_forskoleklass.pdf

(Jan. 2008)

Skolverket (2007). *Special education and special schools*.

http://www.skolverket.se/content/1/c4/12/54/special_education.pdf

(Jan. 2008)

6. Bilagor

Bilaga 1

Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan (abstract)

Jerry Rosenqvist (red)

Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad, 2007

Bakgrund

Mellan 1992 och 2001 ökade antalet elever som mottogs i särskolan med 67 procent. Det huvudsakliga skälet till detta tycks vara beslutet om mottagande av ”elever med diagnoser” i särskolan men också – i synnerhet i de större städerna – ett tämligen stort antal elever med annan etnisk bakgrund än den svenska. Det senare fenomenet beskrivs som överregistrering eller överrepresentation i studien.

Specialpedagogiska institutet uppdrog i september 2006 åt Högskolan i Kristianstad att kartlägga behoven hos elever mottagna i särskolan med särskilt fokus på mångfaldsfrågor och interkulturella frågor. Forskningsfrågan som väcktes gällde om elever med annan etnisk bakgrund än svensk särbehandlas jämfört med elever utan sådan bakgrund när det gäller inskrivning i särskolan.

Kartläggningen är en del av den mångfaldsplan (Dnr 2005:177) som är tänkt att involvera forskare.

Syfte

Syftet med studien var att kartlägga, beskriva, analysera och på andra sätt kritiskt granska eventuell överrepresentation av elever med annan etnisk bakgrund än svensk mottagna i särskolan med fokus på hur dessa elever diagnostiseras och uppfattas av skolpersonal – såsom ordinarie lärare, specialpedagoger, skolläring och psykologer. Studien försökte också fånga in uppfattningar om skillnader i skolprestationer och resultat i förhållande till kulturella, sociala och språkliga aspekter.

En grupp forskare har tillsammans med doktorander vid högskolorna i Kristianstad och Halmstad genomfört:

- en landsomfattande enkätstudie utkickad till rektorer för särskolor i Sveriges samtliga 290 kommuner
- intervjuer med 34 lärare, rektorer och psykologer i åtta kommuner

Studiens teoretiska ansats knyter an till Stangviks kritik av begreppet svårigheter som brister och eleven som bärare av problemet.

Resultat

Även om enkätstudien inte stöder uppfattningen att det föreligger en överrepresentation av elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan, framgår av svaren som uttrycks i såväl enkäten som i intervjuerna att det råder osäkerhet kring bedömningsprocessen, dels om eleverna tillhör särskolans personkrets, dels om de test som används kan fånga in och kompensera för språkligt och kulturellt betingade olikheter. Och mäter testen det de är avsedda att mäta? Förklaringen till detta står att finna i både språk och kultur. Vidare försvårar språkliga och kulturella skillnader mötet mellan skolpersonal och föräldrar. Flertalet anställda nämner bristande kompetens som skäl för sin osäkerhet, i synnerhet när det handlar om språklig och kulturell förståelse. Några av de viktigaste resultaten presenteras mer i detalj här nedan.

Huvudresultat från enkätstudien

- Studien ger inte stöd för uppfattningen att det föreligger en överrepresentation av elever med utländsk bakgrund i särskolan.
- Majoriteten av kommunerna bedömer att andelen elever med utländsk bakgrund i särskolan är rimlig i förhållande till befolkningsstrukturen.
- Ett undantag kan utgöras av de större städerna (Stockholm, Göteborg och Malmö), eftersom svarsfrekvensen därifrån är otillräcklig. Detta tyder på behovet av en uppföljande studie i de större städerna.
- Det föreligger stora skillnader mellan olika kommuner när det gäller andelen elever i särskolan i sin helhet och speciellt elever med utländsk bakgrund.
- Även om antalet elever med utländsk bakgrund är lågt i jämförelse med det totala elevantalet finns behov av att utveckla och förbättra verksamheterna för denna grupp i skolorna.

När det gäller mått på utveckling framhåller kommunerna själva behov av kunskapsutveckling inom följande områden:

- den kulturella kompetensen behöver öka,
- samarbetet och dialogen mellan skolan och föräldrar behöver förbättras,
- inkluderande undervisning behöver öka och förbättras,
- test och andra bedömningsinstrument och underlag behöver förbättras för att göra beslut om mottagande i särskolan säkrare,
- modersmålsundervisningen behöver förbättras,
- antalet och andelen lärare och specialpedagoger med utländsk bakgrund behöver öka i särskolan

Andra områden som behöver uppmärksammas

- Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet
Resultatet visar att detta område inte är högprioriterat och att det behandlas olika i olika skolor. (Jämför ”Spörsmål kring kompetens/ kvalifikation” nedan).
- Individuella utvecklingsplaner (IUP) och Åtgärdsprogram (ÅP)

Det mest intressanta resultatet här är att skolorna inte behandlar eleverna med annan etnisk bakgrund än den svenska på avvikande sätt när sådana planer upprättas. Däremot skiljer sig sättet som olika skolor betraktar individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram åt.

- Utredning/bedömning och placering

Ibland är man inom särskolan lite för ivrig att ta emot elever och ibland är den reguljära skolan ivrig att hitta ”snabba lösningar”. I några fall förstår inte föräldrarna till den aktuella eleven vad svårigheter i lärande eller särskola innebär. Dessa föräldrar kan mycket väl efter en tid komma att ångra placeringen av sitt barn i särskolan.

I intervju svaren kunde man lägga märke till traumatiska erfarenheter från ursprungslandet eller transfereringslandet. Några särskolor har en provperiod innan eleven slutligen mottas. Osäkerhet kring bedömningsprocessen är ett ofta nämnt problem när det gäller mottagning i särskolan. Traumatiska erfarenheter kan fördröja den personliga utvecklingen. En del lärare i särskolan tycker det är problematiskt att inte ha varit delaktiga i bedömningsprocessen utan enbart ställas inför fullbordat faktum. Många professionella vill ha placeringsalternativ.

- Frågor om kompetens/kvalifikationer: Det finns ett behov av någon slags generell språkqualifikation inom området svenska som andraspråk där man fokuserar på kännedom om kulturen. Sammantaget finns behov av kompetensutveckling kring såväl mångkulturella frågor som kunskap om kulturella skillnader. Det nära sambandet mellan språk och kultur omnämns av många informanter.

- Föräldrakontakt och samarbete: Kontakt med föräldrar framhålls av de flesta av de svarande, även en jämställdhetsaspekt för att involvera papporna.

- Tolkning: Tolk används ofta på gott och ont. Ibland ger tolken hela svaret i stället för föräldrarna, alternativt ”lägger svaret i munnen” på eleven.

- Komplikationer: En lärare säger: ”Om man kommer från en kaotisk bakgrund kan utvecklingen mycket väl ha hejdat temporärt”. Många elever som kommer till den svenska skolan som flyktingar har stora luckor i sin skolbakgrund och kan inte tävla med svenska elever i samma åldersgrupp, eftersom de inte haft lika lång tid för att lära sig. En annan informant säger: Det är viktigt att ta med i beräkningen att barnet först måste lära sig språket och att han/hon sedan måste ta igen förlorad kunskap bara för att inse att hans/hennes tidigare kunskaper är värdelösa. Det är lätt att blanda ihop språksvårigheter med inlärningssvårigheter.

Bilaga 2

Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel (sammanfattning av avhandlingen)

Fia Andersson

Stockholms universitet, 2007

Introduktion

Under slutet av 1990-talet visade flera undersökningar att andelen flerspråkiga barn som fick diagnoser inom autismspektrum ökade i Sverige (Tideman, 2000). Vad som kan relateras till språkliga eller kulturella aspekter och vad som kan relateras till funktionsnedsättningen, och relationer mellan dessa, har dock sällan problematiserats.

En utgångspunkt för avhandlingsarbetet är en intervjustudie (Andersson & Jansson, 2007) som kan ses som en förstudie till avhandlingen. Studien behandlar språkfrågor i relation till lärande för flerspråkiga barn med Aspergers syndrom eller högfungerande autism. Studien visar bl a att dessa barn inte erbjuds modersmålsundervisning eller studiehandledning i någon större utsträckning trots att de enligt gällande lagstiftning är berättigade till detta.

En slutsats av förstudien är att språk och lärande inte kan ses separerat från det sammanhang där de används. För att kunna möta dessa barn på bästa sätt i undervisningen önskade de intervjuade lärarna mer kunskap om vad det kan innebära för barn som fått någon av dessa diagnoser att hantera flera språk och kulturer i olika vardagssituationer.

Efter denna förstudie väcktes frågan om vad pedagoger anser vara centralt i arbetet med flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum och hur den frågan skulle kunna undersökas. Den väg jag kunde se var att pedagoger själva skulle delta i detta kunskapssökande. Jag sökte därför en forskningsansats inom deltagarorienterad forskning och valde att utforma studien i form av en forskningscirkel.

Syfte och frågeställningar

Syftet med den här avhandlingen är att beskriva och analysera såväl process som innehåll i kunskapsutvecklingen i en forskningscirkel. Deltagare i forskningscirkeln är pedagoger³ som arbetar med flerspråkiga barn⁴ som beskrivs ha någon problematik inom autismspektrum⁵.

Valet av en deltagarorienterad studie, i det här fallet en forskningscirkel, motiveras av syftet att "komma åt" en pågående kunskapsutveckling. Därmed är även processen intressant att studera. En frågeställning i inledningsskedet löd: Vilka frågor ställer sig pedagoger i det vardagliga arbetet med flerspråkiga barn som har en problematik inom autismspektrum.

Följande frågeställningar behandlas i avhandlingen:

Hur kan forskare och lärare tillsammans, genom att utgå från den egna erfarenheten, utveckla kunskap inom området mångkulturalism och autism?

Hur kommer pedagogers kunskapsutveckling till uttryck i kunskapsprocessen i den här forskningscirkeln?

³ Med pedagoger avses här pedagoger med olika yrkesutbildningar såsom förskollärare, grundskollärare och specialpedagoger.

⁴ Med flerspråkiga barn avses att de som har annat modersmål än svenska.

⁵ Autismspektrum – se utförlig förklaring i bilaga 1

Teoretiska redskap för analys av kunskapsprocessen

För att kunna beskriva och analysera såväl kunskapsprocessen som kunskapsinnehållet i forskningscirkeln har jag hämtat teorier från flera håll: Wenger (1998), Bakhtin (1986), Freire (1972), Benhabib (1994; 2004) och Gadamer (2002). Teorier för analys av kunskapsinnehållet i forskningscirkeln har vidare hämtats från forskning kring flerspråkighet, mångkulturalitet och funktionshinder. Studiens teoretiska ansats kan därför sägas vara av eklektisk karaktär. Utifrån nämnda teoretiker har följande begrepp med relevans för forskningscirkeln utkristalliserats: deltagande, kunskap, lärande, erfarenhet, tradition, tidslighet, ömsesidighet, erkännande, utmaning, förändring och empowerment. Begreppen har legat till grund för analysen av kunskapsprocessen i forskningscirkeln. De uttrycks mer eller mindre explicit i avhandlingen.

Deltagande, kunskap och lärande, där samtal varit centralt och dialoger haft en betydande roll för vars och ens lärande och det gemensamma kunskapsbygget.

Erfarenhet, tradition och tidslighet, där cirkeldeltagarnas erfarenheter och frågor från vardagsarbetet varit cirkelns innehåll. Att forskningscirkeln sträckt sig över en längre tidsperiod har haft betydelse för kunskapsprocessen.

Ömsesidighet och erkännande av den andra, bland annat som likvärdig deltagare i forskningscirkeln. Erkännande av de egna erfarenheterna i mötet med andras kritiskt granskande blickar.

Komplexiteten i pedagogers arbete och medvetandegörande om denna komplexitet utifrån gemensamt valda frågeställningar

Förändring, utmaning och empowerment är centrala begrepp inom all deltagarorienterad forskning. I mötet mellan deltagarnas erfarenheter och kritiskt granskande teoretiska analyser sker kunskapandet.

Metod för datainsamling

Action Research and Participatory Action Research

Action Research används idag övergripande för olika riktningar av aktionsforskning, varav deltagarorienterad forskning beskrivs som en av dessa (Reason & Bradbury, 2001). Ett utmärkande drag vid deltagarorienterad forskning är att undersöka de frågor som formuleras av både deltagare och forskare under det arbete som sker. Deltagarna är sedan med under hela processen med insamling av material, analys, presentation och slutsatser. Att organisera forskningsarbete på ett sådant sätt innebär, enligt Starrin och Lundberg (2006) att den professionella forskaren inte har den absoluta kontrollen över kunskapsutvecklingen. I forskningsinriktningar av deltagarorienterad karaktär, dit forskningscirkeln räknas, finns vanligen underliggande sociala och politiska ställningstaganden, exempelvis att lyfta fram grupper vars röster inte hörs (Maguire, 2001).

Forskningscirkeln beskrivs oftast som en mötesplats - ett forum - där organiserat kunskapsökande och kunskapsutveckling sker i dialog mellan alla deltagare (se t ex Nilsson, 1990; Härnsten, 1991). Cirkeln utgår från ett gemensamt problem som belyses så allsidigt som möjligt för att på så sätt öka kunskapen om problemet. Det är det gemensamma problemet och den gemensamma kunskapsstillväxten som är i fokus. Arbetet med alla inblandades bidrag i form av olika erfarenheter och kunskaper innebär att något nytt skapas, en kunskapsmassa som inte kan bildas varken i enbart praktiken eller inom forskningen. Själva begreppet forskningscirkel har sina rötter inom svensk folkbildningsverksamhet och har också vissa likheter med kulturcirkel (Freire, 1977). Lundberg och Starrin (2006) beskriver forskningscirkeln as an arena "where researchers and practitioners meet to use their

respective knowledge and competence to jointly tackle a problem which the participants consider urgent.”(s. 178).

Forskningscirkeln är fortfarande ett relativt nytt fenomen inom skolvärlden. Att undersöka hur forskare och pedagoger tillsammans kan utveckla kunskap om pedagogers arbete kring ett gemensamt intresse, i det här fallet mångkulturalism och autism, har varit ett både utforskande och utvecklande arbete. I den här avhandlingen beskrivs kunskapsprocessen och det kunskapsinnehåll som skapades i en forskningscirkel där pedagoger från olika kommuner i storstockholmsområdet deltog.

Genomförande

Forskningscirkeln i den här avhandlingen genomfördes med sju deltagande pedagoger och mig som deltagande forskare. Deltagarna i cirkeln arbetade med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Fyra av deltagarna har förskolläraryt utbildning samt specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, två har grundskolläraryt utbildning 1-7 och en har fil kandexamen med inriktning mot samhällsliv och sagor och myter. Deltagarna var verksamma i mindre enheter med specifik inriktning på barn med problematik inom autismspektrum. Forskningscirkeln sträckte sig över tre terminer med sammanlagt tolv träffar. Varje träff varade i ungefär två timmar. Samtalen dokumenterades genom ljudupptagning eller minnesanteckningar. Samtalen skrevs ut, och en första analys gjordes i samband med att texten strukturerades. De utskrivna texterna skickades till deltagarna för läsning efter varje träff. Där fanns ibland även mina kommentarer och frågor för vidare undersökning av frågan. Återkoppling till texten gjordes vid påföljande cirkelträff.

Vid forskningscirkelns inledande träff bad jag deltagarna, att utifrån egna erfarenheter, fundera över vad de var intresserade av att undersöka närmare när det gällde arbetet med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Utifrån deltagarnas svar kunde vi i forskningscirkeln urskilja tre områden av gemensamt intresse bland deltagarna och dessa togs som utgångspunkt för arbetet i cirkeln:

- frågor som rörde testning, tester och diagnosförfarande
- frågor som rörde modersmål och modersmålsundervisning
- frågor kring kulturella aspekter och det moderna samhället och dess påverkan på barnen.

Ett etiskt dilemma

Syftet med forskningscirkeln var inte att studera enskilda barn. Barnen, ”tredje man”⁶, fanns dock indirekt med eftersom deltagarna berättade om olika erfarenheter från sitt arbete med barnen. Då deltagarna arbetade med barn som var placerade i speciella verksamheter bedömde vi i cirkeln att om deltagarna skulle kunna identifieras skulle även barnen kunna spåras. Vid första cirkelträffen gjordes därför tydliga överenskommelser om hur anonymiteten skulle hanteras i våra samtal i cirkeln, i kontakter med andra samt vid publicering av resultatet.

Resultat och analys

Processen

⁶ Med tredje man avses här barn och ungdomar och deras föräldrar men även läraarnas arbetskamrater. I vetenskapsrådets rapport God forskningssed (2005) återfinns begreppet tredje man i följande sammanhang: Forskningsetiska frågor är t ex frågor som rör hur urval av försökspersoner sker, hur information ges, vilken information som ges, hur deltagandet påverkar personen under projektet och efter projektet, och hur publicering kan påverka deltagare, och frågor som rör tredje man vad gäller t ex information, publicering och eventuell påverkan.

Kunskapsprocessen i forskningscirkeln pågick under en längre tidsperiod. Processen kan inte skiljas från de innehållsliga frågor som studerades utan kunskapen utvecklades genom återkommande samtal där nya perspektiv belyste frågan på annat sätt än tidigare. De dialoger som fördes i cirkeln kan beskrivas som flerstämmiga samtal (se Bakhtin, 1981).

Under de första cirkelträffarna lyssnade deltagarna in varandra, och bekräftade varandras kunskaper och erfarenheter utan att nämnvärt problematisera det som sades. Alla cirkeldeltagarna hade möjlighet att problematisera det som lades fram, vissa för-givet-tagna uppfattningar utmanades och andra perspektiv bli synliga. Kontinuerligt gjordes återkopplingar till diskussioner från tidigare träffar och de frågor som undersöktes hölls därigenom aktuella under hela cirkeln.

Materialet pekar på att deltagarnas perspektiv förändrades under tiden cirkeln pågick. Under denna process kan vändpunkter spåras då något togs upp som förändrade perspektivet, bland annat fick deltagarna en annan bild av modersmål, modersmålsundervisning och modersmålslärares uppgifter än de haft tidigare. Betydelsen av samarbete med andra yrkesgrupper för att få en helhetsbild av barnet är ett annat exempel. Successivt ökade öppenheten inför varandras olika erfarenheter, deltagarna ställde frågor, problematiserande och utmanade både mina och övriga deltagares yttranden.

Vid den avslutande träffen analyserades det utskrivna materialet från hela cirkeln (108 sidor) och först vid detta tillfälle gick det att överblicka den kunskapsprocess vi gått igenom tillsammans. Kunskapsinnehållet föll ut i fyra teman: modersmålsfrågor, funktionshinder och diagnoser, strukturfrågor, samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper. När jag i efterhand analyserade kunskapsprocessen insåg jag att vår syn på barn förändrades under denna process, från att främst ha talat om svårigheter som barnet upplevdes ha i förskolan eller skolan, till ett mer relationellt perspektiv där hela lärandemiljön problematiserades.

Kunskapsinnehållet: fyra teman

Analysen av kunskapsinnehållet som vi gjorde vid den avslutande träffen pekade på att materialet kan delas in i fyra teman: modersmålsfrågor, funktionshinder och diagnoser, strukturfrågor, samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper. Resultatet visar att frågor rörande modersmålsundervisning och studiehandledning inte diskuterats i flera av deltagarnas verksamheter trots att så gott som samtliga barn var berättigade till sådan undervisning. I andra verksamheter fanns stor tveksamhet om modersmålsundervisning och studiehandledning var till nytta för barn med autismspektrumproblematik, speciellt gällde det barn som inte talade.

Deltagarna framhöll att när barnet får en diagnos inom autismspektrum tar diagnosen över. ”När man har fått på sig autismsglasögonen då är det det som gäller”, framhöll en av deltagarna. Synfältet blir begränsat och andra frågor, sådant som kan relateras till kultur och andra uppfostringsmönster, faller bort. Senare kan det dock visa sig att exempelvis brist på inflöde av svenska språket, ligger bakom en del i problematiken, menade flera av deltagarna. De betonade att pedagoger inte ska bortse från att pröva olika möjligheter då dessa kan vara väldigt viktiga.

Barnen testas på svenska språket med test som har västerländsk prägel. Deltagarna diskuterade relevansen med dessa test med tanke på att många barn inte har erfarenhet av sådant som testen förutsätter att barn ska klara av i en viss ålder, t ex att tolka bilder eller

hantera sax och kriter. Deltagarna ställde sig därför frågande till om testen som används verkligen visar vad de utger sig för att visa. Inom utredningsteam som ställer diagnoser inom autismspektrum hävdas att diagnoser ska ses som "färskvare". Yngre barn och barn som ännu inte utvecklat sitt svenska språk samt barn som nyligen kommit till Sverige som får diagnosen autism bör utredas på nytt efter några år.

Samarbete mellan pedagoger och föräldrar, där föräldrar berättar om hemmets språk kultur mm, kan ge värdefull kunskap om barnet. Deltagarna upplevde att det var svårt att få till stånd samverkan mellan olika institutioner som var involverade i arbete kring barnet och familjen. Deltagarna hävdade att olika instanser ser till olika behov hos barnet och familjen, men att en helhetssyn behövs där man även ser till samverkande orsaker. En slutsats av cirkeln är att mer kommunikation, med ömsesidigt informationsutbyte, mellan hemmet och skolan behövs. Målsättningen, menar deltagarna, är att synliggöra olika normer och öka förståelsen för varandras förväntningar på hemmet respektive skolan, allt med tanke på *barnens bästa*. I detta ligger att åstadkomma en så god lärandemiljö för. Deltagarna poängterade att initiativet bör tas av förskolan och skolan om frågan är väckt där.

Deltagarnas erfarenheter visade att förskolans och skolans pedagoger ofta fick ta emot frågor från barnens föräldrar, frågor som pedagogerna varken hade tillräckligt med kunskap om eller mandat för att kunna besvara. Dessa frågor rörde ofta sådant som föräldrar inte hade förstått i samband med barnets diagnosutredning, t ex varför barnet skulle utredas eller hade utretts för autism eller varför barnet skulle placeras i en särskild undervisningsgrupp. Ganska vanligt var att pedagogerna även fick förklara vad autism är för barnets föräldrar. Ibland fick de också stå till svars för varför barnet fått denna diagnos och det var inte ovanligt, upplevde deltagarna, att föräldrarna kände sig bestraffade eller skämdes över att barnet fått denna diagnos. Föräldrar ville också rådgöra med pedagogerna om vilket språk de skulle tala med barnet och om lämpligheten med modersmålsundervisning för barnet. Ofta skedde dessa föräldrakontakter via tolk. Pedagogerna kände stor osäkerhet kring tolkens översättning vid dessa samtal och vad föräldrarna förstod av samtalet. Att anlita tolk innebar enligt cirkeldeltagarna inte några garantier för att förståelsen mellan hem och skola underlättades. I några fall visade det sig vara tvärtom. Tolken översatte inte det pedagogerna sagt utan talade om barnuppföstran mer allmänt.

Något som komplicerade bilden var när pedagoger och föräldrar inte bara hade olika språk utan även skilda kulturella kontexter att relatera till. Vissa föräldrar kallade autism "svenska sjukan", en sjukdom barnet fick i Sverige medan det i hemlandet betraktades som friskt. En av deltagarna framhöll att hon undvek uttrycket autism i samtal med föräldrar då det är upplevdes vara ett för starkt uttryck. Istället talade hon om barnets svårigheter.

Pedagogerna får eller tar på sig olika uppgifter som inte explicit ingår i deras uppdrag. Cirkeldeltagarna hade vanligtvis god kontakt med barnens föräldrar. Detta kan ha bidragit till att de tog på sig även sådana uppgifter som skolledningen inte ålagt dem. Det kan höra samman med otydliga ramar för pedagogernas arbete. Det ledde i flera fall till att deltagarna upplevde att de hade en funktion som "sambandscentral" mellan olika skolan, föräldrar och andra instanser, om sådant som gällde barnens utveckling.

En slutsats av forskningscirkeln är att pedagogers arbete inrymmer en hög grad av komplexitet. Åtminstone en del av det som förorsakar denna komplexitet synliggjordes i den gemensamma analysen i forskningscirkeln.

Diskussion

Kunskapsprocessen i forskningscirkeln ledde till deltagarnas ”medvetandegörande” ’conscientização’ (Freire, 1972), inom flera områden. Starkast framträdde detta vid analysen av cirkelmaterialet då deltagarnas samlade erfarenheter entydigt pekade på de hierarkiska strukturer som råder och där ett medicinskt/biologiskt tolkningsföreträde tas för givet. Deltagarnas kunskaper om barnen tas inte tillvara mycket beroende på att de inte hittar ett lämpligt sätt att uttrycka sina kunskaper på. Deltagarna berättade att de fick fylla i omfattande frågeformulär om varje barn och de ifrågasätter om dessa överhuvudtaget läses. Synliggörandet av detta och samtidigt ett erkännande i cirkeln av att pedagoger har erfarenhet och kunskaper som är väsentliga för barnets fortsatta utveckling och skolgång, ledde till att deltagarna vid sista träffen konstaterande: ”Vi finner oss inte!”. Deltagarna påpekade dock att de är mycket angelägna om att hitta mötesplatser (jfr Helldin, 2001) där olika yrkesgrupper kan mötas och på likvärdiga villkor diskutera frågor av vikt. Dessa *kunskapsmöten* kan bidra till en helhetssyn på barnet så att pedagogerna sedan kan utveckla lärandemiljön *för barnets bästa*. I relation till vad som nämnts tidigare kan även detta förstås utifrån att pedagoger tar på sig uppgifter som inte explicit ingår i deras uppdrag.

I relation till Behabibs (1994) resonemang om betydelsen av att erkänna sig själv för att kunna erkänna andra är detta intressant. När deltagarna genom forskningscirkeln upplever sig erkända, bekräftande, synliggörs också deras erkännande av andra. Deltagarna agerar också i ett kontinuum mellan å ena sidan ålägganden som kommer uppifrån och å andra sidan omsorgen om barnen, *för barnets bästa*.

Även de pedagoger som vanligtvis inte lyssnas på har i forskningscirkeln tillåtits ”få röst” (Molander, 1996). Även pedagoger som upplever att de inte kommer till tals med sin kunskap om barnen i de sammanhang där företrädare för biologiskt/ medicinskt perspektiv deltar. Ytterligare en insikt var betydelsen av att ha med en modersmållärare eller annan tvåspråkig personal i verksamheten eller samverka med dessa på annat sätt för att förstå barnet. Ett konstaterande är att det är först när pedagoger själva verkligen berörs, och inser nyttan av att ha modersmållärare eller flerspråkig personal närvarande och deltagande i verksamheten, som vi ser vidden av de kunskaper modersmållärare kan tänkas bidra med. Resultatet av forskningscirkeln pekar på en tendens att förskolans och skolans pedagoger får funktionen av ”sambandscentral” och får förmedla kontakter mellan skolan, föräldrar och andra institutioner. Samtidigt kände sig pedagogerna osäkra på om information nådde fram till föräldrar under samtal med dem. Denna osäkerhet bottnade i svårigheter av både språkligt och kulturellt slag. Här skulle en person med kunskap om autism och med förankring i båda ländernas kulturer och språk kunna vara viktig, hävdar cirkeldeltagarna. Sammantaget indikerar detta ett behov av någon form av brobyggare eller mediatorer (Obondo, 2005; Bouakaz, 2007), som kan överbygga språkliga och kulturella hinder som uppstår mellan barnets föräldrar och skolans personal – och även personal inom andra institutioner. Modersmållärare eller annan tvåspråkig personal fungerar ibland som brobyggare, men kompetensen skiftar stort bland dessa lärare.

Ett möjlighetsscenario ... och ett riskscenario

Det är ett faktum idag i den svenska skolan att barn och ungdomar som bedömts ha problematik inom autismspektrum befinner sig i olika verksamheter inom skolsystemet. I forskningscirkeln framkom att barn som förstås som, eller kategoriseras som, annorlunda i Sverige, kan förstås på annat sätt i andra kulturella sammanhang och utifrån olika förklaringsmodeller (jfr Jansson, 2004). Skolan har ansvar för att tänka ut vad som är bäst för ett barn i

den miljö det befinner sig, hävdar cirkeldeltagarna, och det måste vara skolans ansvar att avsätta resurser för detta.

Resultatet från forskningscirkeln pekar i samma riktning som tidigare studier (se Rapport Autism Väst, 1999; Andersson & Jansson, 2007) på en tendens att barn med problematik inom autismspektrum inte erbjuds eller deltar i modersmålsundervisning i samma utsträckning som andra flerspråkiga barn. Utifrån avhandlingens tidigare resonemang om förekomst av modersmålsundervisning och studiehandledning, skissas i det följande först ett möjlighetsscenario och därefter ett riskscenario.

Ett möjlighetsscenario

Forskningscirkeln ledde fram till vissa insikter, vilket ligger i linje med intentionerna inom deltagarorienterad forskning. Ett exempel på en sådan insikt var att det i modersmålslärares uppdrag förutom språkundervisning även ingår att arbeta med barnets identitetsutveckling och att fungera som brobyggare mellan olika språk och kulturer i skolan och hemmet. Modersmåls lärare eller annan tvåspråkig personal, med dubbel kulturkompetens, kan ha en viktig funktion som brobyggare och samverka med de pedagoger som träffar barnet dagligen för ett informationsutbyte mellan hem och skola, något som cirkeldeltagarna förde fram som önskvärt. Samverkan skulle även kunna vara betydelsefull för utvecklad kunskap om barnet i olika situationer, något som deltagarna anser behövs, inte minst i deras funktion som sambandscentral, dvs i kontakter mellan hemmet, skolan och andra instanser. Resultatet från cirkeln pekar på att när modersmålsfrågan hamnade i fokus i forskningscirkeln, väcktes ett stort intresse bland deltagarna för vad detta, förutom språket, kunde bidra med för barnens utveckling och lärande. Detta kan leda till ökat intresse för att ta initiativ till och argumentera för ökad samverkan med modersmåls lärare och annan tvåspråkig personal för barn med problematik inom autismspektrum. Samverkan som här skisserats kan vara ett led i att se *vem* barnet är och att barnet inte är sin diagnos. En öppenhet för olika förklaringar till barnets sätt att agera kan leda till en öppenhet för att pröva olika alternativa vägar, exempelvis olika arbetsmetoder och flexibla grupperingar. Pedagoger kan skapa utmanande situationer där barnet får möjlighet att delta i olika grupperingar, något som inte låser barnet vid en metod.

Att döma av deltagarnas yttranden finns få tillfällen för pedagoger att inom arbetslaget diskutera och reflektera över vardagliga svårigheter för att försöka finna lösningar på dessa. Erfarenheter som beskrevs i cirkeln pekar på att pedagoger som arbetar tillsammans kan uppmärksamma varandra på att saker och ting kan förklaras ur olika perspektiv (språk, kultur, situation, tradition etc). Detta talar för att flera olika former av kunskapsmöten som cirkeldeltagarna efterlyser kan behövas, dels med föräldrar och andra yrkesgrupper, dels med pedagoger inom det egna arbetslaget. Olika typer av möten där deltagarna för samtal på likvärdiga villkor för att dela med sig av kunskap kring barn med autismspektrumproblematik.

Ett riskscenario

De som framkom i forskningscirkeln ger även anledning att peka på ett riskscenario som *kan* bli följden om ett barn, med utländsk bakgrund och flera språk att hantera, får diagnosen autism innan det svenska språket utvecklats och innan barnet lärt sig sådant som förväntas att ett barn i Sverige ska klara av vid en viss ålder, exempelvis hantera kriterior och sax. Om diagnosen är felaktig *kan* barnet komma att undervisas utifrån en pedagogik utformad för barn med autismproblematik. Detta *kan* medföra att barnet inte får en undervisning som ser till barnets förmågor, och ser barnets potential, språkligt och kulturellt, utan barnets beteende *kan* komma att "filtreras" genom autismsglasögonen. Cirkeldeltagarnas erfarenheter visar att sådant som kan vara adekvat i den kultur varifrån barnet kommer *kan* resultera i att det i

Sverige ses som en del i en autismproblematik. Ett av flera exempel på detta var barnet som sa "blå, blå" om bilden av en hund.

Utifrån cirkeldeltagarnas erfarenheter, har jag funnit att det finns en problematik kring att barn med annat modersmål än svenska och med andra kulturella traditioner utreds för autism om inte hänsyn tas i tillräcklig utsträckning till barnets reella situation i hemmet och i förskolan/skolan. När diagnosen ställts finns risken att pedagoger (och andra) tar på "autismglasögon". En *tolkning* av detta är att när det biologiska/medicinska perspektivet, med dess starkare legitimitet och sanningsanspråk, tränger in i pedagogernas vardag begränsas pedagogers sätt att se på barnen. Johannisson (2006) beskriver detta som att "normalitetens gränser förskjuts". Själva namngivningen tycks vara central. Det som har ett namn finns (a.a s. 40).

En slutsats

Genom arbetet i forskningscirkeln har pedagogers vars röster vilka inte hörs varken inom forskning eller i skolsammanhang, lyfts fram. Kunskapen som växt fram innebär att något nytt, något som inte kunnat bildas varken i enbart praktiken eller inom forskningen, skapats. De frågor som undersökts i forskningscirkeln har utgått från frågor av vikt i deltagarnas vardagliga arbete. De knyter an till såväl individuella frågor och aktuella problem i deltagarnas verksamheter som till insikt om sammanhang i ett vidare samhällsligt perspektiv. De har vidare gått utöver de egna intressena och bildat underlag för en mer samhällslig förståelse, samt gett deltagarna viss styrka och beredskap för sitt fortsatta yrkesliv. Detta är i linje med vad Negt (1987) lyfter fram som avgörande ingredienser för vuxnas lärande. Med följande ord från en av deltagarna i forskningscirkeln vill jag avsluta denna sammanfattning:

Jag tycker det har varit berikande och utvecklande att få vara med att utforska och undersöka det pedagogiska arbetet (som utförs av de deltagande pedagogerna) runt flerspråkiga barn med autism. Det har varit givande att upptäcka både likheter och olikheter i vårt arbete och vad som ligger bakom. Det osynliga har blivit synligt. Mina kunskaper har fördjupats, både generellt och specifikt.

Referenser:

- Andersson, Fia & Jansson, Anders (2007). *Flerspråkighet eller felspråkighet – Komplexitet & möjligheter i förhållande till barn med autism*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Bahktin, Michail Michajlovic (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bahktin, Michail Michajlovic (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Benhabib, Seyla (1994). *Autonomi och gemenskap: kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, Seyla (2004). *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Bouakaz, Laid (2007). *Parental Involvement in School. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö Högskola.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

- Freire, Paulo (1977). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Helldin, Rolf (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12 (2), ss 119-134.
- Härnsten, Gunilla (1991). *Forskningscirkeln – pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.
- Jansson, Anders (2004). *Fantasi på mitt sätt*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johannisson, Karin (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I: Hallerstedt, Gunilla (red). *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Kunskapscentrum Autism Västra Sverige (1999). *Slutrapport "Modersmål och autism"*.
- Lundberg, Bertil & Starrin, Bengt (2006). Participatory Research – Some characteristic features. I: Wingård, Britta (red). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 165-181.
- Maguire, P. (2001). Uneven Ground: Feminisms and Action Research. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp 59-69.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Negt, Oscar (1987). *Levande arbete, stulen tid*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Nilsson, Karl-Axel (1990). *Forskningscirkeln växer fram*. I: ALC (1990) *Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare*. Stockholm: Arbetslivscentrum, ss 67-74.
- Obondo, Margret (2005). *Broar mellan kulturer*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tideman, Magnus (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilaga 3

Frågeformulär som använts av samtliga länder involverade i detta projekt

Thematic Project
**Immigrant Pupils with Special Educational Needs:
Cultural Diversity and Special Needs Education**

Questionnaire for information collection

The present document aims to be used as a working tool for the analysis we will conduct together. It takes into consideration reflections, comments and proposals suggested by the expert group meeting in Malmö, in December 2006.

We need to keep in mind a few general considerations:

- 1) Immigration is a sensitive area, with negative connotations. During our meetings, it was highlighted that migration has always been part of our society. It should not be perceived as a problem but as a source of enrichment for our society and our education systems, when differences are taken into account and respected and when adequate responses are provided.
- 2) Some general data are available regarding immigrant pupils, but data related to immigrant pupils with special educational needs are missing. One of the project's objectives is to provide some relevant and reliable information on this topic. But, we are all aware, and it was raised again in Malmö, that data collection will be difficult.
- 3) An operational definition was provided as a result of the meeting in Brussels (September 2006). A slight change was suggested, taking into account the possible negative confusion or misunderstanding related to the term of "cultural diversity". The three elements listed are general parameters and, more specifically, the ones under the second bullet below are to be taken in a very open way as fully or partly corresponding to the population concerned in the different countries. One of the questions inserted in the questionnaire is precisely focused on the type of population considered by the different countries. Our analysis will deal with:
 - pupils with all types of SEN (with a particular attention to be paid to those with learning disabilities)
 - and who are immigrants in the sense of: i) originating or his/her family originating from another country; ii) using a different or similar language as the host country; iii) with or without the nationality of the host country, and, iv) with/without a low educational and economic background
 - and who experience a different cultural background from the host country.

The *Questionnaire* includes the core relevant information to be provided by all countries involved. It concerns information:

- At local level
- To be collected by the nominated experts
- Related to pupils in mainstream education (primary, lower secondary and in some countries, even first years of pre-primary education)

Five issues are considered: targeted population; existing data; available provisions; types of support measures and general assessment procedures. These five issues will still be the basis: a) for the practical analysis to be conducted in the different locations where we will have the opportunity to

discuss them with the professionals in situ; b) to have a common general overview of the situation in the different countries involved.

Further, each of the five issues can be detailed in a more extensive way at a national level. This is an optional additional task for those countries willing to provide more information.

Questionnaire- Local information (General questions to be completed by all countries involved in the thematic project)	Questionnaire- National information (optional)
<p>1. Population</p> <p>Q1. Short description of the population concerned by this analysis. Please use as a reference, globally or partly, the operational definition discussed in Brussels.</p>	<p>1. Population</p> <p>Q.1. National definition of immigrants (if any)</p> <p>Q.2. Detailed description of types and characteristics of the immigrant population in your country.</p>
<p>2. Data (related to pupils in compulsory education, school year 2005/2006)</p> <p><u>General data:</u> Q.2. Data concerning number of immigrant pupils</p> <p><u>Specific data:</u> Q.3. Data concerning number and % of immigrant pupils with SEN in mainstream schools, compared to number and % of non-immigrant pupils with SEN in mainstream schools?</p> <p>Q.4. Data concerning number and % of immigrant pupils with SEN in special schools, compared to number and % of non-immigrant pupils with SEN in special schools.</p> <p>Q.5. If no data are available, what is the reason for lack of information?</p>	<p>2. Data (related to pupils in compulsory education, school year 2005/2006)</p> <p><u>General data:</u> Q.3. Number of immigrant pupils.</p> <p><u>Specific data:</u> Q.4. Number and % of immigrant pupils with SEN in mainstream schools, compared to number and % of non-immigrant pupils with SEN in mainstream schools.</p> <p>Q.5. Number and % of immigrant pupils with SEN in special schools, compared to number and % of non-immigrant pupils with SEN in special schools.</p> <p>Q.6. If no data are available, what is the reason for lack of information?</p>
<p>3. Provisions⁷</p> <p>Q.6. Which types of educational provisions are offered to immigrant pupils and their families?.</p> <p>Q.7. Which services are responsible for and how do they co-operate?</p>	<p>3. Provisions</p> <p>Q.7. National legislation, regulations and/or existing recommendations in relation to immigrant pupils with SEN and their families.</p> <p>Q.8. Which services are involved and how do they co-operate?</p>

⁷ In the sense of general available actions or measures offered to families or individuals.

<p>To which extent do these provisions differ from the ones provided to the local population?</p> <p>Q.8. Describe in which way services provide information to parents and to which extent families are involved.</p> <p>Q.9. Can you describe the financial implications regarding provisions available to immigrant pupils with SEN and their families?</p>	<p>Q.9. Describe in which way services provide information to parents and to which extent families are involved.</p> <p>Q.10. Can you describe the financial implications regarding provisions available to immigrant pupils with SEN and their families?</p>
<p>4. Support measures</p> <p>Q.10. Can you list the main problems faced by schools, teachers, pupils and families.</p> <p>Q.11. According to the existing local information, do you have results regarding support measures provided to/by the school, to/by the teachers and to the pupils? Please, detail them.</p> <p>Q.12. Please, describe success factors and obstacles related to inclusive learning environment in the frame of a multi-cultural class.</p> <p>Q.13. Can you provide references to some conducted or planned evaluation on this issue (if any)?</p>	<p>4.Support measures</p> <p>Q.11. According to the existing national information, do you have results regarding support measures provided to/by the school, to/by the teachers and to the pupils? Please, detail them.</p> <p>Q.12. Can you provide references to some conducted or planned evaluation on this issue (if any)?</p>
<p>5. Assessment</p> <p>Q.14. Can you describe the assessment tools used in order to identify the needs and abilities of immigrant pupils with SEN?</p> <p>Q.15. Can you describe how barriers such as the linguistic one are taken into consideration?</p> <p>Q.16. How does assessment take place when immigrant pupils with SEN enter the educational system. What kind of documents (if any) are immigrant parents expected to bring from one country to another?</p> <p>Q.17. Can you describe who is involved in the assessment procedure (role of schools, assessment services, etc)?</p>	<p>5.Assessment</p> <p>Q.13. Can you describe the assessment tools used in order to identify the needs and abilities of immigrant pupils with SEN?</p> <p>Q.14. Can you describe how barriers such as the linguistic one are taken into consideration?</p> <p>Q.15. How does assessment take place when immigrant pupils with SEN enter the educational system. What kind of documents (if any) are immigrant parents expected to bring from one country to another?</p> <p>Q.15. Can you describe who is involved in the assessment procedure (role of schools, assessment services, etc)?</p>