Mångfaldsfrågor och Specialpedagogik

MÅNGFALDSFRÅGOR OCH SPECIALPEDAGOGIK

Barn och elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund

SAMMANFATTANDE RAPPORT

European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education, the Agency, är en oberoende och självstyrande organisation som stöds av medlemsländerna och de europeiska institutionerna (kommission och parlament).

De individuella åsikter som uttrycks i dokumentet representerar inte alltid the Agency's officiella åsikter, inte heller alltid medlemsländernas eller kommissionens. Kommissionen är inte ansvarig för hur informationen i dokumentet används.

Rapporten har sammanställts av Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou och Victoria Soriano, utifrån bidrag från the Agency's styrelsemedlemmar, nationella samordnare och de nationella experter som deltagit i projektet. Kontaktinformation om de personer som bidragit till rapporten finns i förteckningen i slutet av dokumentet.

Ett särskilt tack riktas till Trinidad Rivera (rådgivare vid Specialpedagogiska Skolmyndigheten) för hennes bidrag till rapporten.

Utdrag från dokumentet är tillåtna om det finns en klar referens till källan: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Mångfaldsfrågor och Specialpedagogik*, Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Rapporten finns tillgänglig elektroniskt på 21 språk och finns på the Agency's webbplats: www.european-agency.org

Denna rapportversion är en översättning gjord av the Agency's medlemsländer från the Agency's originalmanuskript på engelska.

Svensk översättning: Karin Angerby

Omslagsbild: collage byggt på arbeten av Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgium.

ISBN: 978-87-92387-74-5 (Elektronisk) ISBN: 978-87-92387-54-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-28-0026-4 (SE, PDF) ISBN: 978-91-28-0025-7 (SE, tryckt)
Bestnr: 00225 (SE, SPSM)

© European Agency for Development in Special Needs Education 2009

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brysselkontoret
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bryssel Belgien
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

För produktion av detta dokument har stöd erhållits från Generaldirektoratet för Utbildning och Kultur vid Europeiska kommissionen:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

INNEHÅLL

FÖRORD 5

INLEDNING 7

1. TEORETISK BAKGRUND 11

1.1 Aktuellt forskningsläge på europeisk nivå 11

1.2 Motsättningar och debatter 14
1.2.1 Målgrupp 14
1.2.2 Tillgängliga data 14
1.2.3 Utbildningsinsatser 15

1.3 Resultat av analysen av (tidigare) publicerad forskning 16
1.3.1 Tillgängliga data 16
1.3.2 Utbildningsinsatser 19
1.3.3 Stödåtgärder 19
1.3.4 Utredning/bedömning 22

2. NATIONELL INFORMATION 25

2.1 Målgrupp 25

2.2 Tillgängliga data om elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund 28

2.3 Utbildningsinsatser 32
2.3.1 Insatser riktade till elever med utländsk bakgrund 33
2.3.2 Insatser för elever med funktionsnedsättningar/ specialpedagoiska behov och med utländsk bakgrund 34
2.3.3 Ansvariga verksamheter 35
2.3.4 Samarbete mellan verksamheter 37
2.3.5 Information till föräldrar och deras delaktighet 37
2.3.6 Finansiering av insatser 38

2.4 Stödåtgärder 40
2.4.1 De stora utmaningar skolor/lärare möter 40
2.4.2 Olika uppfattningar 42
2.4.3 Positiva resultat av stödåtgärder 44
2.4.4 Framgångsfaktorer för en inkluderande lärandemiljö inom ramen för en mångkulturell klass 46

2.5 Bedömning 47

3. SAMMANFATTANDE RESULTAT FRÅN DEN PRAKTISKA ANALYSEN 51

3.1 De platser som besöktes 52
3.1.1 Malmö (Sverige) 52
3.1.2 Aten (Grekland) 53
3.1.3 Paris (Frankrike) 55
3.1.4 Bryssel (Belgien) 57
3.1.5 Amsterdam (Nederländerna) 59
3.1.6 Warszawa (Polen) 61

3.2 Allmänna kommentarer 63
3.2.1 Målgrupp 63
3.2.2 Tillgängliga data 63
3.2.3 Utbildningsinsatser 64
3.2.4 Stödåtgärder 65
3.2.5 Utredning/bedömning 66

4. SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER 69

4.1 Tillgängliga data 69

4.2 Utbildningsinsatser 70

4.3 Stödåtgärder 72

4.4 Utredning/bedömning 73

REFERENSER 75

DELAKTIGA I PROJEKTET 79

Namn och adresser i besöksorterna 82

FÖRORD

Rapporten är en sammanfattning av resultaten från den analys som gjorts av European Agency for Development in Special Needs Education (the Agency), med fokus på specialpedagogik och utländsk bakgrund – ett prioriterat område för the Agency's medlemsländer.

The Agency's styrelsemedlemmar uttryckte år 2005 sitt intresse för att undersöka detta tema. Uppmärksamheten skulle främst riktas mot hur man bäst möter de specialpedagogiska behoven hos elever som kommer från andra kulturer och ofta använder ett annat språk än det som talas i värdlandet.

Totalt 25 länder deltog i analysen – Belgien (flamländsk- och fransktalande delar), Cypern, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Nederländerna, Norge, Polen, Portugal, Spanien, Storbritannien (England), Schweiz (fransk- och tysktalande delar), Sverige, Tjeckien, Tyskland, Ungern och Österrike.

Varje land utsåg en till två sakkunniga som deltog i analysarbetet. Utan deras expertis och kompetens skulle analysen inte varit möjlig. De har med sina reflektioner bidragit till det slutliga resultatet och även bidragit med värdefull information på lokal och/eller nationell nivå. Experternas kontaktuppgifter finns i slutet av rapporten och också på projektets webbplats. Deras bidrag, tillsammans med bidrag från the Agency's styrelsemedlemmar och de nationella samordnarna är mycket värdefulla.

Denna sammanfattande rapport presenterar de viktigaste resultaten från projektet. Den baseras på information från nationella rapporter från deltagande länder och analys av rådande praxis i dessa länder. All information finns på projektets webbplats Multicultural Diversity and SNE: http://www.european-agency.org/agency-projects/

Cor J.W. Meijer

Direktör
European Agency for Development in Special Needs Education

INLEDNING

Rapporten är en sammanfattning av den analys inom området specialpedagogik och mångfaldsfrågor som genomförts av the European Agency for Development in Special Needs Education på begäran av medlemsländerna. The Agency har samlat in information från de deltagande länderna om kombinationen av att vara barn/elev i behov av särskilt stöd och/eller ha en funktionsnedsättning och samtidigt ha utländsk bakgrund. The Agency samlade in information från de deltagande länderna om de effekter som barn/elev med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund medför. Konkreta rekommendationer utifrån analysen efterfrågades också.

Termen specialpedagogisk undervisning (SNE) refererar till de åtgärder som vänder sig till elever i behov av särskilt stöd (SEN). UNESCO (1994) definierar specialpedagogisk undervisning inom ramen för inkluderande undervisning. Det ses som en intervention i undervisningen och ett stöd utformat för att möta speciella behov i undervisningen. Den har ersatt termen ”specialundervisning”.

Migration är ett känsligt ämne som kan uppfattas ha en negativ klang. Migration har alltid funnits i Europa – främst av ekonomiska skäl, då medborgare har sökt bättre livs- och arbetsförhållanden – och på senare tid har en ny typ av utvandring skett, som beror på konflikter och krig. Men det tycks som om man i Europa inte alltid sett nya grupper med annan kulturell bakgrund som berikande för samhällsutvecklingen eller för utbildningssystemet. Olikhet och mångfald bör istället ses som en utmaning.

Detta är skälet till att europeiska och internationella organisationer har satt fokus på temat och uppmuntrat nationella myndigheter att stödja och bedriva undervisning av hög kvalitet till alla elever, oberoende av härkomst och kulturell situation. UNESCO (1994) har klart uttryckt att ”skolor ska ta emot alla barn, oberoende av deras fysiska, intellektuella, språkliga eller andra förutsättningar. Det inkluderar barn med funktionsnedsättningar och speciellt begåvade barn, gatubarn och barn som arbetar, barn från avlägset boende folkgrupper eller nomadfolk, barn från språkliga, etniska eller kulturella minoriteter och barn från andra eftersatta eller marginaliserade områden eller grupper” (s. 6).

Europarådets handlingsplan 2006-2015 rekommenderar också att ”personer med funktionsnedsättning från minoritetsgrupper, personer med utländsk bakgrund och funktionsnedsättning och flyktingar kan uppleva flerdubbla svårigheter på grund av diskriminering eller bristande kännedom om samhällsservice. Medlemsstaterna ska säkerställa att stöd till personer med funktionsnedsättning tar hänsyn till deras språk eller kulturella bakgrund och de speciella behov en sådan minoritetsgrupp kan ha” (Appendix 4.6, s. 32).

I FN: s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning står det att personer med funktionsnedsättning ska ha rätt på samma villkor som andra till erkännande och stöd för sin särskilda kulturella och språkliga identitet (Artikel 30, 2008).

Termen ”invandrare” definieras olika i olika länder. Skillnaderna motsvarar de nationella förhållandena i relation till den befolkning det gäller. Definitionerna har också sitt ursprung i ländernas historia och deras politiska och ekonomiska situation. Länderna använder termen invandrare eller utlänningar beroende på elevernas eller deras föräldrars födelseland, eller beroende på förstaspråket i hemmet – vilket ibland inte är detsamma som värdlandets.

OECD (2006*)* och Eurydice (2004) använder termen invandrarelever för ”utländska elever” eller ”förstagenerationselever” när elever och deras föräldrar är födda utanför värdlandet. Tredje- och fjärdegenerationselever syftar på ”infödda”: de kan ha medborgarskap i det land de bor i. De är födda i värdlandet och minst en förälder är också född i värdlandet. I länder med en lång tradition av invandring ses inte tredje generationens (eller mer) invandrare som invandrarelever utan som elever med annan etnisk bakgrund som tillhör minoritetsgrupper eller kommer från etniska minoritetsgrupper.

Det är också viktigt att påpeka att the Agency’s analys inte har fokuserat på allmänna utbildningsfrågor vad gäller elever med utländsk bakgrund, utan endast på utbildningsfrågor som rör elever med utländsk bakgrund och som har behov av särskilt stöd. Huvudsyftet med analysen har varit att undersöka hur man på bästa sätt kan möta undervisningsbehoven hos dessa elever som i en del fall använder ett annat språk än värdlandets.

Dessa dubbla hänsyn har lett till följande nyckelfrågor:

a) I vilken utsträckning språksvårigheter ses som svårigheter i lärandet;

b) Hur förmågor och behov hos elever med utländsk bakgrund bedöms;

c) Hur lärare och familjer stöttas på bästa sätt.

För analysen definierade projektdeltagarna de utmärkande dragen för projektets målgrupp som elever:

- Med alla typer av funktionsnedsättningar/specialpedagogiska behov;

- Som är ”invandrare” i betydelsen:

  i) första, andra eller tredje generationens invandrare;

  ii) som använder ett annat språk eller kanske ett språk som bara liknar det som används i det land där de bor;

  iii) med/utan värdlandets nationalitet;

  iv) med/utan låg utbildnings- och/eller ekonomisk bakgrund i jämförelse med värdlandet;

- Som har en annan kulturell bakgrund än värdlandets.

Under analysen blev det allt tydligare att termen ”invandrare” måste förtydligas. En sådan definition måste beakta hela den aktuella skolpopulationen, dvs. nyanlända elever (som motsvarar termen ”invandrare” och de elever som är medborgare i landet, men hör till etniska minoritetsgrupper). Därför omfattade målgruppen för analysen elever i behov av särskilt stöd som är invandrare, eller som tillhör etniska minoritetsgrupper. Termen utländsk bakgrund som används i dokumentet täcker den definierade målgruppen.

Trots skillnaderna mellan länder har analysen försökt uppmärksamma fem kärnområden. Dessa områden ansågs centrala för insamling av information och analys av utbildningen för elever med utländsk bakgrund och i behov av särskilt stöd:

1. Målgrupp, definierad på nationell nivå;

2. Data, tillgängliga data på lokal (och/eller nationell) nivå;

3. Undervisningsinsatser som erbjuds elever och familjer;

4. Stödåtgärder;

5. Utrednings/bedömningsinstrument som används för att initialt identifiera behov och förmågor hos elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

Bristen på tillgängliga data i ämnet var en stor utmaning under analysen. Ett begränsat antal data eller inga data alls kan uppfattas som ett positivt resultat och en konsekvens av att ländernas utbildningssystem har en icke-diskriminerande policy.

Analysen av projektet bidrar till en mer nyanserad bild av verkligheten, vilket beskrivs i de följande kapitlen.

Resultaten från analysen bygger på en process i flera steg:

- En sammanställning av studier och publicerade forskningsresultat på temat, där de fem områdena ovan beaktades. I avsnitt fem finns en litteraturöversikt.

- Projektdeltagarna tog tillsammans fram en enkät för att samla in viktig information på den lokala nivån från de fem områden som listats ovan. En utökad enkät för insamling av information på nationell nivå sammanställdes men var frivillig. Deltagarna formulerade lokala/ nationella rapporter med hjälp av enkätsvaren. Dessa rapporter låg sedan till grund för den sammanfattning som presenteras i avsnitt 2.

- Frågeformulärets fem nyckelområden utgör också grunden för den praktiska analys som genomfördes i projektet. Sex platser valdes ut för att undersöka hur undervisning implementeras i länder med lång tradition av invandring eller där elever nyligen anlänt. Resultatet av den praktiska analysen presenteras i avsnitt 3.

- Resultaten från forskning, nationella rapporter och exempel på praktik summerades av the Agency's projektteam och var sedan fokus för diskussion med projektexperterna. Förslag, såväl som de viktigaste slutsatserna från den gemensamma diskussionen presenteras i avsnitt 4: Slutsatser och rekommendationer.

1. TEORETISK BAKGRUND

1.1 Aktuellt forskningsläge på europeisk nivå

Kapitlets syfte är att summera de nyckelfrågor som tagits upp i flera europeiska studier, analyser och forskningsstudier om undervisning av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Fokus ligger på de fem områden som togs upp i inledningen (definition, data, utbildningsinsatser, stödåtgärder, och utrednings/bedömningssätt). En förteckning med referenser som tar upp de befintliga europeiska, internationella och nationella dokument som använts i analysen finns på the Agency's webbplats för projektet: www.european-agency.org/agency-projects

Metodologin för litteraturöversikten var att systematiskt söka i databaser (ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, etc.) och i tryckta publikationer som nämner eller fokuserar på utbildning av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Eftersom informations- och kommunikationsteknologi används i allt större utsträckning gjordes en omfattande internetsökning för att identifiera relevanta webbplatser, abstracts på nätet och avhandlingar som studerar eller refererar till sambandet elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

För analysen har sökandet i första hand fokuserats på resultat från europeisk forskning och arbete i Europa, eftersom det geografiska området var fokus för Agency-projektet. Viktigt arbete har även utförts utanför Europa. Intressanta referenser från amerikanska och kanadensiska källor finns också med (t.ex. AMEIPH, 1998 och 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen och Orfield, 2002).

Förutom egna analyser, eller analyser på nationell eller lokal nivå, beaktades också undersökningar och rapporter som publicerats av organisationer med europeiskt fokus, såsom Europeiska kommissionen, Europeiskt Centrum för övervakning av rasism och främlingsfientlighet (nu Europeiskt centrum för lika rättigheter), Eurydice, eller organisationer med en större geografisk täckning, som OECD och UNESCO.

Resultat och forskning från de senaste 15 åren har tagits med. Den långa tidsperioden var nödvändig då ämnet var så specificerat och då det inte finns så mycket litteratur att tillgå inom ämnet.

Innan genomgången av de viktigaste resultaten från analysen är det viktigt att sammanfatta de faktorer som utgör analysens kontext.

De flesta europeiska länder upplever betydande invandringsflöden. För en del länder sker trenden inom en lång tradition. För andra länder är invandringen ett nytt fenomen; i några delar av Europa där utvandring tidigare var förhärskande ser man i dag en betydande invandring. En nyligen publicerad OECD-studie om migration framhåller att invandringen troligen kommer att förbli hög och även öka inom Europa. Dessa mångfasetterade demografiska förändringar har förändrat den europeiska befolkningens identitet; Europa blir alltmer mångkulturellt.

Mångfalden reflekteras i den nuvarande skolpopulationen i Europa. Skolorna tar emot elever med olika etniska ursprung. De kommer från ett annat land än det de bor i eller har föräldrar som är födda utomlands. De har en kultur och ibland ett språk som skiljer sig från värdlandets.

Värdlandets utbildningssystem och lagstiftning har bl.a. till uppgift att understödja integreringen av invandrare. Europeiska kommissionens Green Paper om migration (2008) betonar att: ”närvaron av ett betydande antal in- och utvandrarelever får stora konsekvenser för utbildningssystemen. Skolor måste anpassas till dessa elevers behov, med fokus på högkvalitativ och likvärdig utbildning /…/ Skolor måste inta en ledande roll i att skapa ett inkluderande samhälle. De gör det möjligt för unga in- och utvandrare och värdlandet att lära känna och respektera varandra /…/ Språklig och kulturell mångfald kan tillföra en ovärderlig resurs till skolor” (s. 3). Att möta de behov som elever med utländsk bakgrund har i skolan är en viktig uppgift för beslutsfattare och en stor utmaning för utbildningssystemen i hela Europa.

Inom området specialpedagogik har yrkesverksamma inom skolan, forskare och beslutsfattare på EU- och nationell nivå, visat ett ökande intresse för situationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Trots att alla europeiska länder visar intresse för att anpassa utbildningspolicys och praktik, har ingen stor studie gjorts för att analysera effekten av den nya mångkulturella identiteten och hur den påverkar specialpedagogisk undervisning.

The Agency's projekt är det första initiativet som försöker analysera situationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund i skolor inom Europa.

Tillgänglig litteratur på området visar att det finns några studier som omfattar hela Europa. De har fokuserat antingen specialpedagogisk undervisning (t.ex. Meijer, Soriano and Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) eller på frågan om undervisning av elever med utländsk bakgrund (t.ex. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Ingen analys med europeisk spännvidd har dock fokuserat på kombinationen av de två.

De referenser man funnit som gäller arbete på europeisk nivå om kombinationen av de två områdena är: ett Comenius Action 2 projekt, med titeln "Utveckling av villkor för romska barn och barn till in- och utvandrare med funktionsnedsättning – projekt om special-pedagogisk undervisning" som utfördes 1996-1998 och omfattade nio länder; ett Comenius Action 2- projekt, med titeln "Läromedel för elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund" som utfördes 1999-2001 och omfattade tre länder, samt den Europeiska konferensen om elever med utländsk bakgrund i behov av special-pedagogiskt stöd som hölls i Köpenhamn 7 och 8 juni 1999.

Det kan ändå vara fel att dra slutsatsen att det inte har utförts någon forskning inom Europa som undersöker de möjliga dubbla svårigheter som elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund möter. En del relevanta studier och analyser har utförts, men de har haft ett begränsat lokalt eller nationellt fokus.

Återstoden av kapitlet tar upp de viktigaste rönen från dessa arbeten. Det bör betonas att analysen avsiktligt har fokuserat på arbeten som tar upp kombinationen av de två frågorna utländsk bakgrund och behov av särskilt stöd. Trots att det är av intresse för undersökningen har vi därför filtrerat bort den stora mängd forskning som finns om situationen för elever med utländsk bakgrund i skolan, om den inte samtidigt behandlar behov av särskilt stöd.

Innan resultatet presenteras från analysen av publicerad forskning under avsnitt 1.3, beskrivs några åsiktsskiljaktigheter eller frågor där olika metoder och resultat har identifierats i litteraturen (avsnitt 1.2). I de båda följande avsnitten beskrivs alla forskningsresultat utifrån de fem nyckelområdena för projektanalysen.

1.2 Motsättningar och debatter

1.2.1 Målgrupp

Det finns ingen europeisk överenskommelse om terminologi för att identifiera elever med utländsk bakgrund. En del analyser använder termen ”etnisk minoritet” eller ”etniska minoritetsgrupper” (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather och Strand, 2006; Rosenqvist, 2007) medan andra använder termen ”in- och utvandrare” (OECD, 2007; Europeiska kommissionen, 2008), ”invandrare” (OECD, 2006; Eurydice, 2004), ”tvåspråkiga elever” eller ”minoritetsgrupper” (Europarådet, 2006). I Europa idag är de flesta barn födda i det land där de bor och går i skolan. Men i länder som ligger nära europeiska gränser är tillfälliga invandrare (som kanske inte avser att stanna i det europeiska land som de först kommer till, men kan stanna där en längre tid) en växande realitet. Därför kan det bli problematiskt att använda termer som är relaterade till former av migration.

Mångfalden av termer och frånvaron av en överenskommelse om terminologi belyser de olika synsätt – på policy- och praktiknivå – som europeiska länder valt att inta när det gäller in- och utvandring. Skillnaderna visar också på varje lands specifika, historiska bakgrund. Analysens mål har inte varit att undersöka de skillnader som finns på definitionsnivå. Fokus har istället lagts på hur man ska möta undervisningsbehoven för elever med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd.

1.2.2 Tillgängliga data

Genomgången av litteraturen har visat att det idag är omöjligt att få en global och jämförbar statistisk bild av antalet elever med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd i Europa. Studier visar att det knappast är möjligt att sammanställa statistik om migration på internationell nivå, eftersom de nationella statistiska systemen inte harmonierar.

Poulain, Perrin och Singleton (2006) framhåller att: ”Det är allmänt erkänt att migrationsdata inte är lätt att samla in, och att datainsamlingssystem, såväl som definitioner som används för att definiera migration i olika länder varierar signifikant” (s. 77). De fortsätter: ”/…/ Ur statistisk synvinkel har ingen lämplig indikator för att räkna population med utländsk- eller immigrantbakgrund antagits på internationell nivå /…/ Data som kan anses tillförlitliga är inte

nödvändigtvis jämförbara på EU-nivå, beroende på den mångfald av datakällor, definitioner och begrepp som används” (s. 373).

Enligt Fassmann (i Pflegerl, 2004) rör invandring idag – till skillnad från 1950-talet – många fler än bara en liten population. Statistik som fokuserar på invandringsflöden bör behandlas med stor försiktighet eftersom den verkliga omfattningen av invandring ofta underskattas. Fassmann slår fast att den positiva nettomigrationen till Europa var högre än den till USA, trots att USA ofta ses som ett vanligt förekommande mål för invandring.

The Agency’s analys har försökt ge en bild av den verkliga situationen. Data, huvudsakligen från den lokala nivån, presenteras i avsnitt 2.

1.2.3 Utbildningsinsatser

Åsikterna skiljer sig när det gäller strategier för att förbättra utbildningskvaliteten för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

Den stora skillnaden i den forskning som analyserats är vilken plats och roll elevens modersmål ska ha i skolan. Det finns ingen gemensam syn på hur elevens modersmål ska användas i skolan: en del forskare förespråkar tvåspråkig undervisning, andra anser att elever bara ska använda värdlandets språk i skolan (och ibland också inom familjen).

På samma sätt kan en elevs modersmål ses som ett stöd för eleven, men också utgöra en risk för att elever med samma utländska språk utestängs från gruppen som talar värdlandets språk. Flerspråkighet för alla elever (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot och de Pietro, 2003) är ett nytt socialt och didaktiskt sätt att erkänna alla språk i skolan och att låta alla barn möta mångfald.

En annan debatt i litteraturen fokuserar på de professionellas inställning. (Begreppet professionella används i den engelska rapporten som en samlande term för olika yrkeskategorier inom verksamheter som yrkesmässigt träffar barn och ungdomar och/eller deras föräldrar. En svensk motsvarighet är svår att hitta och därför används ”professionella” även i den svenska texten. Pedagoger används som samlande term när det enbart rör olika lärargrupper. Dessutom används lärare, modersmålslärare psykologer etc. när det rör sig om specifika grupper, svensk kommentar). En del forskning

drar slutsatsen att professionella inte behöver veta särskilt mycket om elevens eller familjens kulturella bakgrund för att kunna ha ett bra samarbete med dem: ”Man behöver inte veta allt om en persons kulturella bakgrund för att skapa ett bra möte och få arbetet att fungera bra /…/ Man behöver inte vara expert på ‘kultur’ eller olika språk. Men man måste möta en person och hans/hennes kultur utan förutfattade meningar /…/ det som väger tyngre är vad människor har gemensamt, det som är lika för alla” (SIOS, 2004, s. 64).

Andra dokument däremot stöder starkt behovet av att ha professionella med samma etniska bakgrund som eleven eller familjen: ”Tvåspråkiga barn bör bemötas med omtanke – om inte av tvåspråkiga eller mångkulturella professionella, så åtminstone yrkesmänniskor som har bred kunskap om de viktiga särdragen i elevernas kulturella bakgrund och språk” (Rapport från Europeiska konferensen om barn med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd i Köpenhamn i juni 1999, s. 7).

Leman (1991) tar upp lärare med utländsk bakgrund som en viktig interkulturell faktor: dessa lärare kan verka överbryggande och ha en språklig funktion. Verkuyten och Brug (2003) pekar också på att lärare med olika etnisk bakgrund kan ge ett ytterligare perspektiv till skolan och kan fungera som förebilder.

Trots dessa skillnader visar den europeiska litteraturen om utbildningssituationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund ett antal gemensamma rön och slutsatser. Dessa presenteras i följande avsnitt.

1.3 Resultat av analysen av (tidigare) publicerad forskning

1.3.1 Tillgängliga data

Det första den analyserade forskningen och studierna är överens om, är att det finns en ovanligt stor del elever med utländsk bakgrund inom specialpedagogisk undervisning. En del lokala och nationella forskningsarbeten (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather och Strand, 2006; Werning, Löser och Urban, 2008) pekar på en signifikant tendens i bedömningen av elever med utländsk bakgrund som leder till att de är över- eller underrepresenterade i specialpedagogisk undervisning. Internationella studier bekräftar samma trend, att ”invandrar – och minoritetsgrupper

oproportionerligt ofta slussas in i specialundervisningsinstitutioner” (OECD, 2007, s. 156).

Europeiskt centrum för övervakning av rasism och främlingsfientlighet pekar på att: ”i flera EU-medlemsländer är det vanligt med en överrepresentation av elever med utländsk bakgrund och elever från etniska minoriteter inom specialundervisningen /…/ Om man antar att fördelningen av barn med funktionsnedsättning är densamma i alla etniska grupper, indikerar en överrepresentation av elever med utländsk bakgrund och elever från etniska minoriteter att en del av dessa elever är felaktigt hänvisade till sådan undervisning” (Europeiskt centrum för övervakning av rasism och främlingsfientlighet, 2004, s. 28). Studier i USA visar samma trend. Losen och Orfield (2002) hävdar, ”felaktig praxis i både allmän undervisning och specialundervisning har resulterat i en överrepresentation, felklassificering, och svårigheter för minoritetselever, speciellt svarta” (s. xv).

Snedfördelning i representation av elever med utländsk bakgrund i specialundervisning förekommer oftast när det gäller intellektuella svårigheter och svårigheter i lärandet. De möjliga skälen till denna snedfördelning som tas upp i litteraturen är: det är oftare problem med socialt uppförande inom invandrargruppen och etniska minoritetsgrupper; bristen på tidigt stöd eller hälsovård i dessa grupper; det finns fördomar inom värdlandet om personer med utländsk bakgrund; och slutligen, svårigheter vid utredning/bedömning av behov och förmågor hos elever med utländsk bakgrund.

Att urskilja svårigheter i lärandet från språksvårigheter är en utmaning som återstår. Till exempel, ”underrepresentationen av alla asiatiska och kinesiska elever vad gäller specifika svårigheter i lärandet och autismspektrumstörningar kan tyda på att det ibland är problem att skilja svårigheter i lärandet från svårigheter som beror på att engelska är ett ytterligare språk för eleven” (Lindsay, Pather och Strand, 2006, s. 117). Dessutom, som Salameh (2003; 2006) anför, ”tvåspråkighet skapar aldrig språkstörning. Ett tvåspråkigt barn med språkstörning har en språkstörning på båda språken: modersmålet och värdlandets språk”.

Forskning visar också att fattigdom har stor inverkan på elevers placering i specialundervisning. I relation till de dåliga socioekonomiska förhållanden som vissa invandrare och etniska minoriteter lever i, kan hälsoproblem uppträda vilket påverkar

barnens utveckling. Fattigdom är därför en riskfaktor för att specialpedagogiskt behov ska uppträda senare. Detta är grunden för teorin om socioekonomisk utarmning, som hävdar att elever med utländsk bakgrund möter samma slags problem som infödda elever med liknande socioekonomisk status (Nicaise, 2007).

Slutsatsen kan dras att snedfördelningen av elever med utländsk bakgrund i specialundervisning kan förklaras av att de etniska minoriteterna är överrepresenterade på de lägre socioekonomiska nivåerna i Europa. Werning, Löser och Urban (2008) påpekar: ”situationen för barn med utländsk bakgrund och deras familjer kan beskrivas som en multisystematisk uteslutning. Familjernas uteslutning från medborgarskap och deras marginalisering vad gäller möjligheter att delta i det ekonomiska systemet samt deras tillgång till arbetsmarknaden hänger samman med stora restriktioner i barnens potential för utbildningsframgång” (s. 51).

Men sådana situationer måste analyseras noga, vilket påpekas av Lindsay, Pather och Strand (2006) ”Socioekonomisk eftersatthet (fattigdom) och kön har starkare samband än etnicitet med en allmän förekomst av specialpedagogiska behov och av vissa kategorier av specialpedagogiska behov. Men efter att variabler som dåliga socioekonomiska förhållanden, kön och åldersgrupp hölls under kontroll, kvarstod en signifikant över- och underrepresentation av olika etniska minoritetsgrupper i förhållande till vita brittiska elever” (s. 3).

Snedfördelningen av elever med utländsk bakgrund i specialskolor kan tyda på att ordinarie utbildning i en del fall inte har lyckats möta dessa elevers behov. Det har fått forskare att ifrågasätta kvaliteten på den undervisning som ges till elever med utländsk bakgrund i det ordinarie utbildningssystemet. Särskilt två aspekter har granskats i litteraturen: å ena sidan hur man hänvisar och bedömer eleverna och å andra sidan undervisningsmetoder som används för elever med utländsk bakgrund.

Analyser som utförts i olika europeiska länder i ämnet visar på en annan stor trend; individer i behov av särskilt stöd såväl som individer med utländsk bakgrund, ses av andra (socialarbetare, professionella i skolan, andra elever etc.) som representanter för sina grupper. Det tycks alltså finnas en tendens att kategorisera och behandla elever med utländsk bakgrund eller elever i behov av

särskilt stöd på basis av förutfattade meningar om de ”grupper” de tillhör. Dessa förutfattade meningar skymmer den verkliga personen, då den individuella eleven blir en symbol för den kollektiva gruppen och gruppen associeras med omvårdnad och stöd (när det gäller människor i behov av särskilt stöd) eller med kultur och religion (när det gäller personer med utländsk bakgrund och etniska minoriteter). Det är en beklaglig tendens eftersom människor inte är representanter för en hel kultur eller en hel grupp. Kategorisering och förutfattade meningar om ”gruppen” skymmer den verkliga personen och gör honom/henne obetydlig; marginalisering uppstår (SIOS, 2004).

1.3.2 Utbildningsinsatser

Forskning och publikationer i ämnet som analyserats pekar också på att snedfördelningen av elever med utländsk bakgrund i specialundervisning kan spegla att den pedagogik och de undervisningsmetoder som används i den ordinarie utbildningen inte möter den här specifika gruppens undervisningsbehov.

Litteratur som tar upp situationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund menar att lärare inte förstår hur deras undervisning är färgad av deras egen kultur. Undervisningsmetoder och elevers attityder varierar en hel del beroende på kulturer. I en del kulturer är det normalt att eleverna lär genom interaktion med lärare, medan barn i andra kulturer inte förväntas tala direkt till vuxna, utan lär genom att lyssna till vuxna som pratar med varandra. Därför bör lärare förklara – så långt som möjligt – den kulturella bakgrund som styr deras undervisning och klargöra vad som förväntas av eleverna. Istället för att sänka komplexiteten i de uppgifter som ges till elever med utländsk bakgrund (speciellt när de inte är infödda talare av värdlandets språk) bör lärare eftersträva att öka elevens förståelse av de aktiviteter som sker i klassrummet (Rapport från den Europeiska konferensen om barn med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd, Köpenhamn, juni 1999).

1.3.3 Stödåtgärder

Litteratur om undervisning av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund betonar också familjernas viktiga roll. Analyser visar att familjerna till elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund vanligen inte använder den stödservice som finns tillgänglig så mycket som de skulle kunna. De vanligaste orsakerna

är, bland andra: att elevens familj inte talar värdlandets språk; att elevens familj inte förstår systemet och den service som erbjuds tillräckligt bra, eller inte är van vid att få detta stöd i sitt ursprungsland; att familjen är rädd att bli utvisad ur landet om de har ”för stora krav”.

Därför är det av största vikt att ge omfattande information till familjerna. Informationen bör tillförsäkra att föräldrar förstår hur landets utbildningssystem fungerar och hur särskilt stöd är utformat. Familjerna bör få klar, tillgänglig, direkt information från början. Om det behövs ska det göras via tolk eller en personal som talar familjens språk. Användning av olika typer av material (foton på elevaktiviteter etc.) kan också stödja informationsflödet mellan skolan och familjen. Diskussionsgrupper med familjer är också en god praktik som bidrar till att det skapas band mellan föräldrar. På så sätt kan man undvika isolering av familjer med utländsk bakgrund och med barn i behov av särskilt stöd.

Forskning menar att informationsflödet inte bara ska gå i en riktning, dvs. från skolan till familjerna. Familjerna bör också ge skolan information om sina barn och bli tillfrågade och involverade i beslut som gäller barnen. Vid den Europeiska konferensen om barn med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd i Köpenhamn i juni 1999, påpekades det att ”en framgångsrik undervisning av en elev med etnisk minoritetsbakgrund är beroende av mycket samarbete, konsultation och ömsesidig förståelse mellan föräldrar och lärare. Lärarnas yrke måste avmytologiseras och föräldrarna måste få tillgång till skolans vardagliga beslutsfattande” (Konferensrapporten, s. 15).

Familjerna ska alltså ses som medarbetare. Studier om detta betonar att skolorna ska ta med hela familjen, inte bara föräldrar utan också syskon och far- och morföräldrar och storfamiljen. En del analyser visar också att ett barn i behov av särskilt stöd, speciellt när det är familjer med utländsk bakgrund, har en stor inverkan på familjestrukturen; ibland leder det till att familjemedlemmars respektive roller förändras (SIOS, 2004).

De professionellas roll är kortfattat att se till att samarbetet med familjen är bra och att undvika kulturkrockar. Moro (2005) säger: ”för barn till personer med utländsk bakgrund bidrar varje /…/ metod som inte tar hänsyn till deras kulturella särart till att öka den klyfta som

finns mellan deras två referensvärldar. Vi medverkar då till deras utanförskap i det mottagande samhället, till deras marginalisering. Att ta hänsyn till deras kulturella bakgrund leder däremot till individuella behandlingsstrategier, lärandeprocess och delaktighet i det mottagande samhället" (s. 21).

Litteratur visar att positiva åtgärder för att engagera elever och deras föräldrar, och fokusera på framgångar bör användas. Att beakta familjernas och elevernas mångfald sociokulturellt, kognitivt och språkligt, är grundläggande inte bara för att bekämpa eventuella diskriminerande attityder, utan också för att öka självkänsla och motivation hos elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

Slutligen belyser litteraturen att för att nå detta och framgångsrikt möta de utmaningar den nya gruppen elever innebär, måste pedagoger och andra yrkesgrupper som möter dessa elever vara välutbildade. All analys av undervisningssituationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund visar att pedagogers utbildning är avgörande för att förbättra utrednings/bedömningsprocessen, undervisningskvaliteten och samarbetet med familjerna till elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. För att möta den nya elevgruppens behov finns det en växande efterfrågan hos skolpersonalen på fortbildning och utveckling av undervisningsmetoder. Dessutom måste olika yrkeskategorier samarbeta för att möta behoven hos elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund; inte bara lärare, utan också psykologer, stödpersonal, hälsovård etc.

Den viktigaste slutsatsen av analysen är, att trots att området är alltmer synliggjort och finns med på agendan hos beslutsfattare och praktiker inom området, så är den forskning och analys som ägnats den här specifika frågan oproportionerligt begränsad. Oftast uppmärksammas en av de två frågorna: undervisning av elever i behov av särskilt stöd, eller undervisning av elever med utländsk bakgrund. Mycket få studier har undersökt kombinationen av de två undervisningsaspekterna.

Utbildningspolicy och praktik i europeiska länder tycks följa samma enkelspår. Analyser visar att åtgärder för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund oftast möter bara en av målgruppens två egenskaper. Uppmärksamhet riktas mot elevens

särskilda behov eller mot hans/hennes utländska bakgrund. Program som lags fram för att elever med utländsk bakgrund ska lära sig värdlandets språk är till exempel oftast inte anpassade till elever i behov av särskilt stöd. Å andra sidan beaktar bedömningsinstrument och metoder som ska identifiera elevens förmågor vanligen inte elevens kulturella identitet.

All forskning om undervisningssituationen för elever med särskilda behov och med utländsk bakgrund pekar på att området måste utvecklas: det krävs reflektion över nya policys och ny praktik för att möta behoven hos elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. För att uppnå det måste det till mer forskning och analys inom området.

1.3.4 Utredning/bedömning

Med utgångspunkt från den signifikanta snedfördelningen av elever med utländsk bakgrund i specialundervisning har studier ifrågasatt kvaliteten i (främst den första) bedömningen som görs av elever med utländsk bakgrund (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Utrednings-/bedömningsinstrument och metoder har ofta sin förankring i kulturen i det land där eleven är bosatt och går i skolan. Bedömnings-processen är därför kulturellt grundad; barn med en annan kultur har mindre chans än elever som tillhör landets kultur att förstå och tolka de inneboende kulturella referenserna i det bedömningsmaterial som används vid testningen. Litteraturen föreslår därför att bedömnings-material och processer bör ses över för att så långt som möjligt klargöra vilka kulturella referenser de kan innehålla.

Ett av de stora och mest tydliga kulturella hinder som elever med utländsk bakgrund möter när de testas – och som hela tiden tas upp i litteraturen – hör ihop med det språk som används för att bedöma en elevs förmågor och behov. Landon (1999) använder exemplet dyslexi för att vid den Europeiska konferensen om barn med utländsk bakgrund i Köpenhamn illustrera detta: ”vi måste undanröja de svårigheter som de här eleverna upplever innan vi kan hitta dem som har perceptuella eller kognitiva problem. Antalet tvåspråkiga barn som misstänks ha dyslexi är mycket lägre än hos infödda: eleverna har dock lässvårigheter men ingen ställer en klar diagnos /…/ Lärarna ser inte problemet eftersom de inte vet hur de ska bedöma” (Konferensrapporten s. 18).

En del hävdar att tvåspråkiga elever med utländsk bakgrund bör få en heltäckande tvåspråkig bedömning och/eller att den bör göras av professionella som har en bred förståelse av elevens språkliga och kulturella bakgrund (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

I vissa fall kan naturligtvis en första bedömning göras utan att man använder språk. Det finns dock kulturella skillnader (t.ex. när man ska definiera färger eller i inlärningskontexten, vilket Salameh, 2006, visat) som kan påverka icke-verbala bedömningsprocesser om man inte tar dem med i beräkningen. Avsnitt 2 går närmare in på användning av icke-verbal bedömning.

Slutligen visar forskningsanalysen att utredning/bedömning bör vara allsidig, i så måtto att den omfattar elevens totala situation; omständigheter såsom familjens ursprung, språk, kultur, samhälls-situation, hemmiljö, etc.

Den analys som gjordes av the Agency (Watkins, 2007) om utredning/bedömning i inkluderande miljöer visar att det har skett en förändring i förståelsen av formativ[1] bedömning i de flesta europeiska länderna under senare år; då svagheter i ”test” förfarandet har visat sig. Som en följd av detta har den formativa bedömningens fokus breddats för att täcka mer än bara akademiskt innehåll. Formativa bedömningsmetoder utvecklas nu mer och mer i samarbete mellan eleven, hans/hennes familj och lärarna istället för att professionella utifrån kommer in och gör bedömningen. Agency-projektet har visat att metoden för en del länder ännu är ett mål att uppnå när det gäller den första bedömningen av specialpedagogiska behov.

[1] I the Agency’s bedömningsprojekt definieras ”formativ bedömning” (även kallad ”kontinuerlig bedömning”) som metoder som utförs i klassrummet, främst av klasslärare och de professionella som arbetar tillsammans med klasslärare och som utgör underlag för undervisningsmetoder och nästa steg som tas i en elevs lärande. ”Första bedömning” eller ”första identifiering” innebär att man ser/upptäcker möjliga specialpedagogiska behov hos en elev. Det kan leda till att man samlar mer systematisk information som sedan kan användas för att utveckla en profil av styrkor, svagheter och behov som eleven kan ha. Den första upptäckten av specialpedagogiska behov kan vara kopplade till andra utredningar/bedömningar och kan involvera professionella utanför ordinarie undervisning (inklusive hälsovården).

2. NATIONELL INFORMATION

Avsnittets syfte är att ge en sammanfattning av de nationella rapporter som sammanställdes från fem nyckelområden – definition av målgruppen, data, utbildningsinsatser, stödåtgärder och utredning/bedömning. Avsnittet baseras på information och data som samlats in av de nationella experterna – genom ett frågeformulär – i samarbete med inblandade verksamheter, kommuner och skolor, om undervisning av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Informationen visar på lokala och/eller nationella förhållanden. Även om frågor som rör nationella förhållanden finns med, är den insamlade informationen till största delen fokuserad på lokala förhållanden. Avsnittet presenterar också en del data om hur stor procentandel av populationen som har utländsk bakgrund och procentandelen elever med utländsk bakgrund i skolorna i de olika länderna. Eftersom data om procentandelen elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund var begränsad i de nationella rapporterna, redovisas inte den informationen här.

Mer detaljerad information om specifika nationella och lokala data och frågeställningar och debatter om situationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund i de deltagande länderna finns i de nationella rapporterna på den del av the Agency's webbplats som är ägnad åt projektet: www.european-agency.org/agency-projects

En sammanfattning av svaren presenteras nedan.

2.1 Målgrupp

Det finns ett betydande invandringsflöde i Europa och frågeställningar om "migration" tilldrar sig allt större uppmärksamhet i många länder. Enligt de nationella rapporterna finns det olika definitioner på termen personer med utländsk bakgrund i Europa. De flesta länder använder termen "invandrare" eller "utlänning" eller "främling" i relation till personens eller föräldrarnas födelseort, deras nationalitet och det språk som talas i hemmet.

Länder med lång tradition av invandring gör skillnad mellan:

- Nyanlända och/eller första generationens invandrare, då elever eller deras föräldrar är födda i ett annat land än värdlandet;

- Andra generationens invandrare, som syftar på dem som är födda i värdlandet, men vars föräldrar är födda i ett annat land; och

- Tredje eller fjärde generationens invandrare som är födda i värdlandet och har minst en förälder som också är född i och som kan vara medborgare i bosättningslandet. I de flesta fall ses inte tredje eller fjärde (eller mer) generationen som invandrare utan som ”människor med en annan etnisk bakgrund” som tillhör ”minoritetsgrupper” eller ”etniska grupper”.

I många länder är lagstiftningen inom utbildningsområdet som berör elever med utländsk bakgrund också praktiskt baserad på ett mer undervisningsorienterat synsätt som motsvarar elevens språkkunskaper: tvåspråkiga/flerspråkiga elever, eller elever som har ett annat modersmål än värdlandets. Den definitionen gäller alla elever som behöver behärska mer än ett språk under barndomen.

För analysens syfte – och som redan sagts i inledningen – ombads de nationella experterna att ge information om alla elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund (nyanlända elever såväl som elever som tillhör etniska minoritetsgrupper).

Om man ser till invandrarflödenas mönster i Europa kan länderna indelas i olika grupper:

- Länder med lång tradition av migration, som hänger samman med deras industriella och ekonomiska särdrag och/eller kolonialbakgrund: (t.ex. Belgien, Danmark, Frankrike, Luxemburg, Nederländerna, Schweiz, Storbritannien, Sverige, Tyskland, Österrike).
- Länder där invandring är en ganska ny företeelse som börjat de sista decennierna av 1900-talet, som i t.ex. Finland, Island, Norge, eller länder som tidigare var utvandringsländer, som t.ex. Cypern, Grekland, Italien, Malta, Portugal, Spanien.
- Nya EU-medlemsstater som Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tjeckien, Ungern som till största delen får asylsökande eller flyktingar från Mellanöstern och invandrare från länder i forna Sovjetunionen.

Personer med utländsk bakgrund som bosatt sig i Europa kommer från många olika länder men kan indelas i tre huvudkategorier: tidigare medborgare i Europeiska unionen (EU), det Europeiska ekonomiska samarbetsområdet (EES) eller Schweiz; asylsökande,

flyktingar och f.d. medborgare från Nordafrika och f.d. medborgare från andra länder.

Procentandelen invånare med utländsk bakgrund varierar mycket mellan europeiska länder. Några länder har ungefär 1 % invandrare (t.ex. Polen, Litauen) och i några länder har omkring 40 % av befolkningen utländsk bakgrund (t.ex. Luxemburg). Nationella data är inte lätt jämförbara därför att:

- Definitionen av termen ”invandrare” varierar;

- Naturaliseringsprocessen skiljer sig inom länder;

- Data refererar antingen till lokala eller nationella förhållanden eller båda;

- Insamlingsåren är olika (2005 eller 2006 eller 2007).

Med dessa reservationer, är det möjligt att i Tabell 1 se att i en majoritet av länderna har 6-20% av den totala befolkningen utländsk bakgrund.

Tabell 1 Procent av befolkningen som har utländsk bakgrund (data baserade på nationella rapporter från 2005/2006/2007)

1-5 %	**5.01-10%**	**10.01-20%**	**> 20%**
Danmark	Belgien	Estland	Luxemburg*
Finland	Cypern	Frankrike	Schweiz
Litauen	Grekland	Lettland	
Malta	Island	Nederländerna	
Polen	Italien	Storbritannien (England)	
Portugal	Norge	Sverige	
Tjeckien	Spanien	Tyskland	
Ungern		Österrike	

*mer än 40%

Antalet språk som talas av elever med utländsk bakgrund och deras familjer kan variera mycket i de olika länderna och mellan kommuner: från 18 till mer än 100 olika språk i en del länder.

En hög procentandel av befolkningen har utländsk bakgrund – i en del länder/kommuner kommer mer än halva befolkningen från icke-europeiska länder (t.ex. Brasilien, Irak, Marocko, Pakistan, Ryssland, Somalia, Turkiet, Ukraina etc).

I en del länder i Europa, t.ex. i Sverige, var majoriteten av invandrare fram till 1970-talet (och för andra fram till 1990-talet), ekonomiska migranter som sökte bättre arbets- och levnadsförhållanden. Under 1990-talet ökade antalet flyktingar från Mellanöstern och medborgare från Östeuropa avsevärt.

Insamlade data varierar beroende på land, men faktum kvarstår att Europa nu upplever en ökning av socioekonomiska invandrare. En bidragande faktor är också den fria rörligheten för europeiska medborgare inom EU:s gränser.

2.2 Tillgängliga data om elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund

Många av de länder som deltog i projektet rapporterade att det idag saknas data om elever i behov av stöd och med utländsk bakgrund. Olika statliga myndigheter har olika ansvar och det finns ingen gemensam strategi för datainsamling. Det finns också andra orsaker till bristen på data. En del länder för ingen officiell statistik över personer som har annat etniskt ursprung än sitt medborgarskap och sitt födelseland, därför att det är förbjudet att registrera personliga data som anger ras, etniskt ursprung, funktionsnedsättning eller religiös tro. I andra länder förekommer systematisk insamling av data som rör elever i behov av särskilt stöd eller elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund på nationell eller lokal nivå. I en del kommuner är antalet elever med utländsk bakgrund så litet att det inte är nödvändigt, eller relevant, att samla information. Det rimligaste och mest praktiska sättet att få in data är från skolorna – de har barnen. En del kommuner samlar in data, men nationell statistik är inte tillförlitlig.

På basis av de lokala och/eller nationella data som samlats in av de nationella experterna tycks procentandelen elever med utländsk bakgrund variera kraftigt mellan europeiska länder, såväl som mellan olika kommuner och/eller olika skolor i samma land. Men, det är inte enkelt att jämföra länders data beroende på olika definitioner av termen ”utländsk bakgrund” och att data kan vara antingen från lokal eller nationell nivå, eller både och.

Med dessa reservationer, är det möjligt att i Tabell 2 se att i majoriteten av de deltagande länderna utgör andelen elever med utländsk bakgrund mellan 6-20% av eleverna i den obligatoriska skolan (i Luxemburg över 38 %).

Tabell 2 Procentandel elever med utländsk bakgrund i skolan (rör elever i obligatorisk undervisning på lokal nivå, skolåren 20005/2006/2007)

1-5%	5.01-10%	10.01-20%	> 20%
Finland	Belgien	Estland	Luxemburg
Litauen	Cypern	Frankrike	Schweiz
Malta	Danmark	Lettland	Tyskland
Polen	Grekland	Nederländerna	
Portugal	Island	Storbritannien (England)	
Tjeckien	Italien*	Sverige	
Ungern	Norge	Österrike	
	Spainien		

*Data för Italien är från skolår 2007/2008

Antal och andelar familjer/elever med utländsk bakgrund varierar avsevärt från kommun till kommun inom samma land. Det beror ofta på var i landet kommunen ligger och på hur stor kommunen är där data samlats in. De flesta familjer med utländsk bakgrund bor i stora städer, eller i deras förorter, eftersom man antar att möjligheterna till arbete och utbildning är bättre i storstadsområden. Därför kan koncentrationen av elever med utländsk bakgrund i huvudstäder (t.ex. Amsterdam, Aten, Bryssel, Lissabon, London, Madrid, Paris, etc.) vara dubbelt eller t.o.m. tre gånger så stor som procentandelen för hela landet.

I studien finns inte data om elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund för alla deltagande länder, men en del länder har lämnat några data på nationell, delstatlig regional och/eller lokal nivå. En del länder (t.ex. Cypern, Italien, Litauen, Luxemburg, Spanien, Schweiz, Tyskland, Österrike) har lämnat en del data både på nationell och delstatlig, regional eller lokal nivå. Andra länder, (t.ex. Belgien, Finland, Frankrike, Grekland) har lämnat en del data på regional eller lokal/skolnivå. I andra fall (t.ex. Portugal, Storbritannien

(England), Tjeckien) avser inlämnade data nationell nivå. De nationella data som samlats in av experterna rör antingen antal och andel elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund på nationell, delstatlig regional och/eller lokal nivå, eller specifika antal och andelar i olika kommuner och/eller skolor. Därför är dessa data inte enkelt jämförbara och kan inte presenteras i en tabell.

Mer detaljerad information om specifika nationella och lokala data från de olika deltagande länderna finns i de nationella rapporterna på the Agency's webbplats för projektet.

På basis av den information som nämns ovan, visar många nationella rapporter en signifikant snedfördelning som påverkar elever med utländsk bakgrund och leder till att de antingen är över- eller underrepresenterade i specialpedagogisk undervisning. Detta har varit orsak till stor eftertanke i över 30 år i en del länder, till exempel i Storbritannien (England). På 1970-talet såg man att det fanns en överrepresentation av elever som utvandrat från Västindien till Storbritannien (England) och som placerats i specialskolor. Andra länder (t.ex. Belgien, Danmark, Finland Norge, Sverige) har rapporterat att det i många kommuner finns jämförelsevis fler elever med utländsk bakgrund inom specialundervisningen och att deras antal ökar högre upp i skolåldern (slutet av låg- mellanstadiet och högre skolår). En undersökning utförd i Oslo visar att elever med utländsk bakgrund var överrepresenterade i alla former av specialundervisning (Nordahl och Overland, 1998).

Dessutom är andelen elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund i specialskolor högre än andelen elever i behov av särskilt stöd från värdlandet – och som en konsekvens gäller det motsatta för ordinarie utbildning. Schweiz rapport visar att överrepresentationen har ökat kontinuerligt under de senaste 20 åren och att medelökningen av elever med utländsk bakgrund i specialskolor är mycket högre än den totala ökningen av elever med utländsk bakgrund i ordinarie utbildning.

En paradox tycks uppträda när statistik från deltagande kommuner/ skolor (t.ex. i Finland, Grekland, Österrike) undersöks. Det visar sig att i en del skolor finns det fler elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund än det finns elever i behov av särskilt stöd utan utländsk bakgrund. I andra kommuner/skolor tycks det vara tvärtom.

En möjlig förklaring som länderna ger, är att det kan vara slumpen som avgör hur många elever i behov av särskilt stöd som går på varje skola. En annan möjlighet kan vara att en del skolor är bättre på att bedöma elevers skolframgång än andra. Andra rapporter betonar att det ökande utbudet av specialklasser och ökande antalet specialutbildad personal påverkar efterfrågan av de här insatserna – om insatserna finns tenderar lärarna att använda dem, speciellt om de inte har något annat stöd. En annan möjlighet är slutligen att man i en del skolor tror att elever med utländsk bakgrund är i behov av särskilt stöd, när det i realiteten kanske bara är en språkrelaterad svårighet. Överrepresentation inträffar ofta i samband med framför allt språkliga aktiviteter och läsning, men även i andra sammanhang.

Å andra sidan kanske elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund inte upptäcks därför att skolan förklarar svårigheter med lärandet, med språket och med läsande och stavning med att man inte har tillräcklig kunskap i värdlandets språk. Den stora utmaningen tycks vara att skilja mellan elever med utländsk bakgrund som behöver språkligt stöd i undervisningen, och elever med utländsk bakgrund som har specialpedagogiska behov.

En nationell studie i Storbritannien (England) undersökte den totala elevpopulationen i den statliga engelska skolan (ungefär 6,5 miljoner elever) och fann en mycket mer komplex situation (Lindsay, Pather och Strand, 2006). I korthet kom man fram till att elever från etniska minoritetsgrupper som ansågs ha något behov av särskilt stöd eller ett specifikt stöd, varierade på ett komplext sätt. Några slutsatser anses viktiga: för det första visade studien att det är en stor variation mellan olika etniska minoritetsgrupper vad gäller socioekonomisk utsatthet. Till exempel antogs 14,1 % av vita brittiska elever behöva fria skollunchеr, (ett stödprogram i skolan för barn från lägre socioekonomisk bakgrund, som används som indikator för fattigdom) medan 30 % av svarta västindiska elever och 43,8 % av svarta afrikanska elever har detta behov.

För det andra, när man tagit betydelsen av socioekonomisk utsatthet, kön och ålder med i beräkningen, uppvisade sannolikheten för att elever från olika etniska minoriteter skulle vara i behov av särskilt stöd, intressanta mönster. Jämfört med vita brittiska elever i behov av särskilt stöd, var procenten svarta elever *inte* avsevärt högre. Men det var fortfarande 1 ½ gång större chans att svarta västindiska elever ansågs ha beteendesvårigheter, emotionella och sociala

svårigheter. För elever med pakistansk eller bangladeshisk härkomst var det mindre troligt än för brittiska elever att de skulle ha olika typer av särskilda behov. Men, speciellt hos pakistanska elever var det 2 ½ gånger vanligare med hörselskador, synskador och omfattande svårigheter i lärandet.

2.3 Utbildningsinsatser

De nationella rapporterna visar att den allmänna tendensen i de flesta länderna i Europa är att stödja en integrationspolicy som grundar sig på principen om mänskliga rättigheter och lika möjligheter. I mer konkreta termer visar sig policyn i ett antal insatser som erbjuds personer med utländsk bakgrund och deras familjer. Åtgärder inriktade på att lära sig språket i värdlandet, få ett arbete och integreras i det lokala samhället. Sådana insatser omfattar bl.a. språkkurser, adekvata möjligheter till utbildning och yrkesutbildning, att förbättra social- och utbildningssituationen för flickor och kvinnor, integrering i det lokala samhället, att leva i mångkulturella miljöer och öka den interkulturella kompetensen, integrering genom att delta i sportaktiviteter etc.

Därför har, i de flesta europeiska länder, elever med utländsk bakgrund samma rätt till förskola, grundskola och gymnasieskola som värdlandets elever. Det betyder att samma utbildnings-lagstiftning och regelverk gäller alla elever.

De nationella rapporterna visar att, helt i linje med den allmänna utbildningspolicyn, de olika åtgärder som erbjuds elever i behov av särskilt stöd också erbjuds elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Enligt utbildningslagstiftning och regelverk i de flesta europeiska länder har alltså elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund rätt till samma typ av utbildningsinsatser på nationell, regional eller lokal nivå som värdlandets elever. Elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund får samma stöd som andra elever i de flesta länder som rapporterat till projektet.

Dessutom har dessa elever också rätt till andra insatser, som kan delas upp i två kategorier: insatser riktade till alla elever med utländsk bakgrund och insatser specifikt riktade till elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. I båda fallen erbjuds olika insatser både för nationell, regional och lokal nivå i de olika länderna. De typer av insatser som kan urskiljas i var och en av kategorierna beskrivs i de följande avsnitten.

2.3.1 Insatser riktade till elever med utländsk bakgrund

- Särskilda mottagningsavdelningar: på lokal eller skolnivå för att ta emot nyanlända;

- Förberedelse- eller mottagningsklasser för elever med utländsk bakgrund: vanligen för nyanlända och för elever som inte har tillräckliga kunskaper i värdlandets språk. Eleverna får extra undervisning för att lära sig språket och bekanta sig med värdlandets kultur, oftast i upp till ett år. Sedan kan de flytta över till den typ av undervisning som passar dem bäst;

- Centra för asylsökande: för asylsökande och flyktingar. Där finns också skolor för barnen;

- Språkscreening för alla tvåspråkiga elever som börjar skolan, för att kartlägga kunskaperna i värdlandets språk och anpassa lektionerna efter resultatet;

- Koncentrerad språkundervisning: för att lära sig värdlandets språk;

- Kunskapscentra för kulturell mångfald: på den lokala nivån är det ofta en för ändamålet speciellt utrustad skola som tar emot elever med utländsk bakgrund;

- Kulturella tolkar: oftast lärare med samma modersmål som eleven, som kan vara en kulturell bro mellan familjerna med utländsk bakgrund och skolan;

- Läxläsning: elever har möjlighet att få stöd i läxläsning efter skoldagen;

- Extrastöd i undervisningen: elever kan få mer individuell vägledning och stöd i en mindre grupp;

- Skolassistenter: en del assistenter har utländsk bakgrund och kan ge stöd på elevens modersmål;

- Tolktjänster: finns för diskussioner mellan skolpersonal och föräldrar med utländsk bakgrund;

- Interkulturella program för alla barn: finns på olika nivåer med syftet att utveckla sociala, kognitiva och känslomässiga färdigheter, medvetenhet om flerspråkighet, språk- och kommunikations-färdigheter;

- Information till föräldrar om skolgång och utbildningstjänster: informationsbroschyrer är oftast översatta till flera språk (främst till de vanligaste främmande språken);

- Extra undervisningsstöd, läromedel för undervisning om olika kulturer, insatser i form av utbildnings- och yrkesvägledning, utveckling och användning av anpassade läromedel, interaktivt material på internet, etc.;

- Interkulturell utbildning och fortbildning för alla lärare.

De nationella rapporterna betonar att man ska ta till vara de resurser som finns hos elever med utländsk bakgrund och deras familjer för att stödja deras självbild och identitet och utveckla motivationen att lära.

I en del länder garanteras rätten till stöd på modersmål och modersmålsundervisning i förskola, grundskola och gymnasieskola av lagen. Det bygger på forskning som visar att undervisning i modersmål förbättrar elevens prestationer och undervisningsresultat, speciellt i tidiga åldrar. Dessutom kan eleverna, om så behövs, få undervisning på sitt modersmål i andra ämnen. Målet är att hjälpa eleverna att bygga upp sin självkänsla och främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med en mångkulturell identitet.

I många rapporter ses tvåspråkig undervisning som ett mycket positivt initiativ, men gapet mellan lagliga åtaganden och praktik betonas också, såväl som skillnader i implementeringsstrategier i olika regioner/kommuner inom samma land.

2.3.2 Insatser för elever med funktionsnedsättningar/specialpedagoiska behov och med utländsk bakgrund

Förutom de ovan nämnda insatserna erbjuds elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund ytterligare åtgärder som utgår från deras specifika behov. Det är i regel samma åtgärder som erbjuds andra elever i behov av särskilt stöd och kan innefatta:

- Eleven går i ordinarie klass och får stöd av en specialpedagog i klassrummet;

- Eleven går i den ordinarie klassen och får stöd av en specialpedagog utanför klassrummet under begränsade perioder;

- Eleven går i den ordinarie klassen men också i en mindre grupp som undervisas av en specialpedagog under en kortare eller längre period;

- Eleven och klassläraren kan få stöd av ett lokalt resursteam eller andra specialister;

- Eleven har en individuell utvecklingsplan;

- Eleven går heltid eller deltid i en specialklass i den ordinarie skolan;

- Eleven går i specialskola.

Den stora utmaningen enligt de flesta nationella rapporterna är att åtgärderna eller metoderna riktar sig antingen till aspekten ”utländsk bakgrund” eller till aspekten ”särskilda behov”. Det finns inte många initiativ eller åtgärder som kombinerar kompetensen och expertisen inom båda områdena för att säkerställa att de åtgärder som vidtas stöder varandra och möter elevens alla behov. De som erbjuder tjänster; skolor, lärare och specialister har liten erfarenhet av elever med utländsk bakgrund i allmänhet. Ännu färre är kompetenta inom båda områdena, dvs. undervisning av elever med utländsk bakgrund som också har behov av särskilt stöd. Mer arbete måste läggas ner på att utveckla kunskaper och arbetsmetoder som säkerställer stöd för den dubbla utmaningen att vara i behov av särskilt stöd och ha utländsk bakgrund.

2.3.3 Ansvariga verksamheter

Ett antal olika verksamheter har ansvar för de insatser och initiativ som görs för elever med utländsk bakgrund i behov av särskilt stöd. De åtgärder som verksamheterna erbjuder ligger i linje med utbildningssystemen i de olika europeiska länderna.

I de flesta fall ligger det övergripande ansvaret på utbildningsdepartementet, som utformar de allmänna nationella målen för utbildningen, värderar resultaten och stöder kvalitetsutvecklingen inom området. I några fall utförs arbetet i samverkan med andra departement (t.ex. departementet för invandrar- och integrationsfrågor).

De olika verksamheternas ansvarsområden utgår från i hur hög grad utbildningssystemet är decentraliserat i respektive land. Huvudprincipen är att det berörda departementet utformar mål för utbildningen, medan centrala eller delstatliga myndigheter ansvarar

för att utbildningen genomförs enligt ramverket och att de nationella eller delstatliga målen uppnås.

I de flesta fall preciserar läroplaner, lagar och förordningar de utbildningsnormer som råder och anger också ansvaret för olika delar av skolans aktiviteter och utbildningens mål. Inom detta ramverk upprättar varje kommun eller skola en plan på lokal nivå. I många fall får varje skola fritt organisera metoder och resurser för att nå målen. Det finns olika sätt att implementera läroplanen.

Ett antal olika verksamheter, liksom myndigheter, är engagerade i undervisning och stöd till elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund, på nationell, regional eller lokal nivå. De vanligaste är:

- Nationella utbildningsmyndigheter;
- Nationella myndigheter för skolutveckling;
- Nationella institut för specialpedagogisk undervisning;
- Nationella myndigheter för specialskolor;
- Universitet (med t.ex. lärarutbildningar);
- Nationella organisationer för etniska minoritetsgrupper;
- Hälsovård och socialtjänster;
- Centra för diagnostik, bedömning och rådgivning;
- Centra för utveckling av läromedel;
- Resurscentra;
- Rådgivningscentra för psykologisk och pedagogisk bedömning;
- Nätverk av kommuner, skolor, socialtjänster och organisationer etc.;
- Rehabiliteringscentra;
- Interkulturella centra;
- Religiösa samfund.

I en del kommuner med ett stort antal elever med utländsk bakgrund har man speciella samordnare som planerar och utvecklar undervisningen för dem. I andra kommuner görs det av ett särskilt

arbetslag med olika sakkunniga på mångkulturell undervisning. De kommer från olika utbildningsnivåer: förskola, grundskola, gymnasieskola, yrkesutbildning och vuxenutbildning. Arbetslagen ska verka för att stödet till elever med utländsk bakgrund främjar goda utvecklings- och utbildningsvillkor i ett livslångt lärandeperspektiv.

I storstäder där det finns ett stort antal familjer med utländsk bakgrund, är det ofta några få skolor i staden som tar emot de flesta av dessa elever. Därför har några skolor över 80 % av elever med utländsk bakgrund. Då är det risk för att det bildas etniskt segregerade stadsdelar. Ett exempel på hur man kan undvika detta finns i Danmark, där elever med annan etnisk bakgrund har möjlighet att välja en annan skola än den lokala.

2.3.4 Samarbete mellan verksamheter

Alla nationella rapporter betonar vikten av samarbete mellan olika sektorer, nivåer och aktörer inom utbildningssektorn när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Aktivt samarbete mellan skola, socialtjänst och hälsovård, mellan förskola och barnhälsovård**,** ungdomsstöd etc. ses som en grundläggande förutsättning. I praktiken tycks bristen på tillräckligt samarbete mellan de berörda verksamheterna vara ett av de största hindren för en effektiv undervisning av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund i många länder.

2.3.5 Information till föräldrar och deras delaktighet

När det gäller information till föräldrar och hur stor föräldrarnas delaktighet ska vara, finns olika insatser i länderna för att stödja elever med utländsk bakgrund och deras familjer. Det kan t.ex. handla om att ge information om valmöjligheter i skolsystemet eller stöd vid skolstart och under den första tiden. Det har inte lagts så stor vikt vid att utbilda föräldrar med utländsk bakgrund. Störst vikt har lagts på att ge information. Här är det stora skillnader på de metoder som används i olika länder, kommuner och också skolor inom samma land för att engagera föräldrar.

Insatserna innefattar:

- Skrivet material eller multimedia-material (dvs. DVD) på olika språk, oftast de vanligaste främmande språken. De informerar om det ordinarie utbildningssystemet, specialundervisning, läroplaner och de tjänster som erbjuds etc;

- Informationsdagar på kommun- eller skolnivå då tolkar informerar om utbildningssystemet, läroplaner, det stöd som erbjuds elever med utländsk bakgrund etc.;

- Tolkar som finns att tillgå när skolan och hemmet kommunicerar och i några fall också på föräldramöten. Tolkning erbjuds också om så behövs vid särskilda introduktionsmöten med nyanlända föräldrar. Tolkarna kan förklara förskolans och skolans arbete och också de värderingar som ligger till grund för läroplanerna;

- Modersmålslärare eller assistenter som samarbetar med familjerna;

- Möten med organisationer som arbetar med familjer med utländsk bakgrund, där föräldrarna kan få information och kan ställa frågor vid skolstarten och under barnens skolgång;

- Kurser i värdlandets språk;

- I några få fall kontaktar föräldraföreningar föräldrar till elever med utländsk bakgrund.

De flesta nationella rapporterna betonar vikten av samarbete mellan skola och familj för att elever med utländsk bakgrund ska få en så bra och så balanserad utveckling som möjligt och bli delaktiga i utbildningssamhället. De betonar också att det tar tid, och att det fordras ytterligare insatser för att föräldrarna verkligen ska bli delaktiga.

2.3.6 Finansiering av insatser

Det är svårt att i detalj beskriva finansieringen av de insatser som erbjuds elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund och deras familjer. Huvudorsaken är att de flesta länder erbjuder insatser för alla elever i behov av särskilt stöd, oberoende av deras ursprung och status. Utbildningsdepartement och andra departement som ansvarar för integrerings- och inkluderingspolicys för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund, ger medel för att stödja de ytterligare aktiviteter och projekt som kan behövas. I de flesta fall är det lokala myndigheter och skolorna själva som bäst kan prioritera de insatser som bedöms behövas**.**

Ytterligare medel finns för integreringsarbete och för program som ska undanröja språksvårigheter och hinder i utbildningen. Medlen täcker bl.a. utgifter för förberedelse/mottagningsklass, förskola, grundskola, specialundervisning, stöd till språkkurser och till

modersmålsundervisning. De täcker också projekt på låg- och mellanstadiet som ska undanröja språksvårigheter för nyanlända elever, projekt för föräldradelaktighet, åtgärder som stödjer övergången mellan olika stadier, utbildning av flerspråkiga lärare, initiativ för att kontrollera och minska det stora antalet elever som lämnar skolan i förtid utan fullständiga betyg etc.

Ett nytt finansiellt initiativ har tillämpats i en del kommuner (t.ex. i Nederländerna). Den ”elevriktade budgeten” tycks vara effektiv när det gäller elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Idén bakom initiativet är att förändra från ett system som erbjuder en klumpsumma till ett system där medel ges direkt till den person som behöver insatsen; dvs. behovsorienterad finansiering. Medlen följer eleven. I andra rapporter ser man dock kritiskt på den behovsorienterade metoden. En del författare (t.ex. Bleidick, Rath och Schuck, 1995) talar om det problematiska ”stämpling-resursdilemmat”; skolor får bara resurser för att klara svåra situationer (som ökad invandring) om elever har en ”stämpel” som säger att de har ett avvikande beteende, en svaghet eller ett specialpedagogiskt behov.

Ett alternativt finansieringssystem har införts i några schweiziska kantoner; istället för att säga att enskilda elever har svagheter och specialpedagogiska behov, får skolorna resurser som beräknats utifrån det socioekonomiska förhållandet i skolpopulationen. Detta medför en prioritering av skolor i områden med hög arbetslöshet, färre enfamiljshus och hög andel elever med utländsk bakgrund. Det socialindex som ligger till grund för resursfördelningen har utvecklats på empirisk basis (Milic, 1997, 1998). Skolorna bestämmer sedan själva hur de ska använda tilldelade resurser. De kan t.ex. användas till att minska antalet elever i ordinarie klasser, till att anställa specialpedagoger eller till att skicka elever till speciella skolprogram.

Ämnesundervisning på modersmål tycks vara kontroversiellt i en del länder. En del professionella pekar på den höga kostnaden för tvåspråkig undervisning och ifrågasätter statens lagliga skyldighet att organisera den. Dessutom är det svårt att någorlunda garantera rätten till undervisning på modersmål om mer än 100 språk talas i ett land. En del professionella betonar också bristen på lärarutbildning på området, medan andra anser att det finns behov av individualitet, med en gradvis övergång från undervisning på modersmålet till undervisning på värdlandets språk.

Det är viktigt att skilja mellan:

- Insatser i form av extra resurser såsom modersmålsundervisning, inom ramen för ordinarie undervisning såväl som utanför skoltid, och resurser som tillhandahålls i den reguljära undervisningen;
- Insatser i form av översättningar till elevens modersmål (t.ex. genom tolkar) i samband med språkundervisning;
- Resurser för att kunna erbjuda tvåspråkig undervisning i alla ämnen.

I en del länder ses tvåspråkighetsfrågan inte enbart i finansiella termer utan anses också bero på landets utbildningspolicy och hur man ideologiskt ser på landets nationella identitet.

De insatser som erbjuds är av olika slag och kvalitet mellan länder såväl som mellan regioner och kommuner inom samma land. Enligt de nationella rapporterna beror variationen på nationell eller delstatlig utbildningspolicy; centraliserat eller decentraliserat ansvar för utbildningsinsatser; om personella och finansiella resurser är tillräckliga; samarbetet mellan olika verksamheter; om strategierna hänger ihop och är tillräckliga; utbildningssamhällets kompetens och engagemang etc.

2.4 Stödåtgärder

På basis av de olika stödåtgärder som länderna erbjuder elever med utländsk bakgrund och i behov av särskilt stöd, lyfter länderna fram de utmaningar skolan, lärarna, eleverna och deras familjer möter, såväl som de positiva resultaten av stödåtgärder.

2.4.1 De stora utmaningar skolor/lärare möter

Länderna rapporterade ett antal faktorer som samverkar till att skapa de stora utmaningar skolor, lärare, elever och deras familjer möter. Alla har tydligt visat att den första bedömningen av tvåspråkiga elevers behov är en mycket stor utmaning för skolor och lärare. Resultaten av standardiserad bedömning och/eller psykologiska test tycks inte vara pålitliga och ger inte exakta mått på elevens förmåga och kapacitet. Huvudorsaken är att de har utvecklats och standardiserats för enspråkiga barn i värdlandet, eller t.o.m. i andra länder, t.ex. USA.

Forskningsresultat var desamma i flera nationella rapporter, exempelvis den avvikande andelen elever med utländsk bakgrund i specialpedagogisk undervisning. Avvikelsen innebär över- eller underrepresentation i alla former av specialpedagogisk undervisning. Överrepresentation förekommer ofta när det gäller språk, kommunikations- och lässvårigheter. Å andra sidan kanske man inte uppmärksammar elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund, eftersom skolan förklarar svårigheterna med otillräcklig kompetens i värdlandets språk. Den största utmaningen för skolor och lärare tycks vara att skilja mellan elever som behöver språkligt stöd och elever som är i behov av särskilt stöd och därmed specialpedagogiska insatser.

Rapporterna visar också att det i många kommuner och också på nationell nivå saknas tillräckligt stöd i skolorna för att elever med utländsk bakgrund och i behov av särskilt stöd ska nå läroplanens mål. Detta är speciellt svårt när eleven fortfarande håller på att lära sig grunderna i värdlandets språk. De nationella rapporterna visar att det finns mycket lite material för undervisning i olika ämnen på elevernas modersmål. Detsamma gäller material för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Elever som kommer till värdlandet vid 13-16 års ålder, och som haft mycket begränsad skolgång, kan ha svårigheter i läsande och skrivande och uppleva stora svårigheter i utbildningssituationen. Olikheterna mellan skolan i ursprungslandet och värdlandet är en utmaning och skolorna upplever att det är mycket svårt att stötta eleverna i den här situationen.

En annan fråga är skolornas och lärarnas bristande kompetens när det gäller elever med utländsk bakgrund i allmänhet. Ännu färre skolor tycks ha erfarenhet av elever som både är i behov av särskilt stöd och har utländsk bakgrund.

En del länder rapporterar hinder som hänger samman med lärares attityder till att ha elever i behov av stöd och med utländsk bakgrund i klassen. En del anser att det är en börda. Lärarna anpassar sig ofta bara till en av elevens två egenskaper. Antingen elevens behov av särskilt stöd eller elevens utländska bakgrund. Ibland presenterar lärarna de två aspekterna som skilda eller motsatta: det finns exempel i rapporterna på att elever med autism nekats undervisning på sitt modersmål. I de fallen sattes elevernas särskilda behov i första rummet och utgjorde ett hinder för att eleverna skulle få en

undervisning som också tog hänsyn till deras utländska bakgrund. Lärare måste reflektera över och anpassa sin undervisning till nya undervisningssituationer. Det betyder att man måste se över innehåll, metoder och processer som används i undervisningen, läromedel och utrustning, föräldrarnas delaktighet etc. Lärare som arbetar med elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund glömmer ofta elevernas bakgrund eftersom de har så många olika saker att hantera i vardagssituationen. Därför inriktar de sig på hur eleven ska undervisas ur ett funktionsnedsättningsperspektiv.

Några rapporter visar att elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund, speciellt på högre stadier, löper större risk att påverkas negativt av andra elever. Därför måste skolor arbeta förebyggande för att undvika att eleverna t.ex. blir inblandade i brott. En positiv åtgärd är att förbereda eleverna för arbetsmarknaden. Ytterligare en utmaning är social segregation inom skolor. Speciellt om skolorna etablerar särskilda klasser för elever i behov av särskilt stöd, eller för elever som förväntas vara lågpresterande. Elever i sådana grupper riskerar att lära sig saker av andra elever som inte alltid ses som socialt acceptabla, och därmed utveckla ett oönskat beteende. För att undvika detta kan inkludering vara lösningen.

Slutligen är också otillräckligt samarbete mellan verksamheter som arbetar med elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund också en fråga som rapporteras från många länder. Dessutom tycks det i många kommuner brista i systematisk uppföljning och utvärdering av de interkulturella pedagogiska metoder som används.

Homogena klasser – som i fallet med särskilda klasser – verkar leda till ytterligare sociala svårigheter, medan ett inkluderande synsätt som främjar mångfald i undervisningen kan ses som en möjlighet att utveckla social kompetens hos alla elever.

2.4.2 Olika uppfattningar

I en del skolor tycks det finnas rasism och negativa attityder gentemot elever med utländsk bakgrund. Rapporterna visar att man inte arbetat tillräckligt med att sammanföra eleverna med utländsk bakgrund med de elever som är uppväxta i värdlandet. Det finns för få interkulturella åtgärder på skolnivå. Det rapporteras att elever med utländsk bakgrund ibland känner sig isolerade eftersom det ofta är

svårt att integrera eleven i en ordinarie klass sedan han/hon gått i en förberedelseklass.

Integreringsprocessen kräver stor flexibilitet hos lärarna i den ordinarie undervisningen. De nationella rapporterna nämner att elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund ofta upplever sig mobbade i skolan.

Rapporter understryker också att föräldrar ibland har svårt att hjälpa sina barn med hemläxor, på grund av bristande språklig kompetens i värdlandets språk, brist på utbildning och/eller analfabetism. Föräldrar med utländsk bakgrund samarbetar inte alltid aktivt med skolan. Föräldrarna kan också ha en annan syn på specialpedagogisk undervisning och stödundervisning än värdlandets. De kan se på specialpedagogisk undervisning som en form av negativ stämpling. Föräldrar kan också ha olika förväntningar på pojkar och flickor; en del kanske tycker att utbildning för flickor inte är lika värdefull som utbildning för pojkar. Därför kan svårigheter uppstå mellan hemmets och skolans värderingar. Man måste nå en samsyn, men det är viktigt att understryka att det är skolans eller samhällets ansvar att främja samarbetet med hemmet och bidra till att utjämna sociala skillnader.

Enligt rapporterna kan också kulturella och religiösa frågor skapa svårigheter för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund och deras familjer. Undervisningssättet i ett värdland kan till exempel vara mycket skilt från lärarnas arbetssätt i elevens ursprungsland. I en del kulturer uppmuntras inte alls elever i behov av särskilt stöd i sin utveckling – eller så skäms föräldrarna för att deras barn har en funktionsnedsättning. Tonåringar, särskilt flickor, hålls hemma för att hjälpa till i hushållet. Dessutom är föräldrarnas anpassningsprocess ofta komplicerad och de kan ha sociala svårigheter. Barnens svårigheter kan således återspegla svåra familjesituationer.

Andra rapporter betonar att den stora utmaningen är skolor som inte anpassar sig till den förändrade miljön och den specifika skolpopulationen. Även om skolornas närområde är mångkulturellt, fortsätter lärarna att undervisa som om eleverna vore enspråkiga och de förbereder eleverna för en oförändrad en- kulturell framtid.

I många kommuner medför bostadspolitiken att familjer med utländsk bakgrund bor i samma bostadsområde. En ökad flytt av familjer med

utländsk bakgrund till särskilda bostadsområden kan ha negativa konsekvenser för integreringen i samhället och för skolorna. Å andra sidan tar andra kommuner bara emot ett fåtal elever med utländsk bakgrund. Konsekvensen blir att dessa skolor har mycket lite stöd att erbjuda eleverna. I många fall saknas där utbildade lärare och resurser för att stödja elever med utländsk bakgrund.

Slutligen rapporterar de flesta länderna att om det finns svårigheter av en kulturell eller språklig art hos en av föräldrarna eller båda – och ofta barnet också – kan det leda till utmaningar i kommunikationen med skolan.

2.4.3 Positiva resultat av stödåtgärder

Förutom utmaningar framkommer ett antal positiva resultat av de stödåtgärder som skolor riktat till elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Några av dem presenteras nedan.

I många länder finns på kommunnivå samordnare som ansvarar för planering, organisering och utveckling av undervisningen av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Det kan också finnas experter som är specialiserade på invandring: psykologer, socialtjänstemän etc. Många kommuner har också konsulter och samordnande personal som arbetar med skolor, lärare och familjer med utländsk bakgrund.

På skolnivå anses modersmålslärare, assistenter, lärare som undervisar i värdlandets språk som andraspråk, lärare i förberedelse-klass, pedagogiska experter som fungerar som kulturella tolkar och specialpedagoger för elever med utländsk bakgrund, som mycket viktiga.

Individuella utvecklingsplaner som utarbetas för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund, anses vara en mycket viktig stödåtgärd. Tvåspråkig undervisning används också i en del kommuner och ses som ett mycket effektivt sätt att ge stöd. En elev med utländsk bakgrund kan följa sitt eget studieprogram istället för att följa en kursplan som är framtagen för en speciell årskurs – det tycks vara mycket effektivt, speciellt för nyanlända elever. Det betyder att studietiden och innehållet är flexibelt och också att eleven inte behöver gå om ett år om han/hon inte har nått målen för årskursen. I många skolor ges extrastöd och läxstöd efter skolan till elever med utländsk bakgrund.

Rektors stöd är mycket viktigt när man undervisar elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Lärarna ser också lagarbete och stöd från hela lärarkåren som väsentligt för framgång i arbetet med elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Lärarnas kunskaper spelar också en stor roll för hur det stöd som ges utfaller. En del lärare har gått fortbildningskurser och internutbildningar och har fått handledning i hur de kan stötta elever i behov av särskilt stöd eller med utländsk bakgrund (eller båda).

Forskning från en del länder (t.ex. Ungern) har visat att oförutsedda och individuella faktorer – främst lärarattityd, flexibilitet och lämplighet – är mycket viktiga för att elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund ska kunna anpassa sig med framgång. Hur elevens skolintegrering lyckas beror främst på lärarnas personlighet, engagemang och pedagogiska erfarenhet.

Tidig språkstimulering av barn med utländsk bakgrund (t.ex. barn mellan 3-5 år) har en positiv inverkan på barns senare språkliga utveckling. Forskare har också funnit att språkstimulering gör att man tidigare upptäcker tvåspråkiga barn i behov av särskilt stöd. I några fall (t.ex. Sverige), har resursteam utvecklat ett program för hur man kan stödja språkinlärningen hos små barn. Programmet baseras på aktuella studier och forskningsrön.

Några av programmets principer är: att uppmuntra barnet att tala både värdlandets språk och modersmålet; att hjälpa barnet att nå en god språknivå; att prata mycket med barnet och låta det prata själva; att lyssna och ha en öppen attityd; att stödja i samspelet med vuxna och kamrater; att ha en öppen dialog; att skapa en rik och stimulerande miljö; att arbeta i små grupper; att se barnets och familjens resurser som en tillgång.

I andra fall (t.ex. i Zurich, Schweiz), har externa utvärderingar visat att bilden av skolan som mångkulturell stärks om skolan som helhet får stöd för att ta hand om det ökande antalet elever med utländsk bakgrund. Föräldrar och allmänhet är mer positiva till dessa skolor; lärandet förbättras för alla elever – inte bara för dem med utländsk bakgrund; lärarna utvecklar avsevärt sin färdighet; lärarna förbättrar sitt lagarbete och utvecklar gemensamma undervisningsstrategier.

I en del länder har skolorna ett mångkulturellt synsätt. De stärker den sociala samhörigheten mellan alla elever och använder flerspråkiga program för att stärka kognitiva, sociala och känslomässiga

färdigheter. I andra länder (t.ex. Portugal), ligger ansvaret för alla stödåtgärder och all bedömning på den enskilde elevens klasslärare. Det innebär att alla typer av åtgärder för att möta elevens behov samordnas av den ordinarie skolan. Språkstöd och särskilt stöd samordnas i en individuell undervisningsplan. Denna policy ses som inkluderande och understöder god praktik och ett barncentrerat synsätt.

2.4.4 Framgångsfaktorer för en inkluderande lärandemiljö inom ramen för en mångkulturell klass

Nedan presenteras utvärderingar av stödåtgärder riktade till barn/elever med kombinationen utländsk bakgrund och funktionsnedsättning och/eller särskilda behov. De flesta länderna rapporterar att det inte finns så många fullständiga studier i den här dubbla frågan. Det finns några småskaliga studier och utvärderingsrapporter som har utförts/utförs på nationell eller lokal nivå. De främsta framgångsfaktorerna och hindren som rapporteras hör samman med inkluderande eller segregerande lärandemiljöer i det mångkulturella klassrummet.

Många skolor har lyckats att anordna en inkluderande undervisning. Elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund går i den lokala skolan med sina kamrater. Det bör understrykas att en sådan framgång fordrar tillräckliga resurser.

En läroplan som främjar mångfald, som ser till de behov som elever med utländsk bakgrund och behov av särskilt stöd har, ses också som mycket viktigt. Mindre undervisningsgrupper i en del ämnen tycks vara fördelaktigt.

Att klassläraren arbetar tillsammans med modersmålslärare eller assistenter, tvåspråkiga lärare eller specialpedagoger i klassrummet har visat sig ge goda resultat i praktiken.

Rektors stöd och en positiv attityd hos skolpersonalen är positiva faktorer för en inkluderande lärandemiljö. Lärarnas grundutbildning och fortbildning är också viktig. Likaså att lärarna samarbetar med varandra och med professionella från andra områden. Några kommuner anser att förberedelseklasser bör välkomna mångkulturella grupper och inte ha grupper med bara ett eller två etniska ursprung. Skolpersonal med utländsk bakgrund ses också som en viktig tillgång.

Slutligen tycks en formativ fortlöpande klassrumsbaserad utredning/bedömning – till exempel observationer och bedömning i portfolio – vara ett viktigt och inkluderande alternativ till standardiserade tester.

2.5 Bedömning[2]

I de flesta länder riktas mycket uppmärksamhet på att bedöma tvåspråkiga elevers kunskaper i värdlandets språk. Det gäller också elevernas behov av stöd för att utveckla sina språkkunskaper på förskolenivå eller när de börjat i skolan. Språkfärdigheter ses som avgörande för en framgångsrik skolgång. Många länder använder material för språkscreening för detta ändamål.

I alla länder har ett antal bedömningsinstrument och tester utvecklats. De är nationellt anpassade och används för att bedöma en elevs utveckling, hans/hennes grundkunskaper i läroämnen och för att se om eleven är i behov av särskilt stöd. De flesta är standardiserade bedömningsinstrument och tester, som utvecklats för att användas huvudsakligen med enspråkiga elever. En del tester har översatts till olika språk, men när språktester översätts förändras de – de blir mer komplexa (eller lättare), meningsuppbyggnad och böjningsformer skiljer sig från språk till språk. Ett ords eller uttrycks svårighetsgrad kanske heller inte är densamma i alla språk, även om ordet tycks ha samma betydelse. Dessutom kan kulturella skillnader i jämförelse till värdlandets kultur skapa barriärer även om materialet översätts till elevens modersmål. Det kan påverka testresultatet.

I andra fall sker bedömningen med stöd av en tolk, som antingen bara översätter texten i testet och instruktionerna, eller också förklarar mer om testet för att minska effekten av skillnader som hör ihop med kulturella och socioekonomiska faktorer. Ibland ber man också föräldrarna att utföra denna uppgift, trots att kraftig kritik har riktats mot att någon som står eleven känslomässigt mycket nära utför denna typ av uppgifter.

---

[2] ”Bedömning” syftar på hur lärare eller andra professionella systematiskt samlar in och använder information om en elevs prestationsnivå och/eller utveckling inom olika områden i undervisningen (läroämnen, beteende eller sociala områden). Detta avsnitt avser både den *första bedömningen* som görs för att identifiera elevens förmågor och möjliga specialpedagogiska behov, och den *formativa bedömning* som görs för att informera lärare om elevers lärande och handleda dem i planeringen av nästa steg i undervisningen.

För att minska det inflytande som elevens kultur och språkkunskap kan ha på bedömningen, använder en del länder också icke-verbala verktyg för att bedöma elevens kognitiva förmågor.

Den stora utmaningen som tas upp i ett antal rapporter (t.ex. Cypern, Danmark, Finland, Grekland, Sverige, Tyskland) är att bedömningsinstrumenten inte är utvecklade eller anpassade för elever med utländsk bakgrund. Därför orsakar de många problem. Professionella måste vara mycket försiktiga när de tolkar testresultaten. Elever med utländsk bakgrund har inte samma chans att nå goda resultat som elever från värdlandet. Deras språkfärdigheter och/eller andra färdigheter som krävs av bedömningsinstrumenten är begränsade. Psykologiska instrument och tester är sällan anpassade för att motsvara de behov elever med utländsk bakgrund har.

Därför är bedömningen av elevers individuella behov mycket avhängigt de professionella som är ansvariga för bedömningen. Hans eller hennes kunskap och förmåga att se till tvåspråkigheten såväl som den mångkulturella aspekten när bedömningsinstrumentet används och resultaten utvärderas är viktig. Trots att tvåspråkiga elever i många länder på nationell nivå utgör mer än 10 % av alla elever, finns det inga specifika regler eller krav på utbildning och kunskap hos de professionella inom området.

För att möta den utmaningen anses en holistisk metod för bedömning, som koncentrerar sig på lärandeprocessen och utveckling, vara central i bedömningen av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Ofta använder lärarna fortlöpande bedömning i dialog med föräldrarna som bedömningsinstrument. Mål uppsatta för elevens lärande baseras på elevens grundfärdigheter, hans/hennes lärande och hans/hennes livssituation. I bedömningsprocessen är information från föräldrarna och eleven själv grundläggande. Om ytterligare bedömning behövs använder skolan flerprofessionella bedömningsteam. De behöver information från elevens samtliga lärare (klasslärare, ämneslärare, språklärare, lärare i förberedelseklass, modersmålslärare, och specialpedagoger). Socialtjänstemän och psykologer är också med i processen att bedöma och identifiera behov av särskilt stöd och svårigheter i lärandet.

I några länder och/eller kommuner (t.ex. i Finland) väljer en del psykologer att kombinera traditionella bedömningsmetoder med

analyser av utvecklingen av elevens andraspråk och ibland också beskrivningar av färdigheten i modersmålet.

Om en ytterligare bedömning behöver göras för att identifiera elevens behov av särskilt stöd/svårigheter i lärandet, hänvisar skolan och/eller föräldrarna eleven till någon form av verksamhet som är specialiserad på utredning/bedömning, diagnos och stöd, t.ex. rådgivningscentra för pedagogisk och psykologisk bedömning, resurscentra, medicin-pedagogiska centra, bedömnings- och stöd-centra etc. Bedömningen utförs med utlåtanden från skola och föräldrar som grund, samt observationer, studier och tester som gjorts av specialister (t.ex. psykologer, pedagoger). Sedan ges råd och handledning till skola och föräldrar om barnets utveckling och det stöd som behövs för hans/hennes särskilda behov.

I de flesta länder begär man in dokument om elevens skolgång i ursprungslandet (betyg, resultat från bedömning etc.) när eleven börjar skolan i värdlandet, men många föräldrar har inte dessa dokument. När det inte finns tillräcklig information, eller om det uppstår funderingar kring en elevs behov av särskilt stöd när han/hon börjar skolan i värdlandet, gör man både en pedagogisk och en psykologisk bedömning. Den grundas på tillgängliga dokument från ursprungslandet och/eller ytterligare test för att identifiera elevens förmågor och bestämma vilket stöd han/hon behöver.

I en del länder, t.ex. Storbritannien (England, Skottland, Wales) har föräldrarna rätt att vända sig till en tribunal – eller någon annan form av skiljeinstans eller organisation som behandlar särskilda behov och funktionsnedsättning – om de inte är nöjda med de lokala myndigheternas beslut och bedömningen av de extra åtgärder barnet behöver. Det kan handla om att den lokala myndigheten vägrar att göra en bedömning eller vägrar att upprätta ett ”utlåtande” om stödbehovet, föreslagen åtgärd, eller en särskild skolplacering.

Ett antal instanser och professionella deltar i bedömningen av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund, utifrån olika föreskrifter och bedömningsmetoder i länderna. Det vanligaste är att klassläraren först observerar eleven; särskilda behov identifieras i samarbete med specialpedagoger.

I många fall deltar ett team som består av alla lärare som undervisar eleven med utländsk bakgrund (lärare i förberedelseklass, modersmålslärare, lärare i värdlandets språk, specialpedagog m.fl.) i

bedömningsprocessen. Om det behövs kan flera professionella (t.ex. psykolog, sköterska, socialtjänsteman, logoped, läkare) från kommunens/skolans socialtjänst eller lokala resurscentra delta i bedömningsprocessen. Det ses också som viktigt att föräldrarna deltar i bedömningsprocessen. Om det behövs kan skolan råda eleven och föräldrarna att söka ytterligare hjälp från bedömnings-instanser, habiliteringsverksamheter utanför skolan, social- och hälsovård, lokala resurscentra, bedömnings-/diagnostik-/stödcentra, institut för specialpedagogik, etc.

Med resultaten från bedömningsprocessen som grund tas beslut, vanligen av de lokala skolmyndigheterna i samverkan med berörda. Sedan formuleras en åtgärdsplan för att möta elevens behov.

All information i det här kapitlet bygger på information från de nationella rapporterna och visar på det komplexa förhållandet mellan behov av särskilt stöd och utländsk bakgrund. Olika parametrar, som sociokulturell bakgrund, normer, religion, kön, ekonomiska faktorer etc. kan också ha stor effekt på det komplexa förhållandet.

3. SAMMANFATTANDE RESULTAT FRÅN DEN PRAKTISKA ANALYSEN

Studiens praktiska analys grundas på resultat, presentationer och diskussioner under de sex besök som organiserats inom ramen för projektet i: Malmö (Sverige), Aten (Grekland), Paris (Frankrike), Bryssel (Belgien), Amsterdam (Nederländerna) och Warszawa (Polen). Besöksorterna valdes utifrån tre huvudkriterier:

a) Länder som erbjöd sig att organisera praktiskt analysarbete under studiebesöken;

b) Det geografiska läget för länder som visade på mångfald i kultur och utbildning;

c) Invandringstradition – en kombination av orter med lång invandringstradition och orter med en relativt ny invandring.

Besökens syfte var att i praktiken se hur situationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund var utformad i olika undervisningsmiljöer, i relation till projektanalysens fem områden.

Alla som var inblandade i besöken informerades på förhand om projektet och om de fem områden som gruppen tänkte analysera och diskutera med dem på praktisk nivå. Alla besök följde samma modell: ämnet introducerades av lokala och/eller nationella experter; värdar presenterade lokalerna; diskussioner med de professionella på besöksplatserna och preliminär analys av expertgruppen.

Trots att alla besök utgick från samma modell engagerade varje plats någon av följande intressenter under besöket: familjer, icke undervisande professionella, professionella utrednings/bedömnings-centra och beslutsfattare. Detta för att man var medveten om vilken betydelse de olika aktörerna har i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

Innan de viktigaste resultaten summeras måste det understrykas att de professionella på alla orter var mycket öppna och gärna delade med sig av sina erfarenheter, både av framgångar och av svårigheter.

3.1 De platser som besöktes

Resultat från besöken presenteras först genom en kort introduktion av de olika platserna, följt av några allmänna kommentarer. Mer detaljerad information och kontaktuppgifter för de besökta skolorna och centren i de sex länderna finns på the Agency's webbplats för projektet www.european-agency.org/agency-projects

Kontaktuppgifter för de besökta platserna finns också i slutet av rapporten.

3.1.1 Malmö (Sverige)

Första besöket var förlagt till Malmö. Det var den enda plats där expertgruppen inte besökte en skola eller ett utbildningscentra, utan man mötte och diskuterade med professionella från ett resursteam för förskolebarn och representanter för ordinarie grundskolor – med elever i åldrarna 0-16 år.

De professionella inom olika yrkesgrupper som var värdar var stationerade i Rosengård, en stadsdel i Malmö. Malmö är en av de större mångkulturella svenska städerna, där ungefär 34 % av invånarna har utländsk bakgrund. Arbetslösheten är stor. I Rosengård bedöms arbetslösheten vara upp till 80 % av befolkningen. I Sverige är elever med utländsk bakgrund huvudsakligen från länder i Mellanöstern och från länderna i forna Jugoslavien. Det är en hög koncentration av elever med dessa etniska bakgrunder i skolorna i Rosengård. Likaså är det mest elever med utländsk bakgrund i förskolorna i Rosengård: förskoleklass erbjuds från 6 års ålder.

Sverige har en decentraliserad utbildningspolicy; kommunerna är mycket självständiga och kompetenta när det gäller att implementera utbildning. I Malmö ger kommunstyrelsen extra medel för att stötta den utländska populationen. Ett stort antal tjänster erbjuds alla elever och deras familjer, och några av tjänsterna är riktade till dem som har utländsk bakgrund: migrationsverket; lokal barnhälsovård, hälsovård för flyktingar och personer med utländsk bakgrund, center för modersmålsundervisning etc. Föräldrarnas delaktighet prioriteras högt, men de professionella berättade att de ibland hade problem med föräldrakommunikationen. Familjer med utländsk bakgrund förstår inte alltid hur skolor och utbildningssystem är strukturerade och hur de fungerar. Därför säger elever och föräldrar ibland att de känner sig segregerade. En annan viktig fråga för familjerna är att de

måste gå igenom en lång process innan de får tillstånd att stanna i värdlandet.

Lagen stadgar att barn och ungdomar som går i grund- och gymnasieskolan och vars modersmål inte är svenska, har rätt till modersmålsundervisning. Syftet är att hjälpa barn och ungdomar att utveckla sitt modersmål och ge dem en möjlighet att lära sig mer om sin egen kultur såväl som om skillnader och likheter mellan de båda kulturerna. Eleverna kan också få studiehandledning på modersmål i andra ämnen om det behövs. De professionella kommenterade att det ibland är svårt att hitta lärare som talar modersmålet, speciellt om det rör sig om en liten minoritetsgrupp. De professionella var också övertygade om att det är mycket viktigt att undervisa och bedöma eleverna på båda språken, både modersmål och svenska. Olika kulturella bakgrund kräver olika undervisnings- och kommunikationssätt. Kulturell mångfald ska presenteras i skolorna och stödjas på ett positivt sätt.

Elever med utländsk bakgrund går i princip i ordinarie undervisning, med undantag för elever med hörselskada som ibland går i specialskola eller specialklasser. Elever med utvecklingsstörning kan gå i särskilda klasser; klasserna återfinns i den ordinarie skolan där interventionen till största delen sker i klassrummet, genom specialpedagoger och ett mobilt team. Lärarna har tillgång till stödmaterial och redskap av god kvalitet.

Lärarna och professionella från resursteamet hade också klara prioriteringar. De innefattade: hög prioritet för tidig intervention; betydelsen och behovet av att samarbeta med föräldrarna; samarbete med och mellan de professionella i skolan; att skapa en god atmosfär i skolan. De var också medvetna om och påpekade att en hög koncentration av personer med utländsk bakgrund kan leda till att det skapas etniskt segregerade områden.

3.1.2 Aten (Grekland)

Det andra besöket gjordes i en låg- och mellanstadieskola och en högstadieskola i Aten. Eleverna här var i åldern 5-16 år. Ett utrednings/bedömningscenter besöktes också.

Låg- och mellanstadieskolan hade totalt 110 elever; av dem hade 40 elever utländsk bakgrund. Några få av dessa hade lättare svårigheter i lärandet. Högstadieskolan hade 270 elever, varav 25 hade utländsk bakgrund. Två av dessa var i behov av särskilt stöd. Majoriteten av

eleverna kom från länder utanför EU – dvs. Albanien, Moldavien, Ukraina, Ryssland, Afrika, Pakistan, Förenade Arabrepublikan och Turkiet, såväl som Rumänien, Polen och Bulgarien.

Båda skolorna har den senaste tiden fått ett ökat antal elever med utländsk bakgrund från olika länder. Det är ofta svårt att veta om eleverna har utländsk bakgrund, eftersom familjerna kan ta grekiska namn om de så önskar. Den möjligheten ges för att man ska undvika diskriminering och tycks i det stora hela fungera bra för dem som har goda kunskaper i grekiska. Båda skolorna var öppna och mottagliga för mångfalden och hade en flexibel undervisning. Låg- och mellanstadieskolan försökte kontakta familjerna för att välkomna dem och deras barn. Personalen får också det stöd som krävs för inkluderande undervisning. Skolan måste följa en nationell läroplan, men alla elever har en individuell undervisningsplan. För nyanlända elever har man en långsam och flexibel integreringsprocess för att de ska lära sig grekiska. Under de första ett och ett halvt åren har eleverna inga skrivna prov, bara munliga.

Elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund bedöms av ett utrednings/bedömningscenter. Centret ger lärarna råd i hur de ska göra de anpassningar av läroplanerna som behövs. Det finns också en psykolog och en specialpedagog som huvudsakligen undervisar i grekiska och matematik i grupp om högst 5 elever. Eleverna får gruppundervisning i maximalt 10 timmar/vecka.

Det utrednings/bedömningscenter som besöktes är nytt. Det betjänar 250 skolor i Aten och har en personal på 18 professionella som har ett interdisciplinärt arbetssätt. Det är ett statligt center under Utbildningsdepartementet. Tjänsterna är avgiftsfria, men väntelistan är ett till två år. Det finns ingen skillnad på de insatser som görs för elever (grekiska eller med utländsk bakgrund) i behov av särskilt stöd. Däremot anpassas uppgifterna för att möta skillnader i språk och kultur. Professionella gör observationer i hemmet eller i skolan. Man använder informella, icke-verbala och formella tester när det gäller elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. Om eleverna har bedömts i sina ursprungsländer översätts ibland resultatet till grekiska, men eleverna bedöms igen. En uppföljning planeras med en ny bedömning efter tre år. Bedömningen sker alltid i skolan.

Centret samarbetar, till största delen informellt, med föräldrar, skola och Utbildningsdepartement. Föräldrarna får ett utlåtande om elevens behov och väljer själva om de vill lämna det till skolan. Lärarna nämnde att familjerna saknar information på sitt eget språk, vilket kan orsaka en del kommunikationsproblem. Samarbetet mellan skolan och utrednings/bedömningscentret baseras på rekommendationer till skolans professionella; men skolan är inte skyldig att följa rekommendationerna. Ibland ansåg lärarna att det berodde på resursbrist, eller på att man arbetade i överfyllda klasser. Centret ger också rekommendationer till Utbildningsdepartementet om den typ av resurser elever och skolor behöver.

Att ta mot ett ökande antal elever med olika kulturell bakgrund var en ganska ny situation, men engagemang från rektor och lärare hade stor betydelse i de båda skolorna. Skolorna implementerade en flexibel läroplan, utvecklade gemensamt lärande, samarbetade med och delade ansvar med andra verksamheter.

3.1.3 Paris (Frankrike)

Det tredje besöket var förlagt till Paris till fyra reguljära förskolor och låg- och mellanstadieskolor. Eleverna var i åldern 3-11 år. En av skolorna hade en ”CLIS”, en speciell integreringsklass (”Classe d’Intégration Spécialisée”). Klassen följde ett integreringsprogram som gav stöd till elever i behov av särskilt stöd i ordinarie klasser kombinerat med individuellt stöd när det behövdes.

De fyra skolorna låg inom samma område, ett prioriterat undervisningsområde, med hög koncentration av personer med utländsk bakgrund. Ett stort antal familjer lever i svåra ekonomiska omständigheter och möter en hög arbetslöshet. Det var ungefär 680 elever i skolorna och 85 % hade utländsk bakgrund. Majoriteten av eleverna kom från Nord- och Västafrika, dvs. från forna kolonier, men också från Asien och en lägre andel från andra europeiska länder. 50 % av eleverna fick stöd av specialpedagoger i skolan eller av medicinsk-psykologiska centra utanför skolan. 12 elever gick i CLIS. Skolan organiserade ett stort antal fritidsaktiviteter i samarbete med kommunen efter skoltid eller under loven, för att eleverna skulle ha aktiviteter som familjerna inte kan ordna. Familjer med låg socioekonomisk status fick betala nedsatt avgift för aktiviteterna och eleverna fick också fri skollunch. Trots det ansåg lärarna att stödet inte var tillräckligt för de behov skolan möter.

De skolor som besöktes arbetar nära ”Centret för stöd, samarbete och forskning i etno-psykologi”, delvis finansierat av kommunen. Där arbetar en psykolog och fyra kulturtolkar vars roll är att vara en bro mellan föräldrar och skola. Personal från centret ger stöd till skolpersonalen och erbjuder familjerna sina tjänster när eleverna uppvisar svårigheter i lärandet. De tar emot familjerna i skolan två gånger i månaden, utanför ordinarie skoltid. Kunskap och förståelse för ursprungskulturen anses mycket värdefullt för att kunna ge ett bättre stöd till barnet, familjen och därmed också skolan. Skolorna var öppna för föräldrasamverkan. Föräldrarna var engagerade och gav värdefull information för att förstå elevers reaktioner. Eleverna tilldelas en skola (beroende på var de bor). Föräldrarna kan inte välja.

Elever med utländsk bakgrund går i ordinarie undervisning. Om de har svårigheter i lärandet är de kvar i skolan, men får det stöd de behöver av specialpedagoger och andra professionella. Skolan tillhandahåller läroböcker som är anpassade till elever i behov av särskilt stöd. Stödet upphör så fort eleven nått förväntad utbildningsnivå, men om deras problem består, kan skolpsykologen tillsammans med specialpedagogen och med föräldrarnas samtycke göra en bedömning av elevens behov. Om stödet inte är tillräckligt eller inte accepteras av familjen, kan utomstående sociala och medicinska verksamheter träda in. De tar emot familjen och eleven, bedömer elevens behov och kan också ge någon form av behandling (t.ex. när det gäller elever med hörselnedsättning). Andra typer av extern intervention finns för elever med rörelsehinder eller psykologiska problem. Bedömningen kan också leda till att eleven placeras i en specialklass.

Franska språket används i skolan på lektioner och i läromedel. Eftersom en del elever har dåliga franskkunskaper har några skolor i området förberedelseklasser för att underlätta för eleverna att lära sig värdlandets språk. Elever kan få sina fransklektioner där i allt från tre månader upp till ett år, innan de går tillbaka till sin ordinarie skola. Det ansågs inte att det var viktigt at lära sig modersmålet, inte ens av lärare med utländsk bakgrund. Att lära sig värdlandets språk tycks ha första prioritet.

Det var en god atmosfär i skolorna, med tillräckliga och välordnade utrymmen för eleverna. Skolaktiviteterna var omsorgsfullt organiserade utifrån elevernas behov. Lärarna tog upp några utmaningar:

behovet av mer finansiellt stöd, mer fortbildning, och problemet att rekrytera lärare till ett område som ansågs ”svårt”.

3.1.4 Bryssel (Belgien)

Vid det fjärde tillfället besöktes två fransktalande skolor i Bryssel – en ordinarie låg- och mellanstadieskola, en specialskola – och ett flamsktalande utrednings/bedömningscenter. Eleverna i de två skolorna var i åldern 2,5-14 år.

Innan besöket hade gruppen fått tillfälle att lyssna till en familj och till ungdomar med utländsk bakgrund och att diskutera med dem. De berättade om de hinder de mött när de sökte bästa specialpedagogiska stöd för att kunna flytta över ungdomarna från specialskola till ordinarie undervisning, och också om kampen mot indirekt rasism. Ungdomarnas åsikter var ungefär desamma, men de hade också funderingar om sin identitet; till vilken kultur hörde de? Ibland kände de sig avvisade både av värdlandet och av sin egen etniska grupp. De menade att de i själva verket hade två olika kulturer och att de själva måste acceptera det, och även andra.

Den ordinarie skolan var en låg- mellan- och högstadieskola belägen i ett område där det fanns en stor population av personer med utländsk bakgrund, främst från Nordafrika men också från Asien, länder utanför EU och också några från Sydamerika. Skolan hade ungefär 400 elever från 57 olika länder. Skolan hade inrättat fem ”bro”-klasser för nyanlända elever. Här går de högst ett år innan de går över till den klass som motsvarar deras utbildningsnivå. Elever kan komma till klasserna när som helst under skolåret. Vid besöket gick det 80 elever i skolan som knappast kunde någon franska alls. Språklig förmåga var huvudkriteriet för hur klasser sattes samman. Eleverna verkade inte ha några specialpedagogiska behov, bara behov relaterade till språksvårigheter. Eleverna talade olika språk och det fanns en blandning av åldrar och kompetens. I avdelningen för låg- och mellanstadiet, som innehöll tre olika nivåer fanns också en interkulturell lärare. Högstadieskolan hade fem nivåer och endast fransktalande lärare.

Atmosfären var vänlig och elever och personal var motiverade. Disciplin och fasta regler är en del av den traditionella undervisningen. Det är accepterat och innebär en kombination av auktoritet och full respekt för olikheter. Skolan deltog i ett pilotprojekt kallat ”Språk och ursprungsland” som tog in det franska språket i den kultur

eleven med utländsk bakgrund kom från. Projektet ska – om resultaten är positiva – ge stöd till 80 andra skolor i den fransktalande delen av Belgien.

Lärarna hade en positiv attityd till elevernas olika kulturer. De använde olika metoder och didaktiska synsätt för att lära ut värdlandets språk. De använde också alla upptänkliga läromedel och redskap för att underlätta kommunikationen och lärandeprocessen. En del kommentarer måste betonas: valet av material bör inte bara ta hänsyn till elevens språknivå, utan också ålder; man kan behöva anpassade texter för en del ämnen; mer gemensamma aktiviteter med ”kompisklasser” kan också underlätta övergången till ordinarie undervisning. Att lära tillsammans skapar en icke-diskriminerande miljö i ”bro”-klassrummen och skolan intar rollen som första kontaktpunkt mellan kulturer och länder. Det bör också underlätta samverkan med föräldrar och familjer. Det är viktigt att se till att det finns utrymme för dialog och att ge lärarna tillräckligt stöd.

Specialskolan bestod av en låg- och mellanstadieskola och yrkesskola på högstadienivå med sammanlagt 300 elever. 60 % av eleverna hade utländsk bakgrund. Skolbyggnaden var relativt stor. Den var inte helt tillgänglig för alla elever. Eleverna hade inlärningssvårigheter, beteendesvårigheter, och/eller fysiska funktionsnedsättningar. Personalen berättade att kommunikationen med föräldrarna ofta var dålig på grund av språkbarriärer. I några fall uppstod det också kommunikationsproblem med elever med utländsk bakgrund, eftersom all undervisning var på franska. För att komma över den svårigheten kommunicerade lärarna med hjälp av bilderböcker. Att kommunikationsproblemen kunde påverka bedömningen av elever var något som personalen var mycket medveten om. Kontakten med den ordinarie skolan var mycket begränsad.

VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleinding) – organisationen är en förening av centra för elevstöd och konsultation. Huvuduppgiften är att driva, samarbeta med och stödja de 48 regionala centren (CLB), men inte att arbeta direkt med elever och familjer. Alla tjänster är avgiftsfria och organiserade och finansierade av Utbildningsdepartementet i den flamländska delen av Belgien. CLB-centren erbjuder stöd och konsultationer till elever, föräldrar, lärare och grundskolor. VCLB:s syfte är att ge skolor, lärare och föräldrar mer makt. De vill stärka de ordinarie skolorna, minska

faktorer som påverkar/hindrar konsultationer, hitta förebyggande strategier, att vidta mått och steg så att man kan få en rättvis diagnos – eliminera störande faktorer, betona positiva faktorer. Enligt personalen har elever från värdlandet och elever med utländsk bakgrund samma typ av problem om de har en låg ekonomisk bakgrund; och, det som är bra för en elev med utländsk bakgrund är bra för alla elever. Man betonade inte speciellt elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

3.1.5 Amsterdam (Nederländerna)

Det femte besöket gjordes i Amsterdam. Man besökte två specialskolor på låg- och mellanstadienivå, en specialskola på högstadiet och en yrkesskola och två utrednings- och rehabiliteringscentra. Skolorna låg på fem olika platser. Under besöket fick gruppen lyssna till en nederländsk riksdagsman som beskrev de svårigheter man möter, de insatser som behövs för att undvika diskriminering och hur undervisningskvaliteten för de mest utsatta eleverna kan förbättras. De frågor som togs upp speciellt var tidig förskole- och skolundervisning, språkklasser och en speciell budget för elever med språkbrister.

En av låg- och mellanstadieskolorna hade elever i åldrarna 3-13 år. Ungefär 70 % av dessa hade utländsk bakgrund. Skolan tog emot elever med tal- och språkstörning. Den gav också specialpedagogiskt stöd till 180 elever i andra skolor i Amsterdam. God tal- och språkutveckling var skolans främsta mål. En del av eleverna hade börjat i en ordinarie skola men kommit till specialskolan på grund av språkproblem. En del elever går tillbaka till sina ordinarie skolor, men många går hela låg- och mellanstadiet här.

Föräldrar har rätt att välja skola, men det kan vara svårt för föräldrar med utländsk bakgrund. De lokala skolorna kommer inom kort att få ansvar för utredning/bedömning och för att hitta rätt skola för eleven i samarbete med föräldrarna.

Skolan använde olika typer av visuella verktyg för att öka elevernas ordförråd och underlätta kommunikationen med familjerna. Skolan hade ett nära samarbete med de ordinarie skolorna och gav fortbildning, stöd och uppföljning. Personalen betonade vikten av tidig utredning/bedömning och därefter tidiga stödåtgärder.

Den andra låg- och mellanstadieskolan hade 153 elever i åldrarna 4-12 år. Eleverna i skolan hade stora inlärningssvårigheter och

problem med kommunikationen (t.ex. autism). 85 % av eleverna hade utländsk bakgrund; de kom mest från Afrika och Asien, och några från europeiska länder. 40 elever var integrerade i ordinarie klasser. Skolan stöder föräldrar som väljer en låg- och mellanstadieskola nära hemmet. Stöd ges genom ambulerande specialpedagoger och tillsyn. När det gäller elever med autism i ordinarie undervisning får lärarna fortbildning av specialpedagoger. Lärarna får ersättning för detta.

Skolan har ett ”inkluderande synsätt” i så måtto att elever med autism var integrerade i blandade grupper. De gick inte i särskilda grupper; alla elever hade en individuell utvecklingsplan. AKK, dvs. alternativ, kompletterande kommunikation (”icke-verbal” kommunikation) användes i hela skolan.

Skolan fäste stor vikt vid föräldrasamverkan i alla skolaktiviteter – undervisning, fritid, etc. När så behövdes tog man in tolkar för att underlätta kommunikationen mellan lärare och föräldrar. Det finns också en ”kontaktbok” för att underlätta kommunikationen mellan lärare, elev och föräldrar. Trots detta kom en del elever inte till skolan, utan stannade hemma. Att lära sig modersmålet tycktes inte vara prioriterat på skolan, men tre lärare på skolan hade utländsk bakgrund. Stark tonvikt lades på assimilering i värdlandets kultur.

Högstadieskolan och yrkesskolan tog emot ungdomar som hade lätta eller medelsvåra inlärningssvårigheter som ofta var kopplade till beteendeproblem. Skolan hade omkring 300 elever i åldrarna 12-20 år. En hög procentandel av eleverna (80 % eller mer) hade utländsk bakgrund. En av skolorna hade en stor andel elever från Surinam, en tidigare holländsk koloni. Majoriteten av dessa elever skulle kunna gå i ordinarie undervisning om de fick extra stöd. Personalen berättade att i många fall påverkar allvarlig kulturell utarmning språkinlärning och lärande. Dessa elever saknar tillräcklig kontroll, lektioner i ämnen de kan förstå och mer praktiskt orienterade program. Varje elev har en individuell utbildningsplan skräddarsydd utifrån hans/hennes förmågor. Efter 4 år i skolan går de ut i företag för att få praktiska erfarenheter.

Atmosfären i skolorna var god; reglerna var klara och respekterades och miljön verkade säker. Lärarna verkade mycket engagerade och visade ungdomarna stor individuell uppmärksamhet; de arbetade till och med på sin lediga tid. Läromedel och utrustning var väl an-

passade. Det fanns ett väl strukturerat praktiskt arbetssätt för att få in eleverna på arbetsmarknaden. Det skedde genom kontakter med arbetsmarknaden.

Förhållandet till föräldrar varierade: på en del plaster verkade man lägga stor vikt vid informationsutbyte med föräldrarna, men inte på alla skolorna. Föräldrar på den skola som hade en stor andel elever från Surinam berättade att de upplevde stark diskriminering från samhället.

Skolorna hade särskilda språkprogram för elever som inte hade holländska som modersmål. Kontakten med ordinarie undervisning verkade vara begränsad.

De två utrednings- och rehabiliteringscentren arbetade huvudsakligen med ungdomar som hade allvarliga beteendeproblem och sociala problem. Majoriteten av ungdomarna hade utländsk bakgrund – främst från norra delen av Afrika. En del av dem hade varit i kontakt med polisen och med rättsliga instanser. Centren skulle i första hand försöka ta reda på ungdomarnas bakgrundshistoria, planera en observationsperiod tillsammans med dem och försöka utbilda dem för framtida arbete. Samarbete med familjen hade hög prioritet och tolkar och/eller kulturtolkar användes för att klargöra och förstå familjens situation.

3.1.6 Warszawa (Polen)

Det sjätte besöket gjordes i Warszawa på fem ordinarie skolor – två låg- mellanstadieskolor och tre högstadieskolor – ett besök gjordes dessutom på ”Assocation of Legal Intervention”, ALI. Låg- och mellanstadieskolorna var kommunala skolor, däremot var inte högstadieskolorna kommunala.

I de två låg- och mellanstadieskolorna gick över 700 elever i åldrarna 6-14 år. En av skolorna hade 35 elever som huvudsakligen kom från Tjetjenien och Norra Kaukasien. Antalet elever med utländsk bakgrund varierade mycket, eftersom familjer ofta använder Polen som ett transitland. Språksvårigheter var den största utmaningen för eleverna, tillsammans med de krigstrauman de upplevt. Lokala utbildningsmyndigheter ansvarade för polskundervisning två gånger i veckan. Skolan samarbetade med ALI i pilotprojektet ”Mångkulturell skola” som fick stöd av Warszawas utbildningskontor. Syftet var att underlätta integreringen av elever med utländsk bakgrund i skolan. En assistent från Tjetjenien hjälpte till som kulturtolk/tolk och gav

också modersmålsundervisning. Det ansågs viktigt för elevernas kulturella identitet och deras framtida integrering. Man hade inte identifierat några elever i behov av särskilt stöd i skolorna.

På den andra låg- och mellanstadieskolan hade ungefär 10 % av eleverna utländsk bakgrund, främst från Vietnam. De visade inga behov av särskilt stöd, tvärtom var deras skolprestationer mycket bra. Familjerna var villiga att betala för extralektioner för att stötta sina barn så snart ett behov identifierades.

De högstadieskolor som besöktes var nya. Den pedagogiska inriktningen påverkades av nationella utbildningsexperter eller beslutsfattare. Två av högstadieskolorna hade 420 elever i åldrarna 13-16 år. 30 elever var flyktingar från Tjetjenien och andra länder i Asien och Afrika. 27 andra elever hade utländsk bakgrund. Två elever hade funktionsnedsättning eller var i behov av särskilt stöd. Föräldrar och lärare drev skolorna.

Alla elever som sökte till skolorna fick genomgå ett inträdesprov, förutom de elever som var i behov av särskilt stöd. Föräldrarna betalade en avgift till skolorna. 6 % av avgiften sattes av för att ge lån till elever från familjer med ekonomiska svårigheter. Mindre än 10 % av elever var undantagna från avgift. Skolorna finansierades till viss del med medel från utbildningsmyndigheterna.

De viktigaste målen var att lära sig leva i ett demokratiskt samhälle och att uppmuntra eleverna till att ha en öppen attityd mot andra kulturer och miljöer. Lärarna hade ett nära samarbete med och stöd av föräldrarna. Ansvar delades av alla: lärare, föräldrar och elever. Två av de undervisningsmetoder som användes av skolorna var handledning och formativ bedömning. Extralektioner i polska och andra ämnen gavs så snart svårigheter identifierades. Tjetjenska elever fick några lektioner i sitt modersmål.

Den tredje högstadieskolan hade 103 elever i åldrarna 16-19 år. 9 elever hade utländsk bakgrund. Det fanns inga elever i behov av särskilt stöd. Den här skolan, liksom de andra två högstadieskolorna, hade som mål att förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i ett modernt, mångkulturellt och demokratiskt samhälle.

The Association for Legal Intervention, ALI som besöktes är en intresseorganisation som ger fri juridisk hjälp till personer som är marginaliserade och diskriminerade, i huvudsak migranter, flyktingar och asylsökande. ALI fungerar som kulturtolk till de lokala

myndigheterna; de stöttar också som/med tolkar. ALI deltog i pilotprojektet på en av låg- mellanstadieskolorna, som beskrivs ovan. ALI tillhandahöll en kulturtolk vars uppgift var att stödja elevernas språk och den sociala integrationen.

3.2 Allmänna kommentarer

Besöken gav möjlighet att se olika praktik, att ha utbyte och diskutera med professionella på området liksom med familjer, och framför allt att belysa några reflektioner. Det är omöjligt att i detalj rapportera resultaten från diskussionerna, men observationerna nedan är en summering av de många frågor som diskuterades med de professionella och inom gruppen. De presenteras i enlighet med de fem områden projektet analyserar. De berör endast de platser som besökts.

3.2.1 Målgrupp

Besöken har gett en möjlighet att se olika situationer på lokal nivå: å ena sedan skolor i länder med en lång invandrartradition och å andra sedan skolor i länder som helt nyligen började ta emot familjer från andra länder av ekonomiska eller politiska skäl. Ett stort antal olika ursprungsländer var representerade på de olika platserna. Bara i en skola var majoriteten av eleverna från en av värdlandets forna kolonier. De professionella på platserna hade intryck av att antalet nyanlända elever ökade. Det intrycket var störst i länder som inte hade någon invandrartradition.

Kulturell mångfald verkar inte ses negativt av skolorna. Allmänt är det en positiv attityd i skolorna och de professionella betonar de värden som andra kulturer bidrar med till värdlandet, även om mångfald ibland också associeras med problem ”som måste lösas”. Det kom främst fram i skolor som låg i områden med hög koncentration av personer med invandrarbakgrund och där familjerna vanligen hade svåra socioekonomiska förhållanden. En del professionella hade också problem med att hantera den nya situation de ställdes inför.

3.2.2 Tillgängliga data

När det gäller data är det två aspekter man måste ta hänsyn till: vilka typer av skolor som besöktes och var de låg. Då det gällde skolornas placering, var det så att skolor som låg i områden där en stor del av befolkningen hade utländsk bakgrund, fanns också en hög koncentration av elever med utländsk bakgrund i skolorna. De kunde

utgöra så mycket som 85 % av eleverna (eller mer) i sådana skolor. Personalen rapporterade att den situationen kunde leda till att det skapades etniskt segregerade områden eller skolor som dominerades av elever med utländsk bakgrund. Dessa skolor låg främst i socioekonomiskt missgynnade områden.

Den typ av skola som eleverna gick i – ordinarie skola eller specialskola – är en annan aspekt av informationen som man måste ta hänsyn till i rapporten, eftersom insamlad information bara kommer från ett litet antal skolor. De ordinarie skolor som besöktes, varav en del hade ett stort antal elever med utländsk bakgrund, hade ett begränsat antal elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd i jämförelse med det höga antalet (självfallet) av dessa elever i specialskolorna. Ordinarie skolor integrerade och stöttade eleverna med specialutbildad personal och de olika åtgärder som fanns att tillgå. Om skolan inte kunde möta elevernas behov med tillgängliga resurser, flyttades de till skolor där man hade större specialpedagogiska resurser.

Procentandelen elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund i de besökta specialskolorna var 60 till 80 % av det totala antalet elever i skolan. Personalen var medveten om situationen. På några platser samarbetade specialskolan med ordinarie skolor och integrerade och stöttade eleverna så att de kunde vara kvar i den ordinarie undervisningen, men så var det inte generellt. De specialskolor som besöktes tog framför allt emot elever med svårigheter i lärandet och med beteendeproblem.

3.2.3 Utbildningsinsatser

De skolor och verksamheter som besöktes var alla allmänna och avgiftsfria, förutom en. Skolorna finansierades på olika sätt beroende på land: antingen centralt på nationell nivå, eller decentraliserat på lokal nivå eller t.o.m. på skolnivå, eller också främst genom privata donationer.

Familjer och elever med utländsk bakgrund har samma rättigheter som värdlandets befolkning. Vikten av att ha full respekt för elevernas och deras familjers mänskliga rättigheter liksom att kämpa mot diskriminering betonades av de professionella som var delaktiga i besöken. Men det togs upp frågor som gällde några tänkbara diskriminerande situationer. Föräldrarna har inte alltid ett fritt skolval, och även i de länder där ett fritt val är möjligt, kan det bli ”partiskt” på

grund av kommunikationsproblem mellan familj och de olika verksamheterna. Det kan leda till en överrepresentation av elever med utländsk bakgrund till vissa skolområden, eller i specialundervisning. Familjer med utländsk bakgrund har också rapporterat att de ofta känner sig segregerade och inte riktigt accepterade av värdlandets befolkning.

Familjerna kan, om de behöver, få extra medel, liknande det som lokalbefolkningen kan få. I några fall förekommer reducering av kostnader eller avgiftsfria extra skolaktiviteter – som lunch på skolan – för familjer med lägre socioekonomisk status. Men de professionella rapporterade att medlen inte var tillräckliga för att täcka alla elevers behov. Detta togs främst upp av professionella från skolor i eftersatta områden. Det tycktes röra alla elever, inte specifikt dem som hade utländsk bakgrund.

Flera olika verksamheter är involverade och samarbetar med skolorna. Det beror framför allt på vilken typ av skola det är, men i allmänhet var hälsovård och socialtjänst involverade. I Paris var det en speciell situation, där det etno-psykologiska centret var inblandat, och i Malmö fanns resursteamet för de lokala skolorna.

Samarbetet mellan skolor och andra verksamheter verkade ofta vara informellt. Professionella angav behov av att öka samarbetet med andra typer av organisationer, t.ex. etniska föreningar. De betonade också det värde som assistenter med olika etniska och kulturella bakgrunder representerade. Det är inte bara av praktiska skäl – för att undvika språkbarriärer och underlätta kommunikationen med familjer – utan också för att bättre förstå hur olika kulturer ser på svårigheter/behov av särskilt stöd.

Information till och kommunikation med föräldrar, liksom deras fulla delaktighet i de beslut som rör deras barn var mycket viktigt på alla platser. Personalen på skolorna var dock medvetna om att det fanns stora kommunikationsbrister på grund av språkproblem.

3.2.4 Stödåtgärder

Alla de besökta skolorna har använt flera olika åtgärder för att underlätta integreringen av elever med utländsk bakgrund. Personalen var mycket medveten om hur viktigt det är, speciellt för nyanlända elever, att lära sig värdlandets språk så fort som möjligt och att nå en bra nivå i värdlandets språk. Som personalen på-

pekade, spelar skolan en avgörande roll som mötesplats för kulturer och ett första steg för vidare integrering i samhället.

I skolorna var målet främst att överbrygga eventuella språkbarriärer genom att använda olika medel och metoder. Några skolor inrättade ”bro”-klasser för att ge bästa möjliga stöd i språkutvecklingen under en begränsad tid; på några platser erbjöds tvåspråkig undervisning; på andra studiehandledning – också på modersmålet – i kärnämnen. Enspråkiga läromedel var vanliga, men alternativa metoder användes också, med hjälp av bilder, förenklade läromedel etc. Att arbeta med en flexibel läroplan nämndes av de flesta professionella och i några skolor upprättade man individuella utvecklingsplaner. All personal betonade vikten av att se till elevernas behov.

Det var viktigt för skolornas resultat att personalen hade en positiv attityd. Personalen tog också upp många utmaningar, inte minst behovet av fortbildning.

Trots de insatser som görs och det engagemang som finns hos personalen, finns det fortfarande frågeställningar som gäller:

- Hur ser man en klar skillnad mellan språkproblem och svårigheter i lärande?
- I vilken utsträckning tar ordinarie skola ansvar för att stödja alla elever, och i vilken utsträckning arbetar specialskolor för att eleverna ska kunna återgå till ordinarie undervisning?
- I vilken utsträckning använder skolor tillförlitliga och tillräckliga redskap för att identifiera elevernas verkliga behov och sedan ge det stöd som krävs?

3.2.5 Utredning/bedömning

De utredningscentra som besöktes var allmänna och avgiftsfria. De var öppna för elever, föräldrar, lärare och skolor. Deras uppgift var framför allt att identifiera elevernas behov, att informera och vägleda föräldrar om deras barns behov och att stärka och stötta de ordinarie skolornas arbete. Personalen på centren talade om vikten av att implementera förebyggande åtgärder och sin roll att hjälpa skolorna i det arbetet. Ett specifikt exempel på förebyggande strategier var två centra som arbetade med ungdomar som hade allvarliga beteendeproblem. De hade professionella från juridiska verksamheter med i sitt arbete. Ett av dessa två centra använde kulturella tolkar och hade

implementerat ett två månaders observationsprogram för ungdomarna.

Personalen på utredningscentren var medvetna om betydelsen av en (initial) bedömning på två språk – modersmål och värdlandets språk – för att göra det lättare att förstå behoven hos elever med utländsk bakgrund, men få använde det. För att överbrygga språkbarriärerna använde de både informella och formella redskap och verbala och ickeverbala metoder. När det gäller nyanlända elever, angav personalen att få elever har med sig information från bedömning i ursprungsländerna.

Bedömning var ett grannlaga område som väckte många frågor. Språkbarriärer finns och påverkar alla processer – kontakt och kommunikation med föräldrar, identifiering av elevernas behov etc. – i en sådan utsträckning att det kan påverka betydelsen av bedömningsprocesserna. På de utredningscentra som besöktes tycktes det vara så att elever med utländsk bakgrund var underrepresenterade. Det kan bero på att föräldrar med utländsk bakgrund inte får rätt information om centren (inte heller om andra verksamheter). Det kan också bero på att olika kulturer har olika uppfattning om behov av särskilt stöd. Som en följd av detta finns det ett antal viktiga frågor som måste beaktas i arbetet med att identifiera behov av särskilt stöd hos elever med utländsk bakgrund.

Naturligtvis ger besöken bara en begränsad bild av lokala situationer – rapporten menar inte att de är helt representativ för den nationella situationen, men bör ses som exempel som kan göra det lättare att förstå lokala förhållanden.

4. SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER

Analysens resultat visar på några allmänna frågeställningar som bekräftar att de frågor som deltagande experter ställde i början av projektet var relevanta:

a) I vilken utsträckning ses språkproblem som svårigheter i lärande;

b) Hur utreds/bedöms förmågor och behov hos elever med utländsk bakgrund;

c) Hur ska man stötta lärare och familjer på bästa sätt.

Det verkar helt klart att europeiska skolor är och kommer att bli alltmer mångkulturella. Det medför att nya undervisningssituationer uppstår – de ses ofta som komplexa, eftersom de är nya, eller relativt nya. Tidigare har länder tagit emot familjer från forna kolonier, eller länder som är associerade med deras ekonomiska och industriella tillväxt. På senare tid har två nya situationer identifierats: familjer kommer till Europa som flyktingar eller asylsökande eller så använder de ett europeiskt land som genomgångsland. Skolorna spelar en viktig roll eftersom de ibland är familjernas första kontakt med samhället i värdlandet.

Nedan finns de viktigaste slutsatserna inom fyra kärnområden, och även rekommendationer till professionella och beslutsfattare.

4.1 Tillgängliga data

Att samla in data var, som förväntat, inte lätt. Inom projektets ram har det varit möjligt att samla in betydelsefull information, framför allt på lokal nivå. I några länder upprättades ett nytt datainsamlingssystem på området som resultat av projektets förfrågan om information. Det är viktigt att betona att datainsamling endast ger en begränsad bild av situationen i de deltagande länderna. Det är inte säkert att de data som samlats in är representativa för den nationella situationen.

Många nationella rapporter visar en signifikant snedfördelning av elever med utländsk bakgrund som medförde att de var under- eller överrepresenterade i specialpedagogisk undervisning. Enligt rapporterna var procentandelen elever med utländsk bakgrund mellan 6 och 20 % av grundskoleeleverna i de flesta länder som deltog (för skolåret 2005/2006).

Den nationella informationen och den praktiska analysen tyder på att det inom specialundervisningen finns en överrepresentation av elever med utländsk bakgrund och i viss mån med beteendeproblem. Den situationen måste analyseras grundligt och kan inte tolkas på ett enkelt sätt. Flera faktorer hör ihop med varandra och måste tas hänsyn till: typ av specialpedagogiskt behov – dvs. typ av svårigheter i lärandet; och typ av population – dvs. elever med låg sociokulturell och/eller ekonomisk status. Det faktum att elever med utländsk bakgrund ibland är överrepresenterade i specialundervisningen tycks peka på att det är svårt att skilja på språksvårigheter och svårigheter i lärandet. Det behövs mer forskning på det området.

Rekommendationer vad gäller data

Mer data måste samlas in och mer forskning behövs för att undersöka den tydliga snedfördelningen av elever med utländsk bakgrund i specialpedagogisk undervisning.

Huvudmålet måste vara att få mer bevis för den signifikanta snedfördelningen av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund i specialundervisning.

4.2 Utbildningsinsatser

Alla länder erbjuder flera olika utbildningsinsatser som överensstämmer med deras nationella specialundervisning och/eller inkluderingspolicy. Ländernas lagar är olika och ansvar är olika fördelat; insatser är olika, men respekten för mänskliga rättigheter och policys som understryker likvärdiga möjligheter är nyckelprinciper i alla länder. Det utbud av insatser som finns för elever i behov av särskilt stöd gäller också elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

Tre huvudutmaningar är tydliga. Den första är att olika professionella och verksamheter som är involverade inte har den kombinerade kunskap som krävs för att möta elevens kombinerade behov på bästa sätt i undervisningen.

För det andra rapporterade några länder att undervisning på båda språken, modersmålet och värdlandets språk, förbättrar elevens resultat – speciellt om de får undervisningen i tidig ålder. Det hjälper eleven att bygga upp sin självkänsla och främjar den personliga utvecklingen till tvåspråkig individ med dubbel kulturell identitet. Det rapporteras dock också att tvåspråkig undervisning används i olika

omfattning både mellan olika länder och inom länder. För det tredje säger alla länder att samarbete mellan verksamheter liksom föräldrarnas medverkan är grundläggande på det här området. Därför måste både professionella och föräldrar ta hänsyn till kulturella skillnader mellan varandra.

Projektdeltagarna har också pekat på behovet att implementera och förbättra samarbetet med organisationer som representerar de olika etniska minoriteter/invandrargrupper eleverna kommer ifrån. Samarbete med föräldrar och föreningar måste bli bättre.

Rekommendationer

Beslutsfattare bör säkerställa att de principer om full respekt för mänskliga rättigheter och likvärdiga möjligheter som garanteras av staten också genomförs. Det viktigaste är att policyn bekämpar diskriminering, rasism och främlingsfientlighet samt höjer medvetenheten och sprider positiv praktik på lokal och nationell nivå. En sådan positiv praktik bör främja integrerande och inkluderande policys som är öppna för mångfald och betonar de värden som alla elever tillför, oberoende av ursprung eller behov.

Skolor bör ha adekvata riktlinjer och resurser för att implementera en inkluderande praktik. Skolans mål bör vara att:

a) Förstå och respektera mångfald;

b) Undvika intagnings – och inskrivningspolicy som främjar segregering;

c) Erkänna, stödja och implementera undervisningsstrategier som möter behoven hos elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund;

d) Vara aktivt involverade i samarbete med andra verksamheter, inklusive föreningar med och för invandrare;

e) Uppmuntra kommunikation med, såväl som medverkan av familjer.

Skolorna bör ha en interkulturell policy som passar för och möter de behov som finns lokalt. En sådan policy kräver att lärare i såväl ordinarie som specialpedagogisk undervisning ökar sina kunskaper och färdigheter och deltar i fortbildning för att bättre förstå och möta kulturell mångfald.

Det överordnade målet är att öka inkluderande praktik samt ge skolor och professionella tillräckliga resurser. Delaktigheten ökar om man undviker etnisk segregation och exkludering.

4.3 Stödåtgärder

Det finns en stor mängd åtgärder för undervisningsstöd för elever och lärare i de olika länderna. De fokuserar främst att lära värdlandets språk genom tvåspråkig undervisning, ”broklasser”, lärarstöd, extra stöd och läxläsningsstöd efter skoltid och andra åtgärder. Utveckling och implementering av individuella utvecklingsplaner nämns som mycket viktiga stödåtgärder. Rektors och skolpersonalens stöd och engagemang liksom lagarbete, ses som viktiga faktorer. Lärares kompetens, engagemang och erfarenhet spelar en nyckelroll. Undersökningar i en del länder identifierar ytterligare framgångsrika stödåtgärder, såsom: att eleverna går i sina hemskolor tillsammans med sina kamrater; att man har små grupper i en del ämnen; att det i den ordinarie skolan finns lärare eller assistenter med samma utländska bakgrund som eleverna och som arbetar tillsammans med klassläraren.

Slutligen rapporteras det som positivt att i den individuella utvecklingsplanen ta med innehåll och läromedel som tar hänsyn till elevernas erfarenheter och kultur.

Rekommendationer om stödåtgärder

Myndigheter inom utbildningsområdet bör, med hänsyn tagen till lokala förhållanden, ta ställning till vilken form av tvåspråkig undervisning och mångkulturella metoder som ska användas för att säkerställa elevernas lärande, sociala inkludering och självkänsla.

Skolor med en hög procentandel flerspråkiga elever behöver uppmuntras att utveckla en skolspecifik språkpolicy. Det kräver att man:

a) Analyserar skolsituationen;

b) Skapar en skolplan med förslag som syftar till att öka kvaliteten på stödåtgärderna.

Lärare bör anpassa sina undervisningsmetoder, underlätta föräldramedverkan och få stöd av utbildade professionella. Assistenter bör ha olika kulturell bakgrund.

Det överordnade målet är att stötta ordinarie skolor så att de kan möta behoven hos en heterogen elevpopulation oberoende av deras specialpedagogiska behov och etniska ursprung.

4.4 Utredning/bedömning

Ett antal verksamheter och professionella är involverade i den första bedömningen av elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund. De flesta av de utrednings/bedömningsmaterial som används är standardiserade och anpassade för elever från värdlandet. En del av dessa bedömningsverktyg och tester översätts till olika språk; andra gånger sker bedömningen med stöd av tolk; icke-verbala bedömningsverktyg uppmuntras också. Trots de professionellas ansträngningar påverkas ändå verktyget av de kulturella aspekter som finns inbyggda och kan utgöra ett hinder för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

För att komma över språkliga och kulturella hinder och möjliga felaktiga resultat från standardiserade utrednings-/bedömnings-processer bör man använda en holistisk metod fokuserad på elevens lärandeprocess och utveckling. I många fall använder lärare en fort-löpande bedömning och dialog med elever och föräldrar. Inom den processen är information och dokumentation från föräldrarna mycket viktig, men den finns inte alltid. Det man framför allt ska fokusera på i en sådan utredning/bedömning är elevens basfärdigheter, hans /hennes lärande och hans/hennes livssituation. Information från alla inblandade lärare (klass-, stöd-, speciallärare etc.) liksom från andra professionella, t.ex. socialtjänstemän och psykologer liksom från föräldrar bör finnas med.

Rekommendationer om utredning/bedömning

Utrednings-/bedömningsmetoder bör underlätta möjligheten att se skillnad på svårigheter som beror på kunskaper i värdlandets språk och svårigheter i lärandet. Alla skolaktörer måste vara med och dela ansvaret för bedömningsmetoderna.

Det huvudsakliga målet är att utveckla passande utrednings-/bedömningsmaterial för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund.

Den information som samlats in genom granskning av tillgänglig dokumentation på temat, genom frågeformuläret och genom den

praktiska analysen har gett några svar på ett fåtal frågor. Många andra frågor har dykt upp, och – eftersom det här är ett första försök att sammanställa den här typen av information – har det ställts fler frågor än det givits svar. Förhoppningsvis kommer denna första analys och översikt att öppna för ytterligare undersökningar och djupanalyser i temat.

REFERENSER

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue,* Montréal: yttrandet överlämnades till utbildningsministern för Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: dokument presenterat vid FN: s världskonferens i Durban mot rasism, rasdiskriminering, främlingsfientlighet och intolerans

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

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. "Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" in *Zeitschrift für Pädagogik,* Nr.41, sidorna 247-264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG: bilan d'une innovation européenne,* Bryssel: De Boeck

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Köpenhamn den 7-8 juni 1999*, Köpenhamn: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

Europakommissionen, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems,* Europakommissionen: COM(2008) 423 final

Europarådet, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006-2015*, Strasbourg: Europarådet. Rekommendation Rec(2006)5 antagen av Ministerrådet den 5 april 2006 vid det 961^{sta} mötet med Europarådets ministerkommitté

Europeiskt centrum för övervakning av rasism och främlingsfientlighet, 2004. 'Comparison on Enrolment Figures in Special

Education' in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxemburg: Byrån för officiella publikationer för europeiska gemenskaperna

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Bryssel: Eurydice (Europakommissionen, General-direktoratet för utbildning och kultur)

FN, 2008. Konventionen om rättigheter för personer med funktionshinder och det fakultativa protokollet (trädde i kraft den 3 maj 2008, efter antagandet den 13 december 2006), New York: Förenta nationerna

Henriot (Van Zanten) A., 1996. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique" i *Revue Française de Pédagogie*, Nr.177: oktober-december 1196 sidorna 87-194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. "Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?" i *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, Nr. 3: september 2007, sidorna 351-374

Leman J., 1991. "The Education of Immigrant Children in Belgium" i *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, Nr. 2: juni 1991, sidorna 140-153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, forskningsrapport 757

Losen D. J. and Orfield G. (red.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. "La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone" in *L'Observateur*, Paris, n° 6-7, sidorna 17-21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (red.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (red.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic*

Publication, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale,* Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schüler-pauschale.* Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonder-pädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents,* Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion,* Sammanfattning av seminariet vid Generaldirektoratet för utbildning och kultur, Bryssel den 9 oktober 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Utbildningsdirektoratet: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages,* Paris: Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD)

OECD, 2007. "Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities" in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole,* Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Årliga seminariet i Helsningfors, Finland, 8-10 juni 2002. Syntes*. Wien: Österreichisches Intitut für Familienforschung, Materialiensammlung, Häfte 18

Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (red.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*, Sverige: Specialpedagogiska institutet, Högskolan i Kristianstad

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies,* Lunds universitet

Salameh E.-K., 2006. "Considerations when meeting bilingual children", Presentation för the European Agency for Development in Special Needs Education's expertgrupp i Malmö den 7 december 2006

SIOS: samarbetsorgan för etniska organisationer i Sverige, 2004. *Vi är alla unika och ändå mer lika än vi tror. En bok om funktionshinder, etnicitet och bemötande,* Sverige: SIOS

UNESCO, 1994. *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Antagen vid världskonferensen om specialundervisning: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

Verkuyten M. and Brug P., 2003. "Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents" i *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), sidorna 189-200

Watkins, A. (red.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice.* Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. "Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools" in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, Nr. 1: maj 2008, sidorna 47-54

DELAKTIGA I PROJEKTET

Belgien (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgien (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Cypern	Eftihia KALLEPITI	ekallepite@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	iannoukalomira@yahoo.com
Danmark	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Estland	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finland	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Franrike	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.fr
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Grekland	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Island	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italien	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Lettland	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv

Litauen	Lina PALACIONIENE	llna.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginja.stumbriene@flf.vu.lt
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Luxemburg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Nederländerna	Wim VAN OSTEN	directie@kingmaschool.nl
Norge	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	May-britt.monsrud@statped.no
Polen	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Alexandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Scweiz	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Spanien	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Storbritannien	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	splsls@leeds.ac.uk
Sverige	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se

	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Tjeckien	Milos KUSY	Milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Tyskland	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Ungern	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Österrike	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at

Namn och adresser i besöksorterna

Malmö	Rosengård Resurs Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Aten	6th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Paris	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Bryssel	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl

Warszawa	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Klopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawla II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

SV

Rapporten är en sammanfattning av den analys som the European Agency for Development in Special Needs Education har genomfört inom området mångfaldsfrågor och specialpedagogik. Analysen avser barn och elever med utländsk bakgrund med funktionsnedsättning och/eller behov av särskilt stöd.

Syftet har varit att besvara tre nyckelfrågor:

a) i vilken utsträckning frågeställningar om lärande kan kopplas till och sammanblandas med behov av särskilt stöd, b) hur förmågor och behov hos barn/elever med utländsk bakgrund bedöms, och c) hur man bäst kan stötta lärare, familjer och elever.

Under det treåriga projektet har nationella experter från 25 europeiska länder samlat och analyserat nationell information. Arbetet har gett några intressanta svar på ovan ställda frågor.

Eftersom det här är det första försöket att sammanställa den här typen av information på europeisk nivå, har många fler frågeställningar framkommit och fler frågor ställts än svar givits. Förhoppningen är därför att analysen och översikten ska öppna dörren för ytterligare undersökningar inom området.

European Agency for Development in Special Needs Education