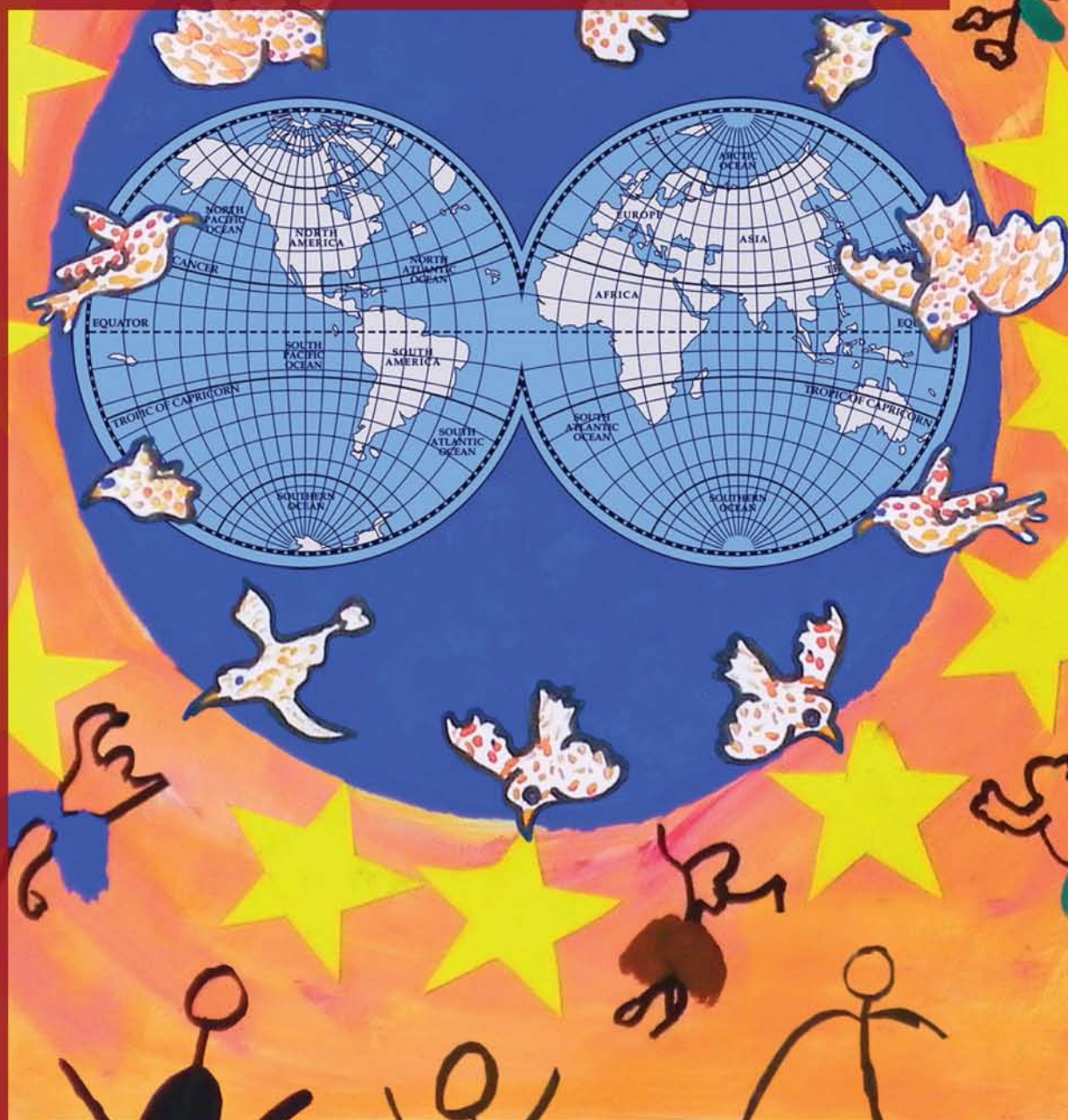


Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/ spesialundervisning



**FLERKULTURELT MANGFOLD
OG
TILPASSET OPPLÆRING/
SPESIALUNDERVISNING**

OPPSUMMERINGSRAPPORT

Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring



Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring er en uavhengig og selvstyrt organisasjon som støttes av medlemslandene i Senteret og de europeiske institusjonene (Europakommisjonen og Europaparlamentet).

Synspunktene til enkeltpersoner i dette dokumentet gjenspeiler ikke nødvendigvis den offisielle holdningen til Senteret, Senterets medlemsland eller Europakommisjonen. Europakommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for måten informasjon i dette dokumentet kan bli brukt på.

Rapporten er redigert av Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou og Victoria Soriano, fra Senter for utvikling av tilpasset opplæring på grunnlag av innspill fra medlemmer i det representative styret, nasjonale koordinatore og utnevnte eksperter på området indikatorer. Du finner nærmere kontaktopplysninger om bidragsyterne mot slutten av dette dokumentet.

Vi setter svært stor pris på bidraget til Trinidad Rivera (rådgiver ved Specialpedagogiska skolmyndigheten) i arbeidet med denne rapporten.

Det er tillatt å bruke utdrag fra dokumentet hvis det henvises klart til kilden. Det skal henvises til rapporten på følgende måte: Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring, 2009. *Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/spesialundervisning*, Odense, Danmark: Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring.

Den elektroniske versjonen av rapporten er tilgjengelig på 21 språk på nettstedet www.european-agency.org

Denne versjonen er en oversettelse av det engelske originalmanuskriptet, utført av Senterets respektive medlemsland.

Oversatt av: Rita-Kathrin Hansen for Kvalitekst AS (post@kvalitekst.no)

Omslagsbilde: collage av arbeider utført av Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgia.

ISBN: 978-87-92387-69-1 (Elektronisk) ISBN: 978-87-92387-76-9 (Papirutgave)

© Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring 2009

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tlf.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tlf.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Dette dokumentet er utarbeidet med støtte fra Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning og kultur: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Lifelong Learning Programme



INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	5
INNLEDNING.....	7
1. TEORIER FRA FORSKNINGEN.....	13
1.1 Situasjonen på europeisk nivå.....	13
1.2 Uenighet og diskusjoner	16
1.2.1 Målgruppe	16
1.2.2 Eksisterende data	17
1.2.3 Pedagogiske tiltak	17
1.3 Viktige felles funn i forskningsarbeidet som ble analysert	19
1.3.1 Eksisterende data	19
1.3.2 Utdanningstilbud	21
1.3.3 Tilrettelegging.....	22
1.3.4 Vurdering.....	25
2. INFORMASJON OM SITUASJONEN I DE ULIKE LANDENE... 27	
2.1 Målgruppe	27
2.2 Eksisterende data om elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning	30
2.3 Utdanningstilbud	34
2.3.1 Tilbud til elever med innvandrerbakgrunn	35
2.3.2 Tilbud til elever med innvandrerbakgrunn og funksjonshemming eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning	37
2.3.3 Ansvarlige tjenester.....	38
2.3.4 Samarbeid mellom tjenester	40
2.3.5 Informasjon til og involvering av foreldrene.....	40
2.3.6 Finansiering av tjenester	41
2.4 Tilrettelegging	43
2.4.1 Hovedutfordringer for skoler/lærere	43
2.4.2 Synspunkter til de involverte	46
2.4.3 Oppnådde resultater/positive resultater av tilrettelegging ...	47
2.4.4 Forutsetninger for å lykkes med å opprette et inkluderende opplæringsmiljø i en flerkulturell klasse	50
2.5 Vurdering	51



3. OPPSUMMERING AV RESULTATER FRA DEN PRAKTISKE ANALYSEN	55
3.1 Presentasjon og hovedtrekk for de besøkte landene	56
3.1.1 Malmö (Sverige).....	56
3.1.2 Athen (Hellas).....	57
3.1.3 Paris (Frankrike).....	59
3.1.4 Brussel (Belgia).....	61
3.1.5. Amsterdam (Nederland).....	63
3.1.6 Warszawa (Polen).....	65
3.2 Generelle kommentarer	67
3.2.1 Målgruppe	67
3.2.2 Eksisterende data	68
3.2.3 Utdanningstilbud	69
3.2.4 Tilrettelegging.....	70
3.2.5 Vurdering.....	71
4. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER.....	73
4.1 Eksisterende data	73
4.2 Utdanningstilbud	74
4.3 Tilrettelegging	76
4.4 Vurdering	77
REFERANSER	79
BIDRAGSYTERE	83
Navn og adresser for stedene som er besøkt.....	86



FORORD

Denne rapporten er en oppsummering av resultatene av en analyse som er utført av Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring (Senteret). Analysen fokuserer på temaet innvandring og tilpasset opplæring/spesialundervisning – et prioritert område for Senterets medlemsland.

I 2005 ga representantene for utdanningsdepartementene i landene som er med i Senteret, uttrykk for at de ønsket en utredning om dette følsomme temaet. Fokus for utredningen skulle være hva som er den beste måten å dekke behovet for tilpasset opplæring/spesialundervisning for elever som kommer fra andre kulturer og ofte har et annet språk enn vertslandets språk.

Totalt 25 land deltok i analysen – Belgia (den flamsktalende og fransktalende delen), Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Hellas, Island, Italia, Kypros, Latvia, Litauen, Luxembourg, Malta, Nederland, Norge, Polen, Portugal, Spania, Storbritannia (England), Sveits (den fransktalende og tysktalende delen), Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn og Østerrike.

Det ble utnevnt én eller to eksperter fra hvert land som skulle delta i analysen. Uten deres ekspertise og kompetanse ville ikke analysen latt seg gjennomføre. De har bidratt med svært viktig informasjon på lokalt og/eller nasjonalt nivå, og de har gitt oss sine tanker om det endelige resultatet. Du finner kontaktopplysningene til ekspertene mot slutten av denne rapporten og på nettstedet for prosjektet. Vi setter stor pris på innsatsen deres, og arbeidet til medlemmene i det representative styret og de nasjonale koordinatorene. Alle bidragene har vært med på å gjøre prosjektet vellykket.

Denne oppsummeringsrapporten gir en oversikt over de viktigste resultatene fra prosjektet. Den er basert på informasjon fra de nasjonale rapportene alle deltakerlandene har sendt inn, og den praktiske analysen. All denne informasjonen er tilgjengelig på nettstedet for prosjektet Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/spesialundervisning på: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Direktør, Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring



INNLEDNING

Denne rapporten er en oppsummering av en analyse som Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring har utført på forespørsel fra representantene for medlemslandene. Temaet for analysen er innvandring og tilpasset opplæring/spesialundervisning. Representantene for Senteret fikk i oppgave å samle inn informasjon fra de ulike landene om kombinasjonen av begge disse to aspektene. Landene ble også bedt om å gi konkrete anbefalinger på grunnlag av resultatet av analysen.

Begrepet “Special Needs Education” (SNE), på norsk “tilpasset opplæring/spesialundervisning”, brukes om tjenestetilbudet for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. UNESCO (1994) definerer tilpasset opplæring, i forbindelse med inkluderende opplæring, som pedagogisk intervensjon og støtte som skal ivareta behovet for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Begrepet brukes i stedet for begrepet “spesialundervisning”.

Innvandring er et følsomt tema som kan ha negative assosiasjoner. Det har alltid vært innvandring i Europa, hovedsakelig på grunn av økonomiske forhold der mennesker flytter på seg for å få et bedre liv og bedre arbeidsforhold. I den senere tiden har det oppstått en ny type innvandring som er en følge av konflikter og kriger. Det kan imidlertid virke som om europeere ikke alltid ser på mennesker fra andre kulturer som en kilde til berikelse for samfunnet eller for utdanningssystemet. I stedet betraktes forskjellene som en kilde til problemer.

Viktige europeiske og internasjonale organisasjoner har derfor satt søkelyset på dette temaet og oppfordret nasjonale myndigheter til å støtte og gi opplæring av høy kvalitet til alle elever – uansett opprinnelse og kultur. UNESCO (1994) fastslår at: “skolene skal kunne ta imot alle barn, uavhengig av fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle og språklige evner eller andre faktorer. Dette omfatter også funksjonshemmede og begavede barn, gatebarn og barnearbeidere, nomader eller barn fra befolkninger som bor på avsidesliggende steder, barn fra språklige, etniske eller kulturelle minoriteter og barn fra andre vanskeligstilte eller marginaliserte områder eller grupper” (s. 6).



I Europarådets handlingsplan for 2006–2015 er det en tilsvarende anbefaling: “Funksjonshemmede fra minoritetsgrupper og funksjonshemmede innvandrere og flyktninger kan få problemer fordi de blir diskriminert, og/eller fordi de ikke har fått nok informasjon om offentlige tjenester. Medlemslandene må sørge for at støtten til mennesker med funksjonshemming tar hensyn til språk og kulturbakgrunn samt de spesielle behovene til denne minoritetsgruppen” (Vedlegg 4.6, s. 32).

FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter slår fast at funksjonshemmede, i like stor grad som alle andre, skal ha rett til anerkjennelse og støtte for sin kulturelle og språklige identitet (Artikkel 30, 2008).

Begrepet “innvandrere” er ulikt definert i landene. Forskjellene gjenspeiler den nasjonale situasjonen for den befolkningsgruppen det gjelder. Definisjonene gjenspeiler også landenes historie og politiske og økonomiske situasjon. I landene brukes begrepet innvandrere eller utlending på bakgrunn av elevenes eller foreldrenes fødselssted, eller på bakgrunn av språket de bruker hjemme, som noen ganger ikke er identisk med vertslandets språk.

OECD (2006) og Eurydice (2004) bruker begrepet innvandrerelev om “utenlandske elever” eller “førstegenerasjonselever” når elevene og foreldrene er født utenfor vertslandet. “Andregenerasjonselever” brukes om elever som er født i vertslandet, men som har foreldre som er født i et annet land. Tredje- eller fjerdegenerasjonselever tilsvarer “innfødte”. De kan ha statsborgerskap i vertslandet, de er født i vertslandet og minst én av foreldrene er også født i vertslandet. I land som har en lang innvandringstradisjon, regnes ikke elever fra tredjegerasjon eller senere som innvandrerelever, men som elever med en annen etnisk bakgrunn som tilhører en minoritetsgruppe eller kommer fra en etnisk minoritetsgruppe.

Det er viktig å understreke at analysen Senteret har utført, ikke har fokusert på generelle forhold rundt opplæringstilbudet for elever med innvandrerbakgrunn. Analysen handler bare om pedagogiske problemstillinger for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Hovedformålet med analysen var å undersøke hvordan man på best mulig måte kan ivareta de pedagogiske behovene til elever fra andre kulturer som



har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og som ofte har et annet språk enn vertslandets språk.

Følgende viktige spørsmål om kombinasjonen av disse to aspektene skal undersøkes nærmere:

- a) I hvilken grad feiltolkes språkproblemer som lærevansker?
- b) Hvilken metode brukes for å vurdere evnene og behovene til elever med innvandrerbakgrunn?
- c) Hvordan kan lærere og foreldre støttes på best mulig måte?

For denne analysens formål definerte de utnevnte prosjekt-ekspertene følgende elever som målgruppen for prosjektet:

- Elever som har alle slags typer funksjonshemming/behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning;
- Elever som er innvandrere, altså elever som:
 - i) er første-, andre- eller tredjegerasjons innvandrere;
 - ii) har et annet språk, eller kanskje et litt annerledes språk enn vertslandets språk;
 - iii) har eller ikke har nasjonaliteten til vertslandet;
 - iv) har eller ikke har en lav utdanningsbakgrunn og/eller økonomisk bakgrunn sammenlignet med personer i vertslandet;
- Elever som har en annen kulturbakgrunn enn den i vertslandet.

Under arbeidet med analysen ble behovet for å definere begrepet "innvandrer" stadig sterkere. Definisjonen måtte dekke alle "innvandrerrelevante" på skolen, det vil si både nyankomne elever (som passer inn under begrepet "innvandrer") og de elevene som er statsborgere i landet, men som tilhører en etnisk minoritetsgruppe. Målgruppen for analysen var derfor elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som er innvandrere, eller som tilhører en etnisk minoritetsgruppe. Når begrepet innvandrerbakgrunn brukes i dokumentet, brukes det om den definerte målgruppen.

Til tross for at det er forskjeller mellom landene, skulle det fokuseres på fem hovedområder i analysen. Det skulle samles inn informasjon om disse områdene, og denne informasjonen skulle utgjøre grunnlaget for den påfølgende praktiske analysen om utdannings-



tilbudet for elever som både har innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning:

1. Målgruppe, som definert på nasjonalt nivå;
2. Tilgjengelige data på lokalt (og/eller nasjonalt) nivå;
3. Utdanningstilbud til elever og familier;
4. Tilrettelegging;
5. Vurderingsverktøyene som brukes for tidlig identifisering av behovene og evnene til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Mangelen på tilgjengelige data om temaet var et viktig moment som vi ble nødt til å forholde oss til under arbeidet med analysen. Det kan tenkes at det at det finnes lite eller ingen data er et positivt resultat av at det er iverksatt retningslinjer mot diskriminering i landenes utdanningssystemer.

Vi mener at dette prosjektet har bidratt til at det er samlet inn informasjon som gir et mer nyansert bilde av dagens situasjon. Dette kommer vi nærmere inn på i de følgende kapitlene.

Prosjektanalysen var en prosess som besto av flere trinn:

- Det ble utarbeidet en syntese av studier og publiserte resultater fra forskning på temaet med utgangspunkt i de fem hovedområdene som er angitt ovenfor. I kapittel 1 er det en oversikt over gjennomgangen av viktig litteratur på området.

- Det ble utarbeidet et spørreskjema i samarbeid med prosjekteksperter. Spørreskjemaet skulle brukes av ekspertene for å samle inn relevant informasjon på lokalt nivå med utgangspunkt i de fem områdene som er nevnt ovenfor. I tillegg ble det utarbeidet et utvidet spørreskjema for innsamling av informasjon på nasjonalt nivå som kunne brukes om ønskelig. Ekspertene lagde utkast til lokale/nasjonale rapporter på bakgrunn av svarene i spørreskjemaene. Disse rapportene ble deretter brukt som grunnlag for den globale syntesen som presenteres i kapittel 2.

- De fem hovedområdene i spørreskjemaet utgjør også grunnlaget for den praktiske analysen som er utført i forbindelse med prosjektet. Det ble valgt ut seks steder som skulle besøkes for å undersøke hvordan opplæringen gjennomføres i land som har en lang



innvandringstradisjon, eller i land der skolene først i den senere tid har begynt å ta imot elever med innvandrerbakgrunn. Resultatene av denne praktiske analysen presenteres i kapittel 3.

- Prosjektteamet fra Senteret lagde en oppsummering av resultatene fra forskning, de nasjonale rapportene og de praktiske eksemplene, og oppsummeringen ble deretter drøftet med prosjektekspertene. Anbefalingene og de viktigste konklusjonene fra denne diskusjonen presenteres i kapittel 4: Konklusjoner og anbefalinger.



1. TEORIER FRA FORSKNINGEN

1.1 Situasjonen på europeisk nivå

Formålet med dette kapitlet er å oppsummere hovedpunktene som er kommet frem i flere europeiske studier, analyser og forskning om utdanning for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Fokuset ligger på de fem hovedområdene som ble nevnt i innledningen (definisjon, data, utdanningstilbud, tilrettelegging og vurderingsprosedyrer). Det er laget en oversikt over referanser til de europeiske, internasjonale og nasjonale dokumentene som er brukt i denne analysen. Du finner denne oversikten på Senterets nettsted for det tematiske prosjektet: www.european-agency.org/agency-projects

Litteraturgranskingen ble utført ved systematisk søking i databaser (for eksempel ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris osv.) og papirpublikasjoner som nevner eller fokuserer på utdanning av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Siden informasjons- og kommunikasjonsteknologi brukes i stadig større grad for å spre informasjon, ble det utført et omfattende søk på Internett for å finne relevante nettsteder, elektroniske abstrakter, rapporter og avhandlinger om eller med henvisning til situasjonen for elever med både innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

For denne analysens formål ble det hovedsakelig søkt etter resultater fra forskningsarbeid som er utført i Europa, siden det var dette geografiske området som var fokus for prosjektet. Det er imidlertid utført relevante forskningsstudier utenfor Europa også, så det ble også tatt med interessant informasjon fra amerikanske og kanadiske kilder (f.eks. AMEIPH, 1998 og 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen og Orfield, 2002).

I tillegg til at det er brukt analyser som er utført av enkeltpersoner, eller analyser på nasjonalt eller lokalt nivå, er det også viet oppmerksomhet til undersøkelser og rapporter som er utgitt av internasjonale institusjoner med et europeisk fokus, for eksempel Europakommisjonen, Det europeiske senter for observasjon av rasisme og fremmedhat (nå Det europeiske byrå for grunnleggende



rettigheter), Eurydice eller institusjoner med bredere geografisk dekning, for eksempel Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) eller UNESCO (FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon).

Resultater og forskning fra opptil 15 år tilbake i tid er vurdert. Dette lange tidsperspektivet var nødvendig siden temaet er svært spesifikt, og siden det finnes så lite litteratur om dette temaet.

Før vi presenterer de viktigste funnene fra analysen av tidligere arbeid som er utført om de fem hovedområdene for prosjektet, er det viktig å gi en oversikt over de viktige faktorene som utgjør rammen for analysen.

De fleste landene i Europa har stor innvandring, og for noen land er dette del av en lang tradisjon. For andre land er innvandring et nytt fenomen. I noen europeiske land som før var preget av utvandring, kommer det nå utenlandske befolkningsgrupper og slår seg ned. En nyere OECD-studie om innvandring (2006) slår fast at det er "sannsynlig" at innvandringen fortsetter å være høy og til og med øker i europeiske land. Disse mangesidige demografiske endringene har endret identiteten til den europeiske befolkningen – det europeiske samfunnet blir stadig mer flerkulturelt.

Dette mangfoldet gjenspeiles på skolene i Europa. På skolene går det elever med mange ulike etniske bakgrunner, elever som kommer fra et annet land enn vertslandet og elever som har foreldre som er født i utlandet. De har en annen kultur og noen ganger et annet språk enn det som er tilfelle i vertslandet der de går på skolen.

Utdanningssystemet og lovverket har en viktig rolle når personer med innvandrerbakgrunn skal integreres i vertssamfunnet. Europa-kommisjonens grønnbok om innvandring (2008) fastslår at: "Hvis det er et stort antall innvandrerelever, får det viktige ringvirkninger for utdanningssystemet. Skolene må tilpasse seg disse elevene og ta hensyn til deres behov i det tradisjonelle fokuset på å tilby upartisk opplæring av høy kvalitet ... Skolene må spille en ledende rolle i arbeidet med å skape et inkluderende samfunn, siden det er på skolen unge mennesker med innvandrerbakgrunn og unge mennesker fra vertslandet blir kjent med hverandre og lærer å respektere hverandre ... Språklig og kulturelt mangfold kan være en uvurderlig ressurs for skolene" (s. 3). Det å ta vare på de nye elevene og ivareta behovene til elever med innvandrerbakgrunn på



skolen er en viktig oppgave for beslutningstakere, og det er en viktig utfordring som utdanningssystemer over hele Europa prøver å håndtere på best mulig måte.

På området tilpasset opplæring/spesialundervisning har utdanningsinstitusjoner, forskere og beslutningstakere på EU-nivå og nasjonalt nivå vist en økende interesse for situasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Til tross for at det i alle europeiske land er vilje til å tilpasse retningslinjene for utdanning og praksis slik at det tas hensyn til den nye flerkulturelle identiteten til elevene på skolen, har det ikke vært utført noen omfattende studier for å analysere hvilke følger denne endringen har for tilpasset opplæring/spesialundervisning i Europa.

Det tematiske prosjektet som er utført av Senteret, er det første initiativet som prøver å analysere situasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på skoler i Europa.

Informasjon fra litteraturen som finnes på dette området, viser at det har vært utført noen europeiske studier som fokuserer enten på aspektet tilpasset opplæring/spesialundervisning (f.eks. Meijer, Soriano og Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) eller på aspektet opplæring for elever med innvandrerbakgrunn (f.eks. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Det er imidlertid ingen analyser som har fokusert på kombinasjonen av begge aspektene på europeisk nivå.

De eneste referansene som er funnet til arbeid som er utført på et europeisk nivå om kombinasjonen av begge disse to aspektene er et Comenius 2-prosjekt (med tittelen "Development of Conditions for Disabled Children of Gypsies and Migrant Workers – the SEN Project") som ble utført i tidsrommet 1996 til 1998, der ni land deltok; et Comenius 2-prosjekt (med tittelen "Teaching materials for pupils with disabilities and immigrant background") som ble utført i tidsrommet 1999 til 2001, og der tre land deltok, og den europeiske konferansen om innvandrerbarn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, som fant sted i København 7. og 8. juni 1999.

Med dette i tankene ville det være helt feil å konkludere med at det ikke har vært utført noe forskning i Europa på den potensielt dobbelt så vanskelige situasjonen elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning har på skolen. Det har



utvilsomt vært utført relevante studier og analyser, men disse har bare et lokalt eller nasjonalt fokus.

I resten av dette kapitlet presenteres de viktigste funnene fra gjennomgangen av disse forskningsarbeidene. Det må understrekes at det i analysen bevisst er fokusert på studier på kombinasjonen av innvandrerbakgrunn og tilpasset opplæring/spesialundervisning. Så selv om den store mengden forskning som er utført og publisert om situasjonen til elever med innvandrerbakgrunn på skolen er av interesse for dette prosjektet, er den filtrert bort i størst mulig grad hvis den ikke også omhandler aspektet tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Før vi går inn i detalj om de felles funnene i de publiserte studiene som er vurdert i prosjektet (avsnitt 1.3), gir vi en oversikt over forhold det ikke er enighet om, eller spørsmål som det er presentert ulike tilnæringsmåter og løsninger for i litteraturen (avsnitt 1.2). I begge de neste to avsnittene er alle funnene presentert med utgangspunkt i de fem hovedområdene for prosjektanalysen.

1.2 Uenighet og diskusjoner

1.2.1 Målgruppe

Det er ingen enighet på europeisk nivå om terminologien som brukes for å identifisere elever med innvandrerbakgrunn. I noen analyser brukes begrepet “etnisk minoritet” eller “etniske minoritetsgrupper” (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather og Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), mens andre bruker begrepet “migrant” (OECD, 2007; Europakommisjonen, 2008), “innvandrer” (OECD, 2006; Eurydice, 2004), “tospråklige elever” eller “minoritetsgrupper” (Europarådet, 2006). I dag blir de fleste barn i Europa født i landet der de bor og går på skole. I områder nær den europeiske grensen blir det stadig mer vanlig med innvandrere som bare er i landet en kort periode (som kanskje ikke har tenkt å bli i det europeiske landet de først kommer til, selv om de kanskje blir værende der lenge). Det er derfor ikke helt uproblematisk å bruke begreper som er knyttet til enkelte former for “innvandring”.

De ulike definisjonene og mangelen på en samordnet terminologi skyldes at de europeiske landene har valgt ulike tilnæringsmåter (både med hensyn til retningslinjer og praksis) til innvandring. Forskjellene gjenspeiler også landenes ulike fortid. Målet med denne



analysen har ikke vært å se på de forskjellige definisjonene landene bruker. Fokuset har i stedet vært på hvordan opplæringsbehovene til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan dekket på best mulig måte.

1.2.2 Eksisterende data

Gjennomgangen av prosjeklitteraturen har vist at det per i dag er umulig å få en fullstendig og sammenlignbar statistisk oversikt over antall elever med innvandrerbakgrunn som får tilpasset opplæring/spesialundervisning i Europa. Studiene viser at det så å si er umulig å bruke nasjonal statistikk om innvandring på et internasjonalt nivå siden de nasjonale statistiske metodene ikke er samordnet.

Som Poulain, Perrin og Singleton (2006) fremhever: “Det er bred enighet om at det ikke er enkelt å samle inn data om innvandring, og at datainnsamlingssystemene, i likhet med definisjonene som brukes for å definere innvandring i landene, er svært forskjellige” (s. 77). Videre hevder de at: “... Det finnes ingen statistisk tilfredsstillende indikator på internasjonalt nivå for å definere befolkningen med utenlandsk bakgrunn eller innvandrerbakgrunn ... Antatte pålitelige nasjonale data er ikke nødvendigvis sammenlignbare på EU-nivå, siden det brukes mange ulike datakilder, definisjoner og begreper” (s. 373).

Ifølge Fassmann (i Pfliegerl, 2004) er innvandring i dag – i motsetning til på 1950-tallet – noe som berører mange flere enn bare en liten befolkningsgruppe. Statistikk om innvandring bør brukes med stor forsiktighet, for den egentlige innvandringen er ofte større enn det statistikken viser. Fassmann har hevdet at i 2002 var den positive nettoinnvandringen i EU høyere enn i USA, selv om USA ofte regnes som et av de landene med størst innvandring.

I analysen som er utført av Senteret, er det forsøkt å gi et riktig bilde av situasjonen. Dataene, som hovedsakelig er fra lokalt nivå, presenteres i kapittel 2.

1.2.3 Pedagogiske tiltak

Det er ulike meninger om hvilke strategier som skal brukes for å øke kvaliteten på utdanningen for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I forskningsarbeidet som er analysert, er det mest uenighet om elevens morsmål skal brukes på skolen, og hvordan det i så fall skal



brukes. Det er ingen allmenn enighet om bruk av elevens morsmål på skolen. Noen forskere er for tospråklig opplæring, mens andre mener at elevene bare bør bruke vertslanets språk på skolen (og noen ganger også hjemme hos familien).

Hvis elevens morsmål brukes på skolen, kan det være til hjelp for eleven, men det kan også innebære en risiko for at elever som snakker samme fremmedspråk, blir ekskludert fra gruppen som snakker vertslanets språk. Den flerspråklige tilnæringsmåten for alle elever (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot og de Pietro, 2003) er en ny sosial og didaktisk tilnæringsmåte som kan brukes for å anerkjenne alle språkene på skolen og å lære barna å sette pris på mangfold.

Et annet omdiskutert tema i litteraturen på området gjelder profilen til fagpersonene. Noe forskning konkluderer med at det ikke er nødvendig at fagpersoner vet mye om elevens eller familiens kulturbakgrunn for å få til et godt samarbeid: "Det er ikke nødvendig å vite alt om en persons kulturbakgrunn for å opprette et godt samarbeid som fungerer bra ... Det er ikke nødvendig å være en ekspert på 'kultur' eller ulike språk. Det er imidlertid helt nødvendig å møte en person og hans/hennes kultur uten fordommer ... det viktigste er det som mennesker har felles, det som er likt for alle" (SIOS, 2004, s. 64).

Andre dokumenter anbefaler imidlertid sterkt at det bør brukes fagpersoner som har samme etniske bakgrunn som eleven eller familien: "Tospråklige barn bør bare få oppfølging av, om ikke tospråklige eller tokulturelle fagpersoner, så i hvert fall av fagpersoner som har omfattende kunnskap om de viktigste delene ved barnets kulturbakgrunn og språk" (Rapport fra den europeiske konferansen om innvandrerbarn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som ble avholdt i København i juni 1999, s. 7).

Leman (1991) påpeker at bruk av lærere fra innvandremiljøet er en viktig interkulturell faktor, siden de kan ha en brobyggerrolle og være en språklig tilknytning til opprinnelseslandet. Verkuyten og Brug (2003) fremhever også at lærere med ulik etnisk bakgrunn kan tilføre et ekstra perspektiv til skolen og fungere som rollemodeller.

Til tross for disse forskjellene er det mange felles funn og konklusjoner i den europeiske litteraturen om utdanningssituasjonen



for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Disse presenteres i neste avsnitt.

1.3 Viktige felles funn i forskningsarbeidet som ble analysert

1.3.1 Eksisterende data

Det første det er enighet om i forskningen og studiene som ble analysert, er at det er misforhold i antallet elever med innvandrerbakgrunn som er representert i tilpasset opplæring/spesialundervisning. Noe lokalt og nasjonalt forskningsarbeid (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather og Strand, 2006; Werning, Löser og Urban, 2008) fremhever at det er betydelig med fordommer involvert i vurderingen av elever med innvandrerbakgrunn, og dette fører til at de blir over- eller underrepresentert i tilpasset opplæring/spesialundervisning. Internasjonale undersøkelser bekrefter også at “det er et misforhold i antallet innvandrer- og minoritetsgrupper på spesialskoler” (OECD, 2007, s. 156).

Det europeiske senteret for observasjon av rasisme og fremmedhat har påpekt følgende: “I flere EU-land er ofte innvandrerelever og elever fra etniske minoritetsgrupper overrepresentert på spesialskoler ... Hvis vi går ut fra at fordelingen av elever med funksjonshemming er lik for alle etniske grupper, tyder en overrepresentasjon av innvandrerelever og elever fra etniske minoritetsgrupper i slike klasser på at en del av disse elevene feilaktig er plassert i disse klassene” (Europeisk senter for observasjon av rasisme og fremmedhat, 2004, s. 28). Studier som er utført i USA, viser samme trend. Losen og Orfield (2002) hevder at “En uheldig praksis både i ordinær opplæring og tilpasset opplæring/spesialundervisning har ført til en situasjon med overrepresentasjon, feilklassifisering og vanskeligheter for elever med minoritetsbakgrunn, spesielt svarte barn” (s. xv).

Misforholdet i representasjonen av elever med innvandrerbakgrunn i tilpasset opplæring/spesialundervisning forekommer oftest hvis psykisk utviklingshemming og lærevansker er involvert. I litteraturen er følgende faktorer nevnt som mulige årsaker for dette misforholdet: Det er oftere problemer knyttet til sosial atferd i innvandrerbefolkningen og etniske minoritetsgrupper, det er mangel på tidlig intervensjon eller helsetjenester i gruppene, det er fordommer i vertssamfunnet mot personer med innvandrerbakgrunn, og det er




problemer knyttet til vurderingen av behovene og evnene til elever med innvandrerbakgrunn.

Det er fremdeles en utfordring å skille lærevansker fra språkproblemer. Et eksempel: "Det at asiatiske og kinesiske elever er underrepresentert i antallet barn som har spesifikke lærevansker og autismespekterforstyrrelser, kan tyde på at det noen ganger er vanskelig å skille lærevansker fra problemer knyttet til engelsk som andrespråk" (Lindsay, Pather og Strand, 2006, s. 117). I tillegg kommer det som Salameh (2003; 2006) fastslår, nemlig at: "Tospråklighet fører aldri til at barn blir dårligere i språk. Et tospråklig barn med språkvansker har vansker i begge språkene: morsmålet og vertslandets språk".

I forskningen kommer det også frem at fattigdom spiller en viktig rolle til at elever plasseres på spesialskoler. Noen innvandrere og etniske minoritetsgrupper har lav sosioøkonomisk status, og dette kan føre til at barna får helseproblemer som påvirker deres utvikling. Fattigdom er derfor en risikofaktor for at barnet senere kan få behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i en eller annen grad. Dette er grunnlaget for den sosioøkonomiske teorien om fattigdom, som hevder at elever med innvandrerbakgrunn står overfor de samme problemene som elever i vertslandet som har en tilsvarende sosioøkonomisk status (Nicaise, 2007).

På grunnlag av dette kan vi dra slutningen om at misforholdet i representasjonen av elever med innvandrerbakgrunn i tilpasset opplæring/spesialundervisning kan forklares med at etniske minoritetsgrupper er sterkere representert på lavere sosioøkonomisk nivå i Europa. Som Werning, Löser og Urban (2008) hevder: "Situasjonen for barn med innvandrerbakgrunn og familien deres kan betraktes som en flersystemisk ekskludering. Familiene ekskluderes fra statsborgerskap, de ekskluderes fra å delta i det økonomiske systemet, og de har vanskeligheter med å komme seg inn på arbeidsmarkedet. Alle disse faktorene er med på å gjøre det mye vanskeligere for barna å gjøre det bra på skolen" (s. 51).

Slike situasjoner må imidlertid analyseres nøye, noe som poengteres av Lindsay, Pather og Strand (2006): "Det er en sterkere forbindelse mellom en vanskelig sosioøkonomisk situasjon (fattigdom) og kjønn enn etnisitet når det gjelder den generelle forekomsten av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og visse kategorier av behov



for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Når det er tatt hensyn til følgene av en vanskelig sosioøkonomisk situasjon, kjønn og årskull, er det fremdeles en betydelig over- og underrepresentasjon av ulike etniske minoritetsgrupper i forhold til hvite britiske elever” (s. 3).

Dette misforholdet i representasjonen av elever med innvandrerbakgrunn på spesialskoler kan tyde på at den ordinære opplæringen i noen tilfeller ikke har lyktes med å ivareta behovene til disse elevene. Det har fått forskere til å stille spørsmål ved kvaliteten på utdanningen for elever med innvandrerbakgrunn i det ordinære skolesystemet. I litteraturen er det spesielt to aspekter som settes under lupen: På den ene siden henvisnings- og vurderingsmetodene, og på den andre siden opplæringsmetodene som brukes for elever med innvandrerbakgrunn.

Analyser som er utført på dette området i ulike europeiske land, har avdekket en annen viktig tendens, nemlig at både enkeltpersoner med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og enkeltpersoner med innvandrerbakgrunn av andre personer (sosialarbeidere, fagpersoner på skolen, andre elever osv.) blir sett på som representanter for sin gruppe. Det ser med andre ord ut til at det er en tendens til at elever med innvandrerbakgrunn eller elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kategoriseres og behandles ut fra forutfattede meninger om “gruppen” de tilhører. Dette gjør at eleven blir usynlig, siden individet blir et symbol på hele gruppen, og gruppen forbindes med behov for omsorg og støtte (når det gjelder elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning) eller med kultur og religion (når det gjelder innvandrere og etniske minoritetsgrupper). Dette er beklagelig, for enkeltpersoner er selvfølgelig ikke representanter for en hel kultur eller en hel gruppe. Kategoriseringer og forutfattede meninger om “gruppen” usynliggjør individet, og gjør ham/henne ubetydelig. Personen er blitt marginalisert (SIOS, 2004).

1.3.2 Utdanningstilbud

Den analyserte forskningen og publikasjonene om temaet kan også tyde på at misforholdet i representasjonen av elever med innvandrerbakgrunn i tilpasset opplæring/spesialundervisning kan være et tegn på at pedagogikken og opplæringsmetodene i ordinære klasserom ikke ivaretar opplæringsbehovene til denne bestemte gruppen.



Litteraturen om situasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning tyder på at lærerne ikke er klar over hvor mye opplæringsmetoden de bruker, er kulturbestemt. Opplæringsmetodene og elevenes holdninger varierer mye i ulike kulturer. Noen steder er det vanlig at elevene lærer gjennom samhandling med lærerne. I andre kulturer skal imidlertid ikke barna snakke direkte med voksne, men lære ved å lytte til voksne som snakker sammen. Lærerne bør derfor informere om hvilke opplæringsmetoder som brukes i landet, og tydeliggjøre hva som forventes av elevene. I stedet for at lærerne gir enklere oppgaver til elever med innvandrerbakgrunn (spesielt når de ikke har vertslanndets språk som morsmål), bør de prøve å gjøre elever med innvandrerbakgrunn fortrolige med aktivitetene i klasserommet (rapport fra den europeiske konferansen om innvandrerbarn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, København, juni 1999).

1.3.3 Tilrettelegging

I litteraturen som finnes om opplæring for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, vektlegges det også at familien spiller en viktig rolle. Analyser viser at familien til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ofte ikke bruker støttetjenestene i så stor grad som de burde. De vanligste årsakene som oppgis for dette, er blant annet: Elevens familie snakker ikke språket i vertslanndet, elevens familie vet ikke nok om systemet og tjenestetilbudet eller er ikke vant til å få denne typen støtte i opprinnelseslanndet, elevens familie er redd for å bli sendt ut av vertslanndet hvis den kommer med "for store krav".

Det er derfor avgjørende at det gis grundig informasjon til familien til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det må gis informasjon som sikrer at foreldrene forstår hvilket syn vertslanndet har på behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og at de blir kjent med utdanningssystemet og opplæringsmetodene i vertslanndet. Det bør fra første stund gis tydelig, tilgjengelig og direkte informasjon til familiene. Det må om nødvendig være en tolk til stede eller en lærer som snakker familiens språk. Bruk av ulikt materiell (bilder av elevaktiviteter osv.) kan også sikre god informasjonsflyt mellom skolen og elevens familie. Samtalegrupper for familiene er også en anbefalt fremgangsmåte



som har den fordel at foreldrene kan bli kjent med hverandre, slik at familier med elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ikke blir isolert.

Forskning tyder på at informasjonsflyten ikke bør være enveis, det vil si fra skolen til familien. Familiene bør også gi informasjon til skolen om barnet, og de bør rådspørres og inkluderes når det skal tas beslutninger som angår eleven. Som det ble fremhevet på den europeiske konferansen om innvandrerbarn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i København i juni 1999: "Hvis opplæringen av elever fra en etnisk minoritetsgruppe skal gi gode resultater, er det en forutsetning med mye samarbeid, rådspørring og gjensidig forståelse mellom foreldre og lærere. Læreryrket må avmytologiseres, og foreldrene må tas med på grasrotavgjørelsene på skolen" (rapport fra konferansen, s. 15).

Familiene bør i det hele tatt involveres som partnere. I studier på dette temaet understrekes det at skolen må ta hensyn til hele familien, ikke bare foreldre, men også søsken, besteforeldre og storfamilien. Noen analyser viser også at det å ha et barn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning får stor innvirkning på familiestrukturen, spesielt for familier med innvandrerbakgrunn. Noen ganger fører det til at familiemedlemmenes roller endres (SIOS, 2004).

Oppsummert er altså rollen til fagpersoner å opprette god dialog og samhandling med familiene og unngå kulturkollisjoner. Som Moro (2005) har fastslått: "For innvandrerbarn er enhver ... metode som ikke tar hensyn til kulturbakgrunn bare med på å forsterke kløften mellom de to verdenene de forholder seg til. Vi bidrar dermed til at de ekskluderes fra samfunnet i vertslandet, og til at de marginaliseres. Hvis vi tar hensyn til kulturbakgrunnen, fremmes i stedet individuelle strategier, læringsprosesser og deltakelse i samfunnet" (s. 21).


I litteraturen foreslås det at det bør brukes positive tilnæringsmåter for å involvere elevene og foreldrene. Det bør fokuseres på positive resultater. Det er viktig å vise at det sosiokulturelle, kognitive og språklige mangfoldet til familiene og elevene blir verdsatt, ikke bare for å bekjempe eventuelle diskriminerende holdninger, men også for å øke selvfølelsen og motivasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.



I litteraturen fremheves det også at lærerne må ha fått god opplæring for at det skal være mulig å lykkes med denne oppgaven, og for at de skal kunne håndtere utfordringene med den nye elevgruppen på skolen. Alle analyser som er utført om utdanningssituasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, viser hvor utrolig viktig det er at lærerne får opplæring for at det skal være mulig å forbedre vurderingsprosessen, kvaliteten på opplæringen og samarbeidet med familien til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Hvis skolen skal lykkes med å ivareta behovene til den nye elevgruppen, trengs det mer etterutdanning og utvikling av opplæringsmetoder for skolepersonalet. Ulike fagpersoner må dessuten samarbeide for å ivareta behovene til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det gjelder ikke bare lærere, men også psykologer, støttepersonell, helsepersonell osv.

På grunnlag av analysen av det publiserte (hovedsakelig europeiske) forskningsarbeidet om opplæring for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan vi trekke følgende hovedkonklusjon: Til tross for at dette området blir stadig mer synlig og nå står på dagsorden til beslutningstakere og fagpersoner som jobber med tilpasset opplæring/spesialundervisning, så finnes det svært lite forskning og analyse om dette temaet. Fokuset ligger vanligvis på ett av de to aspektene: opplæring for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, eller opplæring for elever med innvandrerbakgrunn. Det finnes svært få studier på kombinasjonen av disse to aspektene i opplæringen.

Det ser ut som om retningslinjer og praksis for utdanning i europeiske land følger den samme ensidige fremgangsmåten. Analyser viser at tjenestetilbudet for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ofte bare tar hensyn til ett av de to aspektene ved målgruppen. Enten fokuseres det på elevens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, eller så fokuseres det på elevens innvandrerbakgrunn. Tilbudene som finnes for at elever med innvandrerbakgrunn skal lære seg vertslanets språk, tar vanligvis ingen hensyn til behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Vurderingsverktøy og metoder som brukes for å kartlegge elevens evner, tar på den andre siden vanligvis ikke hensyn til elevens kulturelle identitet.



Alt forskningsarbeidet som er utført om utdanningssituasjonen for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, konkluderer med at det trengs mer utvikling på dette området. Det trengs innspill til nye retningslinjer og ny praksis som kan ivareta behovene til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. For at dette skal oppnås, må det utføres mer forskning og analyse på dette området.

1.3.4 Vurdering

Med utgangspunkt i det store misforholdet i antall elever med innvandrerbakgrunn i tilpasset opplæring/spesialundervisning er det i studier blitt satt spørsmålsteget ved kvaliteten på (hovedsakelig de tidlige) vurderingsprosedyrene som brukes for elever med innvandrerbakgrunn (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Disse vurderingsverktøyene og -metodene er ofte rotfestet i kulturen til vertslandet der barnet går på skole. Vurderingsprosessen er dermed kulturelt betinget, så det er mindre sjans for at barn med en annen kultur enn den i vertslandet skal kunne kjenne igjen og tolke de kulturelle referansene som indirekte finnes i vurderingsmateriellet som brukes i testen. I litteraturen foreslås det derfor at vurderingsmateriellet og -metoden må gjennomgås for å klargjøre eventuelle kulturelle referanser.

Når evnene og behovene til elever med innvandrerbakgrunn skal vurderes, er en av de største og mest opplagte kulturelle hindrene språket som brukes i vurderingen – og dette hinderet fremheves ofte i litteraturen. Som Landon (1999) viste med eksemplet om dysleksi på den europeiske konferansen om innvandrerbarn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som ble avholdt i København: “Vi må fjerne vanskene disse elevene støter på, før vi kan kartlegge hvem som har persepsjonsvansker eller kognitive vansker. Antall tospråklige barn som mistenkes å ha dysleksi, er mye lavere enn antallet morsmålsbrukere; egentlig har elevene lesevansker, men det blir ikke fanget opp ... Lærerne er ikke oppmerksomme på problemet, for de vet ikke hvordan det kan fanges opp” (rapport fra konferansen, s. 18).

Noen insisterer på at tospråklige elever med innvandrerbakgrunn bør få fullstendig tospråklig tidlig vurdering og/eller at den bør utføres av



lærere som har omfattende kunnskap om elevens språk og kulturbakgrunn (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

I noen tilfeller kan det riktignok også utføres tidlig vurdering uten bruk av språk. Det finnes imidlertid kulturforskjeller (for eksempel når det gjelder definisjon av farger eller læringskontekst, som Salameh, 2006 viser) som kan påvirke ikke-verbale vurderingsprosesser hvis de ikke tas hensyn til. I kapittel 2 er det en mer detaljert informasjon om bruken av ikke-verbal vurdering.

Avslutningsvis viser analysen av forskningsarbeidet at vurderingen bør være omfattende. Det bør tas hensyn til hele situasjonen til eleven, blant annet årsakene til at familien kom til landet, språk, kultur, samfunnsforholdet i vertslandet, miljøet hjemme osv.

Analysen som er utført av Senteret (Watkins, 2007) om Vurdering i inkluderende miljøer har vist at det har skjedd en endring i forståelsen av formativ¹ vurdering i de fleste landene i Europa de siste årene, svakheten med "testingsmetoden" er påvist. Derfor er fokuset for den formative vurderingen blitt bredere, slik at den skal dekke mer enn bare faglig innhold. Samtidig utvikles prosedyrene for den formative vurderingen i stadig større grad i samarbeid med eleven, familien og lærerne i fellesskap i stedet for at den utvikles av fagpersoner utenfor klasserommet. Prosjektet til Senteret har vist at de fleste landene fortsatt ikke har iverksatt denne metoden for tidlig vurdering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

¹ Som definert i Senterets vurderingsprosjekt dekker "formativ vurdering" (også kalt "kontinuerlig vurdering") prosedyrer som utføres i klasserommet, hovedsakelig av klasselærerne og fagpersonene som samarbeider med klasselærerne, som legges til grunn for valg av opplæringsmetoder og fastsettelse av neste trinn i elevens læringsprosess. "Tidlig vurdering" eller "tidlig identifisering" gjelder anerkjennelse/identifisering av mulige behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning hos en elev, som fører til at det samles inn systematisk informasjon som kan brukes for å lage en profil av elevens styrker, svakheter og behov. Tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan være knyttet til andre vurderingsprosedyrer og kan involvere fagpersoner utenfor de ordinære skolene (også fra helsevesenet).



2. INFORMASJON OM SITUASJONEN I DE ULIKE LANDENE

Formålet med dette kapitlet er å gi en syntese av de nasjonale rapportene som er utarbeidet med utgangspunkt i de fem hovedområdene for prosjektanalysen – definisjon av målgruppen, data, utdanningstilbud, tilrettelegging og vurdering. Kapitlet er basert på informasjon og data om opplæring for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som er samlet inn ved bruk av spørreskjema av nasjonale eksperter i samarbeid med de ulike berørte tjenestene, kommunene og skolene, og de gir et bilde av situasjonen på lokalt og/eller nasjonalt nivå. Selv om det er tatt med informasjon om situasjonen på nasjonalt nivå, er det hovedsakelig samlet inn informasjon om situasjonen på lokalt nivå. I kapitlet er det også en del data om hvor stor andel av befolkningen som har innvandrerbakgrunn, og hvor stor andel av elever med innvandrerbakgrunn det er på skolene i de ulike landene. Det er ikke oppgitt data om andelen elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, siden det er begrenset med informasjon om dette i de nasjonale rapportene.

Du finner mer detaljert informasjon om spesifikke nasjonale og lokale data, temaer og debatter om situasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i de ulike deltakerlandene, i de nasjonale rapportene på nettstedet for det tematiske prosjektet: www.european-agency.org/agency-projects

Nedenfor er det en sammenfatning av svarene på disse spørsmålene.

2.1 Målgruppe

Det er stor innvandring i Europa, og det er økende interesse for forhold rundt innvandring i mange land. De nasjonale rapportene viser at det er ulike definisjoner av begrepet “innvandrer” i Europa. I de fleste landene brukes begrepet “innvandrer” eller “utlending” med hensyn til fødselsstedet til personen og hans/hennes foreldre, nasjonaliteten og språket de snakker hjemme.

Land med lang innvandringstradisjon skiller mellom:

- Nyankomne og/eller førstegenerasjonsinnvandrere, der eleven og/eller foreldrene er født i et annet land enn vertslandet;



- Andregenerasjonsinnvandrere, som brukes om personer som er født i vertslandet, men som har foreldre som er født i et annet land;
- Tredje- eller fjerdegenerasjonsinnvandrere, som brukes om personer som er født i vertslandet og der minst én av foreldrene også er født i vertslandet, og de kan ha statsborgerskap i vertslandet. I de fleste tilfeller regnes ikke tredje- og fjerdegenerasjon (eller senere) som "innvandrere", men som "elever med en annen etnisk bakgrunn" som tilhører "minoritetsgrupper" eller "etniske grupper".

Når det gjelder utdanning, er det i mange land slik at både praksis og lovene som gjelder for innvandrerelever er basert på en mer pedagogisk orientert tilnæringsmåte som sammenfaller med elevens språkferdigheter: tospråklige/flerspråklige elever, eller elever med et annet morsmål enn vertslandets språk. Denne definisjonen gjelder alle elever som må kunne mer enn ett språk i barndommen.

Som nevnt innledningsvis fikk de nasjonale ekspertene i oppgave å samle inn informasjon om alle elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (nyankomne innvandrere samt elever fra etniske minoritetsgrupper).

Landene i Europa kan deles inn i ulike grupper med utgangspunkt i landenes innvandringstradisjon:

- Land med lang innvandringstradisjon, der innvandringen har vært et resultat av industrielle og økonomiske forhold og/eller landenes fortid som kolonimakt (f.eks. Belgia, Danmark, Frankrike, Luxembourg, Nederland, Storbritannia, Sveits, Sverige, Tyskland og Østerrike).
- Land der innvandring er et relativt nytt fenomen som begynte de siste tiårene av 1900-tallet, som i Finland, Island og Norge, eller land som tidligere var utvandringsland, som for eksempel Hellas, Italia, Kypros, Malta, Portugal og Spania.
- Nye EU-land, for eksempel Estland, Latvia, Litauen, Polen, Tsjekkia og Ungarn, som hovedsakelig tar imot asylsøkere eller flyktninger fra land i Midtøsten og innvandrere fra land i det tidligere Sovjetunionen.

Innvandrerne som har slått seg ned i Europa, kommer fra mange land, men de kan deles inn i tre hovedkategorier basert på tidligere statsborgerskap: Personer fra EU, EØS eller Sveits, asylsøkere, flyktninger og personer fra Nord-Afrika og personer fra andre land.



I de europeiske landene varierer det veldig hvor stor andel av befolkningen som har innvandrerbakgrunn. I noen land er det rundt 1 % av befolkningen (f.eks. Polen og Litauen), mens det i andre land er rundt 40 % av befolkningen (f.eks. Luxembourg). Informasjonen fra landene er ikke direkte sammenlignbar, noe som skyldes at:

- Begrepet “innvandrer” defineres ulikt i landene;
- Landene har ulike prosedyrer for å gi statsborgerskap;
- Dataene henviser til enten lokale eller nasjonale situasjoner, eller begge deler;
- Dataene er fra ulike år (2005, 2006 eller 2007).

Med forbehold om dette kan vi se i Tabell 1 at det i de fleste landene er mellom 6–20 % av befolkningen som har innvandrerbakgrunn.

Tabell 1 Prosentandelen av befolkningen som har innvandrerbakgrunn (data basert på nasjonale rapporter for årene 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Danmark	Belgia	Estland	Luxembourg*
Finland	Hellas	Frankrike	Sveits
Litauen	Island	Latvia	
Malta	Italia	Nederland	
Polen	Kypros	Storbritannia (England)	
Portugal	Norge	Sverige	
Tsjekkia	Spania	Tyskland	
Ungarn		Østerrike	

*over 40 %

I de ulike landene og kommunene varierer det veldig hvor mange ulike språk elevene med innvandrerbakgrunn og familien snakker. Det kan dreie seg om alt fra 18 til over 100 ulike språk i noen land.

En høy prosentandel av befolkningen har innvandrerbakgrunn. I noen land/kommuner kommer over halvparten av lokalbefolkningen fra land utenfor Europa (f.eks. Tyrkia, Irak, Somalia, Russland, Pakistan, Brasil, Ukraina, Marokko osv.).



I enkelte land, for eksempel i Sverige frem til 1970-årene og i andre land frem til 1990, var størsteparten av innvandrerne i Europa økonomiske innvandrere som ønsket seg bedre arbeids- og leveforhold. I løpet av 1990-tallet var det en betydelig økning i antall flyktninger fra Midtøsten og personer fra Øst-Europa og det tidligere Sovjetunionen.

Disse dataene er ulike alt etter hvilke land det gjelder, men det underliggende faktum er likevel at Europa nå opplever en økning i sosioøkonomiske innvandrere. En faktor som er medvirkende til dette er også at europeiske statsborgere kan bevege seg fritt over grensene innen EU.

2.2 Eksisterende data om elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning

Mange land som deltok i prosjektet, har rapportert at det er mangel på data om elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Ulike offentlige etater har ulikt ansvar, og det er ingen samordnet metode for innsamling av data. Det er også andre grunner til denne mangelen på data. Noen land har ingen offisiell statistikk om etnisk opprinnelse, bare om statsborgerskap og fødselssted. Grunnen til det er at det ikke er lov å behandle personopplysninger som identifiserer rase, etnisk opprinnelse, funksjonshemming eller religion. I andre land er det ingen systematisk datainnsamling om elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning eller elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på nasjonalt eller lokalt nivå. I noen kommuner er antallet elever med innvandrerbakgrunn så lavt at det verken er nødvendig eller relevant å samle inn informasjon. Den beste og mest praktiske måten å få tilgang til data på er i dag fra skolene – det er jo tross alt der barna er. I noen kommuner samles det inn data om dette, men den nasjonale statistikken er ikke pålitelig.

På grunnlag av dataene som er samlet inn på lokalt og/eller nasjonalt nivå av de nasjonale ekspertene, ser det ut som prosentandelen av elever med innvandrerbakgrunn varierer svært mye mellom europeiske land og mellom ulike kommuner og/eller skoler i samme land. De nasjonale dataene er ikke direkte sammenlignbare her heller, siden det brukes ulike definisjoner av begrepet “innvandrer”,

og fordi dataene kan representere enten lokale eller nasjonale forhold, eller begge deler.

Med forbehold om dette kan vi i tabell 2 se at i de fleste deltakerlandene er prosentandelen av elever med innvandrerbakgrunn mellom 6–20 % av elevene på barne- og ungdomstrinnet (i Luxembourg er det over 38 %).

Tabell 2 Prosentandel av elever med innvandrerbakgrunn på skolen (gjelder elever på barne- og ungdomstrinnet på lokalt nivå, skoleårene 2005/2006/ 2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Finland	Belgia	Estland	Luxembourg
Litauen	Danmark	Frankrike	Sveits
Malta	Hellas	Latvia	Tyskland
Polen	Island	Nederland	
Portugal	Italia*	Storbritannia (England)	
Tsjekkia	Kypros	Sverige	
Ungarn	Norge	Østerrike	
	Spania		

*Dataene fra Italia er fra skoleåret 2007/2008

Antallet og andelen av familier/elever med innvandrerbakgrunn varierer betydelig mellom kommunene i samme land og er ofte knyttet til den geografiske beliggenheten og størrelsen på kommunen dataene er fra. De fleste familier med innvandrerbakgrunn bor i store byer eller i forstedene til disse byene fordi det antas at det er bedre arbeids- og utdanningstilbud der. Dermed kan andelen av elever med innvandrerbakgrunn i hovedsteder (f.eks. Amsterdam, Athen, Brussel, Lisboa, London, Madrid, Paris osv.) være dobbelt så stor eller til og med tre ganger større enn den nasjonale prosentandelen.

Selv om denne studien ikke inneholder data om elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning for alle deltakerlandene, er det noen land som har gitt opplysninger om situasjonen på nasjonalt, delstatlig, regionalt og/eller lokalt nivå. Landene (f.eks. Italia, Kypros, Litauen, Luxembourg, Nederland, Spania, Sveits, Tyskland og Østerrike) har gitt noen opplysninger om situasjonen på nasjonalt og delstatlig,



regionalt eller lokalt nivå. Andre land (f.eks. Belgia, Finland, Frankrike og Hellas) har gitt noen opplysninger om situasjonen på regionalt eller lokalt nivå/skolenivå. Andre land (f.eks. Portugal, Storbritannia (England) og Tsjekkia) har bare gitt opplysninger om situasjonen på nasjonalt nivå. Opplysningene som de nasjonale ekspertene har samlet inn fra landene, gjelder enten det generelle antallet og prosentandelen av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på nasjonalt, delstatlig, regionalt og/eller lokalt nivå, eller spesifikke antall og prosentandeler for ulike kommuner og/eller ulike skoler. Dataene er dermed ikke direkte sammenlignbare, og de kan ikke presenteres i tabellform.

Hvis du vil ha mer detaljert informasjon om spesifikke nasjonale og lokale data for de ulike deltakerlandene, kan du se Senterets nettside for prosjektet.

Mange av de nasjonale rapportene viser, som det kommer frem av opplysningene ovenfor, at det er et betydelig misforhold i antallet elever med innvandrerbakgrunn i tilpasset opplæring/spesialundervisning; de er enten over- eller underrepresentert. Dette har vært en kilde til bekymring i over 30 år i noen land, for eksempel i Storbritannia (England). På 1970-tallet var det tegn som tydet på at karibiske innvandrerbarn i Storbritannia (England) var overrepresentert på spesialskoler. Andre land (f.eks. Belgia, Danmark, Finland, Norge og Sverige) har rapportert om at det i mange kommuner er flere elever med innvandrerbakgrunn som får tilpasset opplæring/spesialundervisning sammenlignet med situasjonen i andre kommuner, og antallet øker med høyere utdanningsnivå (slutten av grunnskolen og etter grunnskolen). En studie som ble utført i Oslo i 1998, viste at elever med innvandrerbakgrunn var overrepresentert i alle former for tilpasset opplæring/spesialundervisning (Nordahl og Øverland, 1998).

På spesialskoler er det i tillegg en høyere prosentandel av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning enn elever fra vertslandet med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. På ordinære skoler er situasjonen dermed den motsatte. I den nasjonale rapporten for Sveits kommer det frem at denne overrepresentasjonen bare har økt de siste 20 årene, og at den gjennomsnittlige økningen i antall elever med innvandrerbakgrunn på spesialskoler er mye høyere enn den



totale økningen av elever med innvandrerbakgrunn på barne- og ungdomstrinnet.

Når statistisk informasjon fra deltakerkommuner/-skoler (f.eks. i Østerrike, Finland og Hellas) granskes, trer det frem et paradoks. Det blir tydelig at det på noen skoler er flere elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning enn elever uten innvandrerbakgrunn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I andre kommuner/skoler ser situasjonen ut til å være den motsatte.

En mulig forklaring som flere av landene har oppgitt, kan være at det bare er tilfeldig hvor mange elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som går på hver skole. En annen forklaring kan være at noen skoler vurderer elevens fremgang mer effektivt enn andre skoler. Andre rapporter vektlegger at det økende tilbudet om spesialklasser og det økende antallet personale med riktig kompetanse, påvirker etterspørselen etter disse tilbudene. Hvis det finnes tilbud, bruker lærerne det, spesielt hvis de ikke har annen støtte. Det kan også tenkes at det på noen skoler er slik at elever med innvandrerbakgrunn noen ganger feilaktig antas å ha behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning når det i realiteten kanskje bare er kommunikasjonen som svikter på grunn av språkproblemer. Elevene er ofte overrepresenterte på grunn av at de ikke er gode til å snakke eller lese språket (men også på grunn av andre faktorer).

På den andre siden er det ikke sikkert at elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning fanges opp fordi skolen feiltolker vansker med læring, språk, lesing og staving som mangel på kompetanse i vertslandets språk. Den største utfordringen ser ut til å være å skille mellom elever med innvandrerbakgrunn som har behov for ekstra språkstøtte, og elever med innvandrerbakgrunn som har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

En nyere nasjonal studie i Storbritannia (England) som omfattet alle skoleelevene på offentlige skoler i England (ca. 6,5 millioner elever), viste at situasjonen er mye mer kompleks (Lindsay, Pather og Strand, 2006). Kort oppsummert viste studien komplekse variasjoner i hvilke elever fra ulike etniske minoritetsgrupper som ble identifisert som å ha behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, eller behov for en bestemt type tilpasset opplæring/spesialundervisning.



Noen av konklusjonene er viktige: For det første viste studien at det er stor forskjell mellom ulike etniske minoritetsgrupper når det gjelder en vanskelig sosioøkonomisk situasjon. Mens 14,1 % av hvite britiske elever hadde rett til gratis skolemåltider (et støtteprogram på skolen for barn med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, brukes som en indikator på fattigdom), var det 30 % av svarte elever fra Karibia og 43,8 % av svarte elever fra Afrika som hadde rett til gratis skolemåltider.

For det andre viste det seg at når det var tatt hensyn til innvirkningen av en vanskelig sosioøkonomisk situasjon, kjønn og alder, var det et interessant mønster for hvor stor sannsynlighet det var for at elever fra ulike etniske minoritetsgrupper hadde behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det var *ingen* vesentlig forskjell i andelen hvite britiske elever og svarte elever når det gjaldt sannsynlighet for at de skulle ha behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det var imidlertid 1,5 ganger mer sannsynlig at svarte karibiske elever ble antatt å ha atferdsproblemer, følelsesmessige problemer og sosiale problemer. Sammenlignet med hvite britiske elever var det mindre sannsynlig at elever med opprinnelse i Pakistan og Bangladesh hadde ulike behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det var imidlertid 2,5 ganger mer sannsynlig at spesielt pakistanske barn hadde hørselshemming, synsvansker og flere alvorlige lærevansker.

2.3 Utdanningstilbud

På grunnlag av de nasjonale rapportene ser det ut som den generelle tendensen i de fleste land hva angår den økte innvandringen i Europa, er å fremme en integreringspolitikk som er basert på prinsippene om menneskerettigheter og like muligheter. I praksis innebærer denne politikken at det gis en rekke ulike tilbud til personer med innvandrerbakgrunn og familien, der fokuset ligger på opplæring i vertslandets språk, hjelp til å komme inn på arbeidsmarkedet og integrering i lokalsamfunnet. Tilbudene omfatter blant annet: språkkurs, gode muligheter til utdanning og yrkesopplæring, bedring av den sosiale situasjonen og utdanningssituasjonen for jenter og kvinner, integrering i lokalsamfunnet, flerkulturelle bomiljøer og styrking av interkulturell kompetanse gjennom deltakelse i idrettsaktiviteter osv.



I de fleste europeiske land har dermed elever med innvandrerbakgrunn i henhold til retningslinjene for utdanning de samme rettighetene til barnehage, grunnskole og videregående opplæring som elevene i vertslandet. Lovene og forskriftene for utdanning gjelder altså for alle elever, også elever med innvandrerbakgrunn.

De nasjonale rapportene viser tydelig, i tråd med retningslinjene for utdanning, at alle tilbudene som gis til elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, også gjelder for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I henhold til lover og forskrifter for utdanning i de fleste europeiske land har altså elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning rett til samme type tilpasset opplæring/spesialundervisning som andre elever, og de får tilbud om de samme typene opplæringstilbud og tjenester på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå som elever fra vertslandet. Elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning får de samme tjenestene som andre elever i de fleste landene som deltok i prosjektet.

I tillegg har de også rett til ekstratilbud som kan deles inn i to kategorier: Tilbud som gis til alle elever med innvandrerbakgrunn, og tilbud som gis til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I begge tilfellene finnes det en rekke tilbud på nasjonalt, regionalt og også på lokalt nivå i de ulike landene. I avsnittene nedenfor er det en beskrivelse av de ulike tilbudene i hver av disse to kategoriene.

2.3.1 Tilbud til elever med innvandrerbakgrunn

- Spesiell mottaksavdeling på lokalt nivå eller på skolenivå som tar imot nyankomne elever og hjelper dem;
- Forberedende klasser eller mottaksklasser for elever med innvandrerbakgrunn. Vanligvis rettet mot nyankomne og elever som ikke behersker vertslandets språk særlig godt. Elevene får ekstra språkopplæring for å lære språket og bli kjent med vertslandets kultur og samfunn. Varigheten er vanligvis inntil ett år. Etterpå begynner de på en egnet type utdanning;
- Asylsentre for asylsøkere og flyktninger. Her er det også skoler for barna;



- Språktester rettet mot tospråklige elever som skal begynne på skolen, for å kartlegge hvor godt de behersker vertslandets språk, slik at opplæringen kan tilpasses etter nivået;
- Intensive språkkurs: for å lære vertslandets språk;
- Senter med flerkulturell kompetanse: på lokalt nivå utpekes ofte én skole til å motta elever med innvandrerbakgrunn;
- Kulturtolker: som oftest morsmålslærere som bygger en kulturell bro mellom innvandrerfamilier og skolen;
- Leksehjelp: elevene kan få hjelp med hjemmeleksene etter skoletid;
- Opplæringsstøtte: elevene kan få mer individuell veiledning og støtte i mindre grupper;
- Assistenten på skolen: noen av assistentene på skolen har innvandrerbakgrunn og kan gi støtte på elevens morsmål;
- Tolketjenester: tilgjengelig under samtaler mellom skolepersonale og foreldre med innvandrerbakgrunn;
- Interkulturelle programmer for alle barn: iverksettes på ulike utdanningsnivåer for å hjelpe barna å utvikle sosiale, kognitive emosjonelle og instrumentelle ferdigheter, fremme flerspråklighet samt språk- og kommunikasjonsevner;
- Utdeling av informasjon til foreldre om skolen og tjenestetilbudet. Brosjyrene oversettes vanligvis til flere språk (hovedsakelig de vanligste fremmedspråkene);
- Ekstra opplæringsstøtte, bruk av materiell for tverrkulturell opplæring, veiledning om utdanning og yrkesfag, støtteopplæring på elevens morsmål, utforming og bruk av tilpassede bøker og materiell, interaktivt materiell på Internett osv.;
- Innledende og kontinuerlig interkulturell videre-/etterutdanning av lærere.

De nasjonale rapportene fremhever at det viktig å anerkjenne at elever med innvandrerbakgrunn og familien er verdifulle ressurser for å styrke selvbildet og identiteten deres og gjøre dem motivert til å lære.

Noen land har lovfestet rett til morsmålsopplæring og opplæring på morsmålet på førskolen, grunnskolen og videregående skole. Dette er iverksatt med støtte i forskning som tyder på at morsmåls-



opplæring bedrer elevens prestasjon og resultater, spesielt tidlig i barndommen. I tillegg til dette kan elevene ved behov også få opplæring på morsmålet i andre fag. Formålet er å hjelpe elevene med å styrke selvfølelsen og oppmuntre dem til å utvikle seg som tospråklige personer med en flerkulturell identitet.

Selv om tospråklig opplæring vurderes som svært positivt i mange nasjonale rapporter, fremheves også avstanden mellom lovfestede forpliktelser og dagens praksis på dette området. Det er i tillegg en del forskjeller når det gjelder iverksetting av strategier mellom ulike regioner/kommuner i samme land.

2.3.2 Tilbud til elever med innvandrerbakgrunn og funksjonshemming eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning

I tillegg til tilbudene som er nevnt ovenfor, får elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning tilbud om ekstratjenester med utgangspunkt i spesifikke behov. Dette er vanligvis de samme tjenestene som tilbys til andre elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, blant annet:

- Elevene går i ordinære klasser og får støtte av en spesialpedagog i klasserommet;
- Elevene går i ordinære klasser og får støtte av en spesialpedagog i en begrenset periode utenfor klasserommet;
- Elevene går i ordinære klasser, men de går også i en mindre gruppe med en spesialpedagog i en kortere eller lengre periode;
- Eleven og klasselæreren kan få støtte av den lokale ressurstjenesten eller andre spesialister;
- Elevene følger individuelle opplæringsplaner som er utarbeidet;
- Elevene går i spesialklasser på ordinære skoler på heltid eller deltid;
- Elevene går på spesialscole.

Den største utfordringen som kommer klart frem i de fleste nasjonale rapportene, er at disse tiltakene, aktivitetene eller tilbudene enten er rettet mot aspektet innvandrerbakgrunn eller aspektet tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det er ikke mange initiativer og tiltak som kombinerer kompetanse og ekspertise på begge områdene slik



at tiltakene er gjensidig støttende og ivaretar alle elevens behov. Tjenestetilbydere, skoler, lærere og spesialister har stort sett liten erfaring med elever med innvandrerbakgrunn. Enda færre lærere har kompetanse om begge aspektene; altså opplæring for elever som har både innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det må gjøres mer for å utvikle ferdighetene og arbeidsmetodene som sikrer støtte for elever som både har innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

2.3.3 Ansvarlige tjenester

En rekke tjenester er ansvarlige for tiltak, aktiviteter og initiativer rettet mot elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Dette tjenestetilbudet er i tråd med det sentraliserte eller desentraliserte politiske og administrative systemet samt utdanningssystemet i de ulike europeiske landene.

I de fleste landene er det utdanningsdepartementet som har det overordnede ansvaret for dette og som fastsetter de generelle nasjonale målene for utdanningspolitikken og aktivitetene, evaluerer resultatene og støtter kvalitetsutvikling på dette området. I noen land utføres dette arbeidet i samarbeid med andre relevante departementer (f.eks. inkluderings- eller innvandringsdepartementer).

Alt etter hvor desentralisert utdanningssystemet i de ulike landene er, er ansvarsfordelingen basert på hovedprinsippet om at de relevante departementene fastsetter de nasjonale utdanningsmålene, mens sentrale eller føderale myndigheter, kommunene og skolene er ansvarlige for å sikre at utdanningsaktivitetene iverksettes i henhold til det juridiske rammeverket, og at de nasjonale eller føderale målene nås.

I de fleste landene angir retningslinjene og rammeverket for læreplanen de viktigste pedagogiske verdiene, hvem som har ansvar for de ulike aspektene av skoleaktiviteter og utdanningsmålene. Innenfor dette rammeverket utarbeider hver kommune eller skole en plan for utdanningssystemet på lokalt nivå. I mange land står skolen fritt til å velge hvordan midlene og ressursene skal brukes for å nå disse målene, og det er mange ulike måter å sette læreplanen ut i praksis på.

Flere ulike tjenester og etater er involvert i utdanningen og støtten som gis til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset



opplæring/spesialundervisning på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå. De vanligste er:

- Nasjonale utdanningsetater;
- Nasjonale etater for skoleutvikling;
- Nasjonale spesialskolers;
- Nasjonale etater for spesialskolers;
- Universiteter (f.eks. kurs for lærere);
- Nasjonale organisasjoner for etniske minoritetsgrupper;
- Helse- og sosialtjenesten;
- Sentre for diagnostikk, vurdering og rådgivning;
- Sentre med ansvar for utvikling av utdanningsmateriell;
- Ressurssentre;
- Pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenester;
- Nettverk av skoler, velferdsetater og -organisasjoner, kommuner osv.;
- Habiliteringssentre;
- Interkulturelle sentre;
- Religiøse foreninger.

I noen kommuner der det er et stort antall elever med innvandrerbakgrunn, er det spesialkoordinatorer som planlegger og utvikler opplæringen for disse elevene. I andre kommuner utføres dette av et spesialteam av ulike eksperter på opplæring for flerkulturelle personer. Ekspertene kommer fra forskjellige utdanningsnivåer: opplæring og omsorg i førskolealder, barnetrinnet, yrkesopplæring og voksenopplæring. Teamet arbeider med å skape gode forhold for utvikling og opplæring for elever med innvandrerbakgrunn innenfor perspektivet livslang læring.

I store byer der det er mange familier med innvandrerbakgrunn, er det ofte et par skoler som tar imot størsteparten av disse barna som kommer fra over hele byen. På noen skoler har dermed over 80 % av elevene innvandrerbakgrunn. Dette innebærer en risiko for at det dannes "gettoer". Fra Danmark har vi et eksempel på en strategi som brukes for å unngå disse såkalte gettoskolene. Der er det nedfelt i



lovverket at elever med ulik etnisk bakgrunn kan plasseres på andre skoler enn den lokale skolen.

2.3.4 Samarbeid mellom tjenester


I alle rapportene kommer det tydelig frem at det er viktig med samarbeid mellom de ulike sektorene, nivåene og interessentene innenfor utdanningsadministrasjonen når det gjelder opplæring for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Aktivt tverrsektorielt samarbeid mellom utdannings-, sosial- og helsesektoren, mellom områdene ungdomsarbeid, opplæring og omsorg i førskolealder, barnevern, helsetjenester, sosialarbeid osv. regnes som en grunnleggende forutsetning. I praksis ser det ut som om mangelen på tilstrekkelig samarbeid mellom de berørte tjenestene, er en av de største hindringene for en effektiv opplæring for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i mange land.

2.3.5 Informasjon til og involvering av foreldrene

I de europeiske landene er det iverksatt ulike tiltak for å gi informasjon til foreldrene og involvere dem for å hjelpe elever med innvandrerbakgrunn og familien når elevene skal begynne på skolen, finne seg til rette og få tilgang til informasjon om hvilke alternativer de har når det gjelder skolesystemet. Det er lagt lite vekt på opplæringstilbud til innvandrerforeldre, hovedfokuset ligger på å spre informasjon. På dette området er det stor forskjell i de ulike landene, kommunene og til og med skoler i samme land med hensyn til hvor aktive foreldrene er.

De ulike tilbudene omfatter:

- Skriftlig materiell eller multimediemateriell (f.eks. DVD) på forskjellige språk (oftest de vanligste fremmedspråkene) om ordinær opplæring og tilpasset opplæring/spesialundervisning, tjenestetilbudet, læreplanen osv.;
- Organisering av informasjonsdager på kommune- eller skolenivå. På disse informasjonsdagene er det også tolker til stede, og det gis informasjon om utdanningssystemet, tjenestetilbudet for elever med innvandrerbakgrunn, læreplanen osv.;
- Bruk av tolker ved kommunikasjon mellom skolen og hjemmet og i noen tilfeller også på foreldremøter. Det brukes om nødvendig også



tolker på spesielle presentasjonsmøter for nyankomne familier der det informeres om hvilke rettigheter de har med hensyn til førskole og skole, og om hvilke grunnleggende verdier den nasjonale læreplanen bygger på;

- Morsmåslærere eller -assistenter deltar ved samarbeid med familiene;
- Møter med organisasjoner som jobber aktivt for innvandrerfamilier, der familiene kan få informasjon og stille spørsmål når barnet begynner på skolen og i løpet av barnets skolegang;
- Språkkurs i vertslandets språk;
- I noen land bruker foreldreforeninger å ta kontakt med foreldre til elever med innvandrerbakgrunn.

I de fleste nasjonale rapportene understrekes det hvor viktig det er med samarbeid mellom skolen og familien for å sikre den beste og mest balanserte utviklingen og integreringen av elever med innvandrerbakgrunn på skolen. Det fremheves også at dette er tidkrevende, og at det må gjøres mer for å involvere foreldrene i skoleaktivitetene.

2.3.6 Finansiering av tjenester

Det er vanskelig å gi en detaljert beskrivelse av det økonomiske aspektet av tilbudene for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og familien. Dette er først og fremst fordi at i de fleste landene gis disse tilbudene til alle elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning uansett opprinnelse eller status. Utdanningsdepartementet og andre departementer som er ansvarlige for retningslinjer for integrering og inkludering av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, bevilger midler for å støtte andre relevante aktiviteter og prosjekter. I de fleste landene er det de lokale myndighetene og skolene som er best egnet til å foreta prioriteringer og motta bevilgninger fra de sentrale eller føderale myndighetene for alle nødvendige tjenester – med visse begrensninger for hvor mye som kan brukes.

Det settes opp et ekstra budsjett for integreringsaktiviteter og programmer som skal hindre negative aspekter i opplæringen og språkproblemer. Dette budsjettet dekker blant annet utgifter til forberedende klasser/mottaksklasser, førskole, barne- og ungdoms-




skole, tilpasset opplæring/spesialundervisning, språkopplæringskurs og støtte for morsmålsopplæring. Det dekker også prosjekter på barnetrinnet, ungdomsskolen og videregående opplæring for å hindre språkproblemer hos nyankomne elever med innvandrerbakgrunn, prosjekter for å involvere foreldrene, tiltak som støtter overgang til de ulike utdanningsnivåene, kompetanseutvikling for språklærere, initiativer for å kontrollere og redusere det store antallet elever som slutter på skolen for tidlig og uten grunnleggende ferdigheter osv.

I noen kommuner (f.eks. i Nederland) er det iverksatt et nytt økonomisk initiativ, et “elevøremerket budsjett”, som ser ut til å være effektivt for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Tanken bak dette initiativet er å gå fra tilbudsorientert finansiering til et system der midlene øremerkes personen som trenger tjenestene, altså behovsorientert finansiering. Elevene kan ta med seg midlene til skolen de har valgt, eller den skolen de skal gå på.

I andre nasjonale rapporter blir den behovsorienterte tilnæringsmåten til finansiering kritisert. Noen forfattere (f.eks. Bleidick, Rath og Schuck, 1995) peker på det problematiske “merkelapp-ressursdilemmaet”, der skolene bare får ressurser til å håndtere utfordringer (for eksempel økt innvandring) hvis elevene har fått merkelappen “atferdsforstyrrelse”, “funksjonsvansker” eller “behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning”.

I noen kantoner i Sveits er det innført et alternativt finansierings-system. I stedet for at enkeltelever får merkelappen “funksjonsvansker” eller “behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning”, får skolene midler på grunnlag av den sosioøkonomiske statusen til elevene på skolen. På denne måten prioriteres skoler på steder med høy arbeidsledighet og færre eneboliger, da det er disse skolene som tar imot flest elever med innvandrerbakgrunn. Den sosiale indeksen som avgjør fordelingen av ressurser, er utviklet på empirisk grunnlag (Milic, 1997, 1998). Skolene bestemmer deretter selv hva de vil bruke de ekstra pengene til, for eksempel til å redusere størrelsen på klasser i den ordinære opplæringen, ansette spesialpedagoger eller tilby enkeltelever spesialprogrammer.

I noen land ser det ut som det er et kontroversielt tema om elevene skal få opplæring på morsmålet i andre fag. Noen fagpersoner og forskere viser til at det er kostbart å tilby tospråklig opplæring og



setter spørsmålsteget ved om staten skal være juridisk forpliktet til å tilby det. I tillegg er det vanskelig å skulle garantere rett til opplæring på morsmålet hvis det snakkes over 100 språk i et land. Noen fagpersoner nevner også at det er mangel på lærerutdanning på dette området, mens andre hevder at det er behov for mer individuelle løsninger, med en gradvis overgang fra opplæring på morsmålet til opplæring på vertslandets språk.

Det er viktig å skille mellom:

- Morsmålsopplæring atskilt fra ordinær opplæring;
- Forklaring på elevens morsmål (f.eks. ved bruk av tolker) i språkopplæringen;
- Tospråklig opplæring i alle fag.

I noen land er det ikke bare økonomiske forhold som avgjør spørsmålene om tospråklig opplæring som er nevnt ovenfor. De avgjøres også av utdanningspolitikken og ideologier om landets nasjonale identitet.

Det gis tilbud av ulike typer og ulik kvalitet i landene og i regioner og kommuner i samme land. Ifølge de nasjonale rapportene kommer disse forskjellene av årsaker som: Den nasjonale eller føderale utdanningspolitikken, det sentraliserte eller desentraliserte ansvaret for utdanningstilbud, tilgangen på menneskelige og økonomiske ressurser, samarbeidet mellom tjenestene og tjenestetilbyderne, mangelen på eller iverksettingen av fullgode strategier som utfyller hverandre, kompetansen og engasjementet i utdanningsmiljøet osv.

2.4 Tilrettelegging

Med utgangspunkt i den ulike tilretteleggingen i landene for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning gir de nasjonale rapportene en oversikt over hovedutfordringene for skoler, lærere, elever og familien. De gir også en oversikt over de positive resultatene av tilretteleggingen.

2.4.1 Hovedutfordringer for skoler/lærere

Landene har pekt på en rekke faktorer som sammen spiller inn og utgjør hovedutfordringene for skolene, lærerne, elevene og familiene. I alle de nasjonale rapportene kommer det klart frem at tidlig vurdering av behovene til tospråklige elever er en stor utfordring for



skolene og lærerne. Resultatene av standardiserte vurderinger og/eller psykologiske tester ser ikke ut til å være særlig pålitelige, og de gir ikke et nøyaktig bilde av elevens evner og forutsetninger. Hovedårsaken er at de er utviklet og standardisert for enspråklige barn i vertskulturen, eller kanskje til og med i andre land som for eksempel USA.

Funnene fra forskningen gjenspeiles i mange av de nasjonale rapportene. Det er for eksempel et misforhold i antallet elever med innvandrerbakgrunn som er plassert i tilpasset opplæring/spesialundervisning. Dette misforholdet fører til overrepresentasjon eller underrepresentasjon i alle typer tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det ser ut som om overrepresentasjon ofte er et resultat av problemer med språk, kommunikasjon og lesing. På den andre siden er det ikke sikkert at elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning fanges opp fordi skolen feiltolker lærevansker, språkproblemer, lesevansker og skrivevansker som manglende ferdigheter i vertslandets språk. Hovedutfordringen for skoler og lærere ser ut til å være å skille mellom elever som har behov for språklig støtte, og elever som har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

De nasjonale rapportene tyder også på at det i mange kommuner og også på nasjonalt nivå ikke er nok støtte tilgjengelig på skolene for å hjelpe elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning med å nå målene i læreplanen. Dette er spesielt uheldig hvis elevene fortsatt får grunnleggende opplæring i vertslandets språk. De nasjonale rapportene tyder på at det finnes svært lite materiell for å gi opplæring på elevens morsmål i ulike fag, i tillegg til at det finnes lite materiell for opplæring av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Elever som kommer til vertslandet i en alder av 13–16 år, og som har begrenset med skolegang fra før og kanskje har lese- og skrivevansker, får store problemer når de begynner på skolen. Forskjellene mellom skolen i opprinnelseslandet og vertslandet er en utfordring, og skolene har store problemer med å gi støtte til elevene i denne situasjonen.

Et annet problem er at skolene og lærerne generelt sett ikke har nok kompetanse om elever med innvandrerbakgrunn. Det ser ut til at enda færre skoler har erfaring med elever med både innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.



Noen land melder om problemer med holdningene til enkelte lærere som synes det er en ekstra byrde å ha elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i klassen. Lærerne tar ofte bare hensyn til én av de to aspektene ved eleven: enten elevens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning eller elevens innvandrerbakgrunn. Noen ganger betrakter lærerne dette som to separate aspekter eller som motsetninger. I de nasjonale rapportene er det for eksempel trukket frem at elever med autisme blir nektet morsmålsopplæring. I disse tilfellene ble elevens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning prioritert, og dette behovet ble sett på som en hindring for at de kunne få tilbud som er rettet mot elever med innvandrerbakgrunn. Lærerne må tenke over og tilpasse opplæringsmetoden til den nye skolesituasjonen. Det er på sin plass med en revurdering av innholdet, metodene og prosessene som brukes i opplæringen, læremateriell, involvering av foreldrene osv. I tillegg glemmer ofte lærere som jobber med elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, elevens bakgrunn siden de har så mange andre ting å gjøre i løpet av en dag. Dermed tar de utgangspunkt i elevens funksjonshemming når de planlegger opplæringen for eleven.

I noen av de nasjonale rapportene er det ting som tyder på at elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og da særlig på ungdomsskolen og i videregående opplæring, har lett for å la seg påvirke av andre elever. Skolene må derfor gjøre noe for å unngå at elevene blir involvert i kriminelle handlinger. En positiv tilnæringsmåte til dette er å gjøre noe aktivt for å forberede dem på arbeidsmarkedet. I rapporten fra Sveits hevdes det dessuten at sosial segregering er en annen utfordring på/innenfor skolen, spesielt hvis skolene oppretter spesialklasser for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, eller for elever det forventes at kommer til å gjøre det dårligere på skolen. Det er en risiko for at elevene i slike grupper lærer ting av andre elever som ikke alltid regnes som sosialt akseptabelt, og at de dermed utvikler uønsket atferd. Sosial inkludering av alle elevene kan være løsningen for å unngå dette.

Et annet problem som mange land rapporterer om, er at det er lite samarbeid mellom tjenestene som er involvert i kartleggingen og iverksettingen av intervensjonsstrategier for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I



tillegg virker det som om det i mange kommuner er mangel på systematisk overvåking og evaluering av iverksatte interkulturelle pedagogiske metoder.

Former for homogenitet i opplæringen, for eksempel atskilte klasser, kan se ut til å føre til flere sosiale vansker, mens en inkluderende tilnæringsmåte som fremmer mangfold i opplæringen, kan være en mulighet til å lære å omgås alle elevene.

2.4.2 Synspunkter til de involverte

På noen skoler ser det ut til å være rasisme og negative holdninger til elever med innvandrerbakgrunn. Fra lesingen av de nasjonale rapportene virker det som om det ikke er gjort nok for å sikre gjensidig tilpasning mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever som er vokst opp i vertslandet. De interkulturelle tilnæringsmåtene på skolenivå er utilstrekkelige. Det kommer frem at elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning noen ganger føler seg isolert, siden det ofte er vanskelig å integrere en elev med innvandrerbakgrunn i en ordinær klasse etter at han/hun har gått i en forberedende klasse.

Integreringsprosessen krever mye fleksibilitet fra lærerne i ordinære klasser. I de nasjonale rapportene nevnes det også at elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ofte blir mobbet på skolen.

De nasjonale rapportene fremhever at foreldrene noen ganger synes det er vanskelig å hjelpe barna med leksene siden de ikke kan språket i vertslandet godt nok, mangler utdanning og/eller fordi de er analfabeter. Det er ikke alltid at foreldre med innvandrerbakgrunn samarbeider aktivt med skolen. Det kan også hende at foreldrene har et annet synspunkt på tilpasset opplæring/spesialundervisning og støttetiltak enn personer som har vokst opp i vertslandet. De kan synes at tilpasset opplæring/spesialundervisning er en negativ merkelapp. Foreldrene kan også ha ulike forventninger for jenter og gutter. Noen synes kanskje at det ikke er like viktig at jenter får utdanning som at gutter får det, og det kan dermed oppstå problemer mellom verdiene hjemme og verdiene til skolen. Partene må derfor komme til en felles forståelse, selv om det er viktig å understreke at det også er skolens eller systemets ansvar å bedre samarbeidet med hjemmet, slik at sosiale forskjeller jevnes ut.



Ifølge de nasjonale rapportene kan kulturelle og religiøse forskjeller også skape vanskeligheter for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og familien. Opplæringsmetoden i vertslandet kan for eksempel være svært annerledes enn i opprinnelseslandet. I noen kulturer oppmuntres ikke barn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning til å utvikle seg i det hele tatt, eller så skammer foreldrene seg kanskje over at barnet er funksjonshemmet. Tenåringer, spesielt jenter, holdes også hjemme for å hjelpe til med husarbeidet. I tillegg er foreldrenes tilpasningsprosess ofte svært komplisert, og de får ofte sosiale problemer å hankses med. Barnas problemer kan skyldes denne vanskelige familiesituasjonen.

I noen nasjonale rapporter understrekes det at den største utfordringen er skoler som ikke tilpasser seg det nye miljøet og den nye sammensetningen av elever på skolen. Det fører for eksempel til situasjoner der området som skolen ligger i, er flerkulturelt, men skolen og lærerne bruker fremdeles opplæringsmetoder som henvender seg til en enspråklig gruppe, og opplæringen forbereder elvene på en statisk og monokulturell fremtid.

I mange kommuner fører boligpolitikken for personer med innvandrerbakgrunn til at det bor mange familier med innvandrerbakgrunn i de samme områdene. Hvis mange personer med innvandrerbakgrunn bor på samme sted, kan det bli vanskeligere å integrere elevene i lokalsamfunnet. På den andre siden er det andre kommuner som tar imot svært få elever med innvandrerbakgrunn, noe som betyr at disse skolene har svært lite støtte for elevene. I mange tilfeller er det mangel på kvalifiserte lærere og ressurser for å støtte elever med innvandrerbakgrunn.

Avslutningsvis kommer det frem av de fleste nasjonale rapportene at de kulturelle problemene og språkproblemene til én av foreldrene eller begge to – og ofte til barnet også – kan være en utfordring i kommunikasjonen med skolen.

2.4.3 Oppnådde resultater/positive resultater av tilrettelegging

I tillegg til disse utfordringene har det vært en rekke positive resultater av støttetiltakene som gis til/av skolene, til/av lærerne og til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i de ulike landene. Nedenfor nevnes noen eksempler på dette.



I mange land på kommunenivå er det koordinatorene innen ulike utdanningsnivåer som har ansvaret for å planlegge, organisere og utvikle opplæringen for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det kan også være eksperter som er spesialister på innvandring: psykologer, sosialarbeidere osv. I mange kommuner er det også rådgivere og koordinatorene som samarbeider med skoler, lærere og familier med innvandrerbakgrunn.

På skolenivå regnes det som grunnleggende med personale med riktig kompetanse, for eksempel morsmåslærere og -assistenter, lærere i vertslandets språk som andrespråk, lærere for forberedende klasser, pedagogiske eksperter som jobber som kulturtolkere, og spesialpedagoger for elever med innvandrerbakgrunn.

Individuelle opplæringsplaner som er utarbeidet og iverksatt for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, regnes som et svært viktig støttetiltak. Tospråklig opplæring brukes også i noen kommuner, og det regnes som et svært effektivt støttetiltak. En elev med innvandrerbakgrunn kan utvikle seg i samsvar med hans/hennes personlige opplæringsprogram i stedet for en læreplan som er organisert etter fremgangen til en årskull, noe som ser ut til å være svært effektivt spesielt for nyankomne elever. Det gir fleksibilitet med hensyn til studietid og innhold, og eleven trenger dessuten ikke å gå skoleåret på nytt hvis han/hun ikke oppnår alle målene til årskullet. På mange skoler finnes det ekstra støtte og leksehjelp etter skolen for elever med innvandrerbakgrunn.

Ved opplæring av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning vurderes det som svært viktig med støtte fra rektor. Lærerne mener også at laginnsats og støtte fra hele utdanningsmiljøet er helt avgjørende for at de skal lykkes med å gi et godt tilbud til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Lærernes kompetanse spiller også en viktig rolle for hvor gode resultater støtten gir. Noen lærere har tatt etterutdanning, kurs og fått veiledning om støtte for elever med innvandrerbakgrunn eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (eller begge deler).

Forskning som er utført i noen land (f.eks. Ungarn), har konkludert med at tilfeldige og individuelle faktorer, spesielt lærernes holdning,



faglige mobilitet og egnethet, er svært viktige for å få til en vellykket tilpasning av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Lærernes personlighet, faglige engasjement og pedagogiske erfaring er helt avgjørende for at det skal lykkes å integrere eleven på skolen.

En tidlig språklig stimulering av elever med innvandrerbakgrunn (f.eks. barn i alderen 3–5 år) er positivt for barnas senere språkutvikling. I tillegg ser forskerne at språklig stimulering fører til at det avdekkes på et tidligere stadium om tospråklige barn har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I noen land (f.eks. Sverige) har ressursteam utviklet et program om hvordan unge barn skal støttes i språkopplæringen. Dette programmet er basert på nye studier og forskning.

Noen av prinsippene i programmet er å: oppmuntre barna til å bruke vertslandets språk, i tillegg til morsmålet, hjelpe barna med å nå et godt språklig nivå, snakke mye med barna og la dem snakke selv, lytte og være åpen, støtte samhandling med voksne og jevnaldrende, ha samtaler, skape et miljø som er rikt og stimulerende, arbeide i små grupper og anerkjenne at barna og familien er verdifulle ressurser.

I andre land (f.eks. i Zürich i Sveits) viser resultater av eksterne evalueringer at inntrykket av flerkulturelle skoler bedres hvis hele skolen får støtte til å håndtere den økte andelen av elever med innvandrerbakgrunn. Foreldrene og samfunnet generelt får et bedre syn på skolene, læringen til alle elevene, ikke bare de med innvandrerbakgrunn, blir bedre, lærerne utvikler sin kompetanse, bedrer laginnsatsen og utvikler felles opplæringsstrategier.

I noen land velger skolene en flerkulturell tilnæringsmåte for å styrke det sosiale miljøet mellom alle elevene, og flerspråklige programmer for å styrke elevenes kognitive, sosiale og affektive evner. I andre land (f.eks. Portugal) har hver enkelt klasselærer ansvar for tilbud, støtte og vurdering, slik at alle typer tilbud som dekker elevens behov, koordineres på den ordinære skolen. Språkstøtte koordineres med støtte til behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning gjennom en individuell opplæringsplan. Denne tilnæringsmåten regnes som inkluderende og fremmer god praksis der barnet står i sentrum.



2.4.4 Forutsetninger for å lykkes med å opprette et inkluderende opplæringsmiljø i en flerkulturell klasse

Når det gjelder referanser til planlagt eller utført evaluering av støttetiltak som tilbys for elever som både har innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, rapporterer de fleste landene at selv om det ikke finnes mange fullstendige forskningsstudier på kombinasjonen av disse to aspektene, finnes det noen få mindre studier og evalueringsrapporter som har vært utført eller er under arbeid på nasjonalt eller lokalt nivå. Nedenfor er det en oversikt over de viktigste forutsetningene for å lykkes og hindringene for enten et inkluderende eller segregert opplæringsmiljø innenfor rammen av et flerkulturelt klasserom. Opplysningene er rapportert av landene og hentet fra småskalastudiene og evalueringsrapportene.

Først bør det nevnes at prinsippet inkluderende opplæring er oppnådd på mange skoler der elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning går på en lokal skole sammen med sine jevnaldrende. Det må understrekes at for at dette skal la seg gjennomføre, trengs det tilstrekkelig med ekstra ressurser og støtte for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det er også svært viktig med en variert læreplan med innhold og opplæringsmateriell som er tilpasset erfaringene til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det ser ut til å være en fordel med opplæring i mindre grupper i enkelte fag.

Det har vist seg å være en god fremgangsmåte å bruke morsmåls-lærere eller -assistenter, tospråklige lærere eller spesialpedagoger i klasserommet, i tillegg til klasselæreren.

Støtte fra rektor og en positiv innstilling fra alle som jobber på skolen, er også viktige faktorer for et inkluderende læringsmiljø. Lærerutdanningen og etterutdanningen av lærere anses som svært viktig. Fagpersoner på skolen fremholder viktigheten av åpenhet på skoler der lærerne samarbeider med hverandre og med organisasjoner og fagpersoner utenfor utdanningssektoren. I noen kommuner er oppfatningen den at forberedende klasser bør være for flerkulturelle grupper, og ikke for elever fra bare én eller to etniske grupper. Skolepersonale med innvandrerbakgrunn betraktes som en viktig fordel.



Til sist ser det ut som det er viktig å bruke formativ klasserombasert vurdering underveis, for eksempel observasjoner og mappevurdering, som et alternativ til standardiserte tester i den inkluderende opplæringen.

2.5 Vurdering²

I de fleste landene rettes det for tiden mye oppmerksomhet mot det å vurdere tospråklige elevers ferdigheter i vertslandets språk. Dette omfatter også elevenes behov for støtte til utvikling av språkferdighetene på førskolenivå, eller når de begynner på skolen. Språkferdigheter regnes som helt avgjørende for å lykkes på skolen, og i mange land brukes det vurderingsverktøy for å kartlegge hvilke språkferdigheter elevene har.

I alle landene er det utviklet en rekke vurderingsverktøy og -tester som er tilpasset hvert enkelt land og som brukes til å vurdere elevenes utvikling og hans/hennes grunnleggende faglige ferdigheter samt kartlegge elevens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. De fleste er standardiserte vurderingsverktøy og -tester som hovedsakelig er utviklet for enspråklige elever. Noen av disse testene er oversatt til flere språk, men når språktester oversettes, blir de samtidig endret. De kan bli mer komplekse (eller enklere), setningskonstruksjonen og bøyningsformene er forskjellige fra språk til språk. Det er heller ikke sikkert at vanskelighetsgraden av et ord eller et uttrykk er den samme i alle språk, selv om ordet i utgangspunktet har samme mening. Selv om materiell oversettes til elevens morsmål, kan det dessuten hende at kulturforskjeller utgjør et hinder og påvirker testresultatene.

I andre tilfeller utføres vurderingsprosedyrene med en tolk til stede. Tolken oversetter enten det som står i testen, og hva instruksjonene er, eller han/hun forklarer i tillegg mye mer om testen for å unngå at det oppstår problemer på grunn av kulturelle og sosioøkonomiske faktorer. I noen tilfeller blir foreldrene bedt om å utføre denne

² "Vurdering" brukes om måten lærere og andre fagpersoner systematisk samler inn og bruker informasjon om elevenes prestasjonsnivå og/eller utvikling på ulike områder i utdanningen (akademisk, atferdsmessig eller sosialt). Dette avsnittet omhandler både *tidlig vurdering* der målet er å kartlegge elevens evner og eventuelle behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og *formativ vurdering* der målet er å informere lærerne om elevenes læring, og veilede dem når de planlegger de neste trinnene i opplæringen.



oppgaven, men praksisen med bruk av personer som har nære følelsesmessige bånd til eleven, er sterkt kritisert.

I noen land brukes det også ikke-verbale verktøy i vurderingen av elevens kognitive evner for på den måten å redusere kulturinnflytelsen og betydningen av språkferdigheter i vurderingsprosessen.

Hovedutfordringen som er nevnt i mange nasjonale rapporter (f.eks. Danmark, Finland, Hellas, Kypros, Sverige og Tyskland), er at vurderingsverktøyene ikke er utviklet eller tilpasset for elever med innvandrerbakgrunn, noe som kan føre til mange problemer. Fagpersoner må tolke resultatene av disse testene med omhu. Elever med innvandrerbakgrunn har ikke samme mulighet til å oppnå gode resultater som elever fra vertslandet på grunn av reduserte språkferdigheter og/eller andre ferdigheter som kreves av vurderingsverktøyet. Psykologiske verktøy og tester er sjelden tilpasset behovene til elever med innvandrerbakgrunn i Europa.

Om elevenes individuelle behov blir vurdert på en effektiv måte, avhenger derfor i stor grad av fagpersonen som er ansvarlig for vurderingsprosessen, og hans/hennes kunnskap og evne til å ta hensyn til tospråklighet og flerkulturelle aspekter ved bruk av vurderingsverktøyene og ved evaluering av resultatene. Selv om tospråklige barn i mange land utgjør over 10 % av alle elevene på nasjonalt nivå, er det ingen spesifikke regler eller krav til opplæring og kunnskap for fagpersoner som jobber på dette området.

Det blir vurdert som svært viktig å bruke en helhetlig vurderingsprosess for å unngå dette problemet, der det fokuseres på elevens læring og utvikling ved vurderingen av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I mange tilfeller bruker lærerne kontinuerlig vurdering og dialog med eleven og foreldrene som vurderingsverktøy. Målene som settes for elevens læring, er basert på elevens nivå av grunnleggende ferdigheter, hans/hennes læringshistorie og hans/hennes livssituasjon. I vurderingsprosessen er det svært viktig å hente inn informasjon fra foreldrene og eleven selv. Hvis det er behov for ytterligere vurdering, bruker skolen tverrfaglige vurderingsteam. Det er nødvendig med informasjon fra alle lærerne som har kontakt med eleven (klasselærer, faglærer, språklærer, lærer i forberedende klasse, morsmålslærer og spesialpedagoger). Sosialarbeidere og psykologer er også involvert i vurderingen og



kartleggingen av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og lærevansker.

I noen land og/eller kommuner (f.eks. Finland) har noen psykologer valgt å kombinere tradisjonelle vurderingsmetoder med mellomspråklige analyser av barnets utvikling i andrespråket og i noen tilfeller også beskrivelse av ferdighetene i morsmålet.

Hvis det er nødvendig med ytterligere vurdering for å kartlegge elevens lærevansker eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, blir eleven i de fleste landene henvist av skolen og/eller foreldrene til spesialisttjenester for vurdering, diagnose og deretter støtte (f.eks. pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste, ressurs-sentre, medisinsk-pedagogiske sentre, vurderings- og støttesentre osv.). Vurderingsprosedyrene utføres på grunnlag av erklæringer fra skolen og foreldrene i tillegg til observasjoner, studier og tester av barnet som er utført av spesialister (f.eks. psykologer, pedagoger osv.) som gir råd og veiledning til skoler og foreldre om barnets utvikling, og hvilken tilrettelegging som er nødvendig i henhold til elevens spesifikke behov.

Selv om det i de fleste landene kreves dokumenter om elevens utdanning i opprinnelseslandet (skolerapporter, resultater fra vurderingsprosesser osv.) når eleven starter på skolen i vertslandet, er det mange foreldre som ikke har disse dokumentene lenger. Hvis det mangler tilstrekkelig informasjon eller hersker tvil om en elev har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning når eleven begynner på skolen i vertslandet, utføres det en pedagogisk-psykologisk vurdering basert på dokumentene fra opprinnelseslandet, hvis disse er tilgjengelige, og/eller det utføres ytterligere tester for å kartlegge elevens evner og finne ut hvilken tilrettelegging eleven trenger.

I noen land, for eksempel Storbritannia (England, Skottland og Wales), kan foreldrene anke til en domstol, eller til et annet tvisteløsningsorgan eller en organisasjon som jobber med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og funksjonshemming, hvis de ikke er fornøyde med avgjørelsen til de lokale myndighetene om vurderinger og ekstra tilrettelegging for barn som har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Dette kan for eksempel være hvis de lokale myndighetene nekter å utføre en vurdering eller lage en "erklæring" om at eleven har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning der det står hvilken ekstra opplæring barnet



trenger, hvilke tilbud som foreslås, eller plass til barnet på en bestemt skole.

Det er en rekke tjenester og fagpersoner som er involvert i vurderingen av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning – i tråd med de ulike reglene og vurderingsmetodene i landene. Vanligvis er det klasselæreren som først blir oppmerksom på evnene og behovene til elevene, mens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kartlegges i samarbeid med spesialpedagogene.

I mange tilfeller er det et team som består av alle lærerne som har kontakt med eleven med innvandrerbakgrunn (lærer i den forberedende klassen, morsmålslærer, lærer i vertslandets språk, spesialpedagog osv.) som utfører vurderingsprosedyrene. Om nødvendig kan det hentes inn flere fagpersoner (psykolog, sykepleier, sosialarbeider, talepedagog, allmennlege osv.) fra kommunens/skolens velferdstjenester eller det lokale ressurscenteret som kan delta i vurderingsprosessen. Det anses også som viktig at foreldrene deltar i vurderingsprosessen. Skolen kan ved behov gi råd og veilede eleven og foreldrene om hvor de kan få ytterligere hjelp fra vurderingstjenester, habiliteringstjenester utenfor skolen, sosial- og helsetjenester, lokale ressursentre, vurderingssentre/diagnostiske sentre/støttesentre, spesialskoler osv.

På grunnlag av resultatene fra vurderingsprosessen blir det fattet et vedtak. Vedtaket fattes som oftest av de lokale utdanningsmyndighetene i samarbeid med tjenestene som tilbyr den støtten for tilpasset opplæring/spesialundervisning som eleven trenger. Deretter utarbeides det en handlingsplan med detaljert informasjon om hvilken støtte som er nødvendig for å ivareta elevens behov.

Alle opplysningene i dette kapitlet er hentet fra de nasjonale rapportene, og de gir et bilde av det komplekse forholdet mellom det å ha innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Ulike parametere som blant annet sosiokulturell bakgrunn, normer, religiøs tro, kjønn og økonomiske faktorer, kan også i stor grad virke inn på dette komplekse forholdet.



3. OPPSUMMERING AV RESULTATER FRA DEN PRAKTISKE ANALYSEN

Den praktiske analysen for studien er basert på resultatene av presentasjonene og diskusjonene i løpet av de seks besøkene som ble organisert i forbindelse med dette prosjektet i: Malmö (Sverige), Athen (Hellas), Paris (Frankrike), Brussel (Belgia), Amsterdam (Nederland) og Warszawa (Polen). Stedene som ble besøkt, var valgt ut fra følgende tre kriterier:

- a) Landene hadde sagt seg villige til å organisere praktisk analysearbeid under studiebesøket;
- b) Landene ble valgt ut ifra geografisk beliggenhet slik at de representerte forskjellige kulturer og pedagogiske tilnæringsmåter;
- c) Det skulle være en kombinasjon av steder med lang innvandringsstradisjon og steder med relativt kort innvandringsstradisjon.

Formålet med besøkene var å se i praksis hvordan situasjonen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning var i ulike læringsmiljøer med utgangspunkt i de fem områdene for prosjektanalysen.

Alle fagpersoner som var med på å ta imot besøkene, ble informert på forhånd om prosjektet og om de fem områdene som gruppen hadde tenkt å analysere og diskutere med dem på et praktisk nivå. Alle besøkene fulgte samme modell: Innledning til temaet av lokale og/eller nasjonale eksperter, presentasjon av stedene av vertene, besøk og diskusjoner med fagpersonene, etterfulgt av diskusjoner og en foreløpig analyse av ekspertgruppen.

Selv om det ble brukt samme modell for alle besøkene, er det viktig å være klar over betydningen av de ulike interessentene som er involvert i utdanningen til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. På hvert sted deltok en av følgende interessenter under besøkene: familier, fagpersoner som ikke er lærere, fagpersoner fra vurderingssentre og beslutningstakere.

Før vi gir en oppsummering av hovedtrekkene for de ulike stedene som ble besøkt, må det først understrekes at fagpersonene på alle de besøkte stedene var svært åpne og villige til å dele sine erfaringer



med gode resultater og utfordringer med fagpersoner fra andre land. De viste alle stort faglig engasjement.

3.1 Presentasjon og hovedtrekk for de besøkte landene

Resultatene fra besøkene presenteres først med en kort innledning om de ulike stedene, etterfulgt av generelle kommentarer. Hvis du ønsker mer detaljert informasjon og kontaktinformasjon for de besøkte skolene og sentrene i de seks landene, kan du gå til Senterets nettside for prosjektet hvor du finner fullstendig informasjon om landene: www.european-agency.org/agency-projects


Kontaktinformasjon for de besøkte stedene er også ført opp mot slutten av denne rapporten.

3.1.1 Malmö (Sverige)

Det første besøket gikk til Malmö. Dette var det eneste stedet der ekspertgruppen ikke besøkte utdanningsentre, men i stedet møtte og snakket med fagpersoner fra ordinære barne- og ungdomsskoler (med elever i alderen 7–16 år) og fra et støttesenter.

Fagpersonene i Malmö jobbet alle i Rosengård. Dette er et tettsted i Malmö som er en av de største flerkulturelle svenske byene hvor ca. 34 % av innbyggerne har innvandrerbakgrunn. Blant disse er mange arbeidsledige, og i Rosengård kan dette tallet være så høyt som 80 % av befolkningen. I Sverige er elever med innvandrerbakgrunn hovedsakelig fra land i Midtøsten og det tidligere Jugoslavia. Det er en høy andel elever med denne etniske bakgrunnen på skolene i Rosengård. I tillegg går det hovedsakelig barn med innvandrerbakgrunn på førskolen i Rosengård. Barna kan begynne på førskole når de er seks år.

Sverige har en svært desentralisert utdanningspolitikk. Kommunene har omfattende selvstyre og myndighet med hensyn til hvordan opplæringen skal gjennomføres. Når det gjelder Malmö, bevilger byrådet ekstra midler for å støtte den delen av befolkningen som har innvandrerbakgrunn. Det finnes en rekke tjenester for alle elevene og familien, og noen av tjenestene er rettet spesielt mot elever med innvandrerbakgrunn: migrasjonsverk, lokal helsestasjon for svært små barn, helsestasjon for flyktninger og innvandrere, morsmålssentre osv. Medvirkning fra foreldrene er høyt prioritert, men fagpersonene fortalte at det noen ganger er kommunikasjonsproblemer med foreldrene. Det er ikke alltid at familier med



innvandrerbakgrunn forstår hvordan skolen og utdanningssystemet er bygd opp, og hvordan de fungerer. På grunn av dette sier elevene og familien noen ganger at de føler seg segregert. Noe annet som opptar familiene, er at de må gjennom en lang prosedyre før de får tillatelse til å bli i vertslandet.

Når det gjelder skolene, slår loven fast at barn og ungdom som ikke har svensk som morsmål, har rett til morsmålsopplæring på grunnskolen og videregående skole. Målet er å legge til rette for at barn og ungdom kan utvikle morsmålet, og å gi dem en mulighet til å lære mer om sin egen kultur og forskjellene og likhetene mellom kulturene. I tillegg kan elevene ved behov få støtte på morsmålet i andre fag. Fagpersonene fortalte at det noen ganger er vanskelig å finne lærere som snakker morsmålet, spesielt hvis det dreier seg om en liten minoritetsgruppe. Fagpersonene understreket at det er svært viktig å gi opplæring og utføre vurdering av elevene på begge språkene, morsmålet og svensk. Ulik kulturbakgrunn fordrer ulike opplærings- og kommunikasjonsmetoder. Skolene skal fremme kulturelt mangfold, og det skal støttes opp om på en positiv måte.

Elever med innvandrerbakgrunn går i prinsippet på ordinære skoler, med unntak av elever med hørselshemming som ofte får egen tilrettelegging og kan benytte seg av spesialtilbud eller -programmer. Et tilpasset program tilbys til elever som er utviklingshemmet: De går i spesialklasser på ordinære skoler hvor de får hjelp i klasserommet av støttelærere og et mobilt team. Skolene har støttmateriell og verktøy for lærerne som er av god kvalitet.

Lærerne hadde tydelige prioriteringer, det samme gjaldt fagpersonene fra støttesenteret. Prioriteringene omfattet: høy prioritet til tidlig intervensjon, viktigheten av og behovet for å samarbeide med foreldrene, samarbeid med/blant fagpersoner på skolen og det å skape et godt skolemiljø. De var også bevisste på at en høy konsentrasjon av personer med innvandrerbakgrunn på ett område kan føre til at det dannes "gettoer".

3.1.2 Athen (Hellas)

Det andre besøket gikk til en ordinær barneskole og en ordinær ungdomsskole i Athen. Elevene på disse skolene var i alderen 5–16 år. I tillegg ble det avlagt et besøk på et vurderingssenter.

På barneskolen var det 110 elever. Av disse hadde 40 elever innvandrerbakgrunn, og noen av dem hadde litt lærevansker. På




ungdomsskolen var det 270 elever. Av disse hadde 25 innvandrerbakgrunn, og to av dem hadde behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. De fleste elevene kom fra land utenfor EU – Albania, Moldavia, Ukraina, Russland, Afrika, Pakistan, De forente arabiske emirater og Tyrkia, samt Romania, Polen og Bulgaria.

Både barne- og ungdomsskolen har for ikke lenge siden begynt å ta imot en stort antall elever med innvandrerbakgrunn fra ulike land. Det er svært ofte vanskelig å finne ut hvilke elever som har innvandrerbakgrunn, siden familiene har mulighet til å bytte til greske navn. Formålet med dette tilbudet til elever med innvandrerbakgrunn er å unngå alle former for diskriminering, og det ser stort sett ut til å fungere bra for de som er gode i gresk. Begge skolene var åpne og hadde en respektfull holdning til flerkultur, og de hadde en fleksibel tilnæringsmåte til opplæringen. Barneskolen forsøkte å ta kontakt med familiene for å ønske dem og barna velkommen. De ansatte får dessuten den støtten som er nødvendig, for å iverksette inkluderende opplæring. Selv om skolen må følge en nasjonal læreplan, lager lærerne en individuell opplæringsplan for alle elevene. Nyankomne elever får tilbud om en lengre og fleksibel integreringsprosess for at de skal lære seg gresk. I løpet av det første halvannet året har ikke elevene noen skriftlige prøver, bare muntlige.

Elever med innvandrerbakgrunn og tilpasset opplæring/spesialundervisning vurderes av et vurderingssenter. Dette senteret gir råd til lærerne om hvordan de kan tilpasse læreplanen til elevene. Det gis også støtte av en psykolog og en spesialpedagog som hovedsakelig underviser i matte og gresk. Det er ikke flere enn fem elever i klassen, og opplæringen foregår i et separat klasserom i maksimalt ti timer.

Vurderingssenteret som ble besøkt, var nytt. Det tilbyr tjenester til elever på 250 skoler i Athen, og har en stab på 18 fagpersoner som jobber på en tverrfaglig måte. Det er en offentlig tjeneste under utdanningsdepartementet. Tjenesten er gratis, men det er en venteliste på ett til to år. Det er ingen forskjell med hensyn til typen tjenester som tilbys til elever (greske elever eller elever med innvandrerbakgrunn) med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Oppgavene endres og tilpasses imidlertid etter forskjeller i språk og kultur. Fagpersonene bruker observasjon



hjemme eller på skolen, uformelle, ikke-verbale og formelle tester for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Hvis elevene er blitt vurdert i opprinnelseslandet, blir resultatet noen ganger oversatt til gresk, men noen elever vurderes på nytt igjen. Det fastsettes en oppfølging med en ny vurderingsprosedyre etter tre år. Elever med innvandrerbakgrunn vurderes alltid på skolen.

Senteret samarbeider, oftest uformelt, med foreldrene, skolene og utdanningsdepartementet. Det er foreldrene som får den endelige erklæringen om elevens behov, og de kan selv velge om de vil gi den til skolen eller ikke. Fagpersonene påpekte at familiene mangler informasjon på morsmålet, og dette kan føre til en del kommunikasjonsproblemer. Samarbeidet mellom skolene og vurderingssenteret er basert på anbefalinger til fagpersonene på skolene. Skolene har imidlertid ingen plikt til å følge anbefalingene. Noen ganger ga lærerne uttrykk for at det er mangel på ressurser, eller overfylte klasser, som er grunnen til at anbefalingene ikke følges. Senteret gir også anbefalinger til utdanningsdepartementet om hvilke typer ressurser som er nødvendige for elever og skoler.

Selv om det å ta imot elever fra ulike kulturer var en ganske ny situasjon, spilte engasjement fra rektorer og lærere en viktig positiv rolle på begge skolene. Skolene utarbeidet en fleksibel læreplan, utviklet samarbeidsorientert opplæring, samarbeidet med og delte ansvar med andre tjenester.

3.1.3 Paris (Frankrike)

Det tredje besøket gikk til fire ordinære førskoler og barneskoler i Paris. Elevene på disse skolene var i alderen 3–11 år. En av skolene hadde en spesiell integreringsklasse (CLIS – “Classe d’Intégration Spécialisée”). Denne klassen følger et integreringsprogram som gir støtte til elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i ordinære klasser kombinert med separat støtte ved behov.


De fire skolene lå i samme område, et såkalt prioritert utdanningsområde der en høy andel av befolkningen har innvandrerbakgrunn. Et stort antall familier bor under vanskelige økonomiske forhold, og arbeidsledigheten er høy. På disse skolene var det rundt 680 elever, og av disse hadde rundt 85 % innvandrerbakgrunn. Hovedvekten av elever med innvandrerbakgrunn var fra Nord- og Vest-Afrika, de tidligere koloniene, men også fra Asia, og



en mindre andel var fra land i Europa. 50 % av elevene fikk støtte av spesialpedagoger på skolen eller av medisinsk-psykologiske sentre utenfor skolen, og 12 barn gikk i CLIS. Skolene og de lokale tjenestene organiserte mange fritidsaktiviteter etter skoletid eller i ferier for at elevene skal kunne delta i aktiviteter som familien ikke kan gi dem. Det er redusert pris på skoleaktiviteter rettet mot familier med lavere sosioøkonomisk status og gratis lunsj på skolen. Lærerne følte likevel at de ikke fikk nok økonomisk støtte til å dekke alle behovene skolen har.

De besøkte skolene samarbeider tett med et senter for støtte, samhandling og forskning på etno-psykologi som er delfinansiert av kommunen. Senteret har en psykolog og fire kulturtolker, og de beskrives som brobyggere mellom foreldre og skolen. Ansatte fra senteret støtter skolepersonalet og tilbyr sine tjenester til familiene hvis barna har lærevansker. De tar imot familiene på skolen to ganger i måneden utenfor skoletiden. Kunnskap om og forståelse av kulturen i opprinnelseslandet regnes som svært viktig for å kunne gi bedre støtte til eleven, familien og dermed også til skolen. Skolene var åpne for å involvere foreldrene. Foreldrene var involvert og deltok ved besøket, og de bidro med svært nyttig informasjon som kunne hjelpe med å forstå elevenes reaksjoner. Elevene blir plassert på en skole (i henhold til hvor de bor). Foreldrene kan ikke velge skole selv.

Elever med innvandrerbakgrunn går på ordinære skoler. Hvis de har lærevansker, blir de værende på skolen, men de får nødvendig støtte fra spesialpedagoger og andre fagpersoner. Skolen har skolebøker som er tilpasset elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Støtten stoppes når elevene når det forventede utdanningsnivået, men hvis problemene fortsetter, og hvis foreldrene godtar det, kan det utføres en vurdering av elevens behov. Vurderingen utføres av skolepsykologen som jobber på skolen, sammen med spesialpedagogen. Hvis skolens tilbud ikke er tilstrekkelig eller ikke godtas av familien, kan det brukes eksterne helse- og sosialtjenester. Disse tjenestene tar imot familien og eleven, vurderer elevens behov og kan sette i gang noe behandling (for eksempel for elever med hørselshemming). Det finnes andre typer eksterne tjenester ved bevegelsesproblemer eller psykiske lidelser. Vurderingen kan også føre til at eleven får plass i spesialklasse.



Fransk er det språket som brukes på skolen i timene og lærebøkene. Siden noen av elevene ikke er gode i fransk, er det noen skoler i området som har forberedende klasser for at elevene skal bli bedre i vertslandets språk. Elevene kan lære seg fransk der i tre måneder og maksimalt ett år før de vender tilbake til skolen. Det ble ikke ansett som relevant med morsmålsopplæring, ikke engang av lærere med innvandrerbakgrunn. Det ble ansett som viktigst å lære vertslandets språk.

Det var et trivelig miljø på skolen, og elevene hadde godt med plass å boltre seg på. Skoleaktivitetene var nøye planlagt i henhold til elevenes behov. Lærerne tok opp en del utfordringer: Det trengs mer økonomisk støtte, mer etterutdanning, og det er vanskelig å rekruttere lærere til skolene i området som av mange blir betraktet som “vanskelig”.

3.1.4 Brussel (Belgia)

Det fjerde besøket gikk til to skoler for fransktalende barn i Brussel – en ordinær barneskole og en spesialscole – og til et vurderingssenter for flamsktalende barn. Elevene på begge skolene var i alderen 2,5–14 år.

Før besøket hadde gruppen mulighet til å lytte til historier fra en familie og unge mennesker med innvandrerbakgrunn, og snakke med dem. Det ble gitt uttrykk for hindringene familier støter på når de prøver å få best mulig støtte i tilpasset opplæring/spesialundervisning og ved overgang til ordinære skoler, og at de møter indirekte rasisme. Det samme ble nevnt av de unge, men det kom også frem at de var tenkte mye på sin egen identitet. De er opptatt av hvilken kultur de tilhører, og de føler seg noen ganger avvist av både vertslandet og sin egen kultur. De antydte at de faktisk har to ulike kulturer, og at det må først aksepteres av dem selv, og deretter av andre.

Den ordinære skolen var en barne- og ungdomsskole som ligger i et område der det bor mange innvandrere. Innvandrerne er hovedsakelig fra Nord-Afrika, men også fra Asia, land utenfor EU og noen var også fra Sør-Amerika. Skolen var opptatt av denne situasjonen, og på skolen var det rundt 400 elever fra 57 ulike land. Skolen hadde satt opp fem “overgangsklasser” for nyankomne elever, som går der i maksimalt ett år før de begynner i en klasse som tilsvarer utdanningsnivået de har. Elevene kan begynne i disse




klassene når som helst i løpet av skoleåret. Det var 80 elever i disse klassene, og de kunne nesten ikke noe fransk. Språknivået avgjør klassens sammensetning. Det virket ikke som elevene hadde behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, men bare behov som skyldtes språkproblemer. Elevene snakket forskjellige språk og hadde ulik alder og ulike ferdigheter. I delen for barnetrinnet som besto av tre ulike nivåer, var det også en interkulturell lærer. På ungdomsskolen var det fem nivåer og bare franske lærere.

Miljøet var godt, elevene og de ansatte virket motiverte. Disiplin og faste regler var en del av den tradisjonelle opplæringsmetoden, men dette var akseptert som en del av opplæringen på skolen, og opplæringen foregikk med kombinasjon av autoritet og full respekt for forskjeller. Skolen deltok i pilotprosjektet "Språklig og kulturell opprinnelse" der fransk innlemmes i kulturen til elever med innvandrerbakgrunn. Hvis resultatene er positive, skal pilotprosjektet brukes på 80 andre skoler i den fransktalende delen av Belgia.

Lærerne hadde en svært positiv holdning til elevenes varierte kulturbakgrunn. De brukte ulike metoder og didaktiske tilnæringsmåter i opplæringen av vertslanets språk. De brukte også alle mulige pedagogiske verktøy for å gjøre kommunikasjons- og læringsprosessen enklere. Noen kommentarer må nevnes her: Opplæringsmateriellet bør ikke bare ta hensyn til elevens språknivå, men også elevens alder, bruk av tilpasset tekst kan være nødvendig i visse fag, flere fellesaktiviteter med klasser med jevnaldrende elever kan gjøre det enklere å begynne i den ordinære klassen. Å lære i fellesskap skaper et ikke-diskriminerende miljø i "overgangsklassene", og skolen ivaretar sin rolle som det første kontaktpunktet mellom kulturer og land. Den bør også legge til rette for å involvere foreldre og familier. Det er viktig å sørge for at det skapes rom for dialog, og at lærerne får all nødvendig støtte.

Spesialskolen var både grunnskole og videregående skole/yrkesskole med 300 elever. Det ble oppgitt at 60 % av elevene var innvandrere. Det var en ganske stor skolebygning med enkelte arkitektoniske hindringer. Elevene hadde lærevansker og atferdsvansker, og noen hadde fysiske funksjonshemminger. Lærerne tok opp at det altfor ofte er mangel på kommunikasjon med familier på grunn av språkbarrierer. Opplæringen foregår på fransk, så noen ganger er det også kommunikasjonsproblemer med elevene. Lærerne kommuniserer ved hjelp av billedbøker for å løse



dette problemet. Det samme problemet kan påvirke elevvurderingene, og lærerne var klar over situasjonen. Det ble oppgitt at det var svært lite kontakt med ordinære skoler.

VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) er en forening av sentre for elevstøtte og rådgivning. Hovedoppgaven er å samarbeide med, koordinere og støtte de 48 tilknyttede regionale sentrene (CLB) og ikke å jobbe direkte med elever og familier. Alle sentrene er gratis, og de er organisert og finansiert av utdanningsdepartementet i den flamske delen. CLB-sentrene tilbyr støtte og rådgivning til elever, foreldre, lærere samt grunnskoler og videregående skoler. VCLB har som mål å styrke skoler, lærere og foreldre. De ønsker å styrke de ordinære skolene, redusere barrierer som påvirker/hindrer rådgivning, utvikle forebyggende strategier, iverksette ulike tiltak for å stille en god diagnose – fjerne negative faktorer, fremheve positive faktorer. Ifølge personalet har innfødte elever og elever med innvandrerbakgrunn med lav økonomisk bakgrunn lignende problemer, og det som er bra for en elev med innvandrerbakgrunn, er bra for alle barna. Det ble ikke lagt spesiell vekt på elever med kombinasjonen innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

3.1.5. Amsterdam (Nederland)

Den femte besøket gikk til Amsterdam til to spesialskoler på barnetrinnet og til én spesialskole med fem avdelinger, som både var ungdomsskole, videregående skole og yrkesskole. I tillegg fikk to vurderingssentre besøk. Under besøket fikk gruppen høre et medlem i det nederlandske parlamentet gjøre rede for utfordringene landet har, og hvilke tiltak som er nødvendige for å unngå diskriminering og for å forbedre kvaliteten på opplæringen for sårbare elever. Det ble blant annet nevnt tilbud om barnehage og førskole, språkklasser og ekstra midler for elever med språkproblemer.

En av grunnskolene hadde 320 elever i alderen 3–13 år. Rundt 70 % av disse hadde innvandrerbakgrunn. Skolen hadde også tilbud til elever med tale- og språkvansker, og den ga peripatetisk støtte til 180 elever som gikk på andre skoler i Amsterdam. Hovedmålet er at elevene skal utvikle gode taleevner og språkferdigheter. Noen av elevene hadde begynt på en ordinær skole, men språkproblemer førte til at de ble henvist til spesialskolen. Noen av elevene blir sendt



tilbake til den ordinære skolen, men mange blir værende på spesialskolen gjennom hele barnetrinnet.

Foreldre kan selv velge hvilke skole barna skal gå på, men det kan være vanskelig for familier med innvandrerbakgrunn. Om ikke lenge skal lokale skoler overta ansvaret for å vurdere og finne den rette skolen for elevene i samarbeid med foreldrene.


Når det gjelder opplæringsmaterieell, bruker skolen mange visuelle verktøy. Alle mulige metoder er tatt i bruk for å øke elevenes ordforråd og bedre kommunikasjonen med familiene. Skolen arbeider tett med ordinære skoler, og tilbyr etterutdanning, støtte og oppfølging. Fagpersonene fremhevet at det er viktig med tidlig vurdering etterfulgt av tidlige intervensjonstiltak.

På den andre barneskolen var det 153 elever i alderen 4–12 år. Elevene på skolen har alvorlige lærevansker og alvorlige kommunikasjonsproblemer (f.eks. autisme). Av disse elevene har 85 % innvandrerbakgrunn, de fleste kom fra Afrika, Asia og noen få kom fra land i Europa. 40 elever var inkludert i ordinære klasser. Skolen støtter foreldrene i valg av opplæring på grunnskoler i nærmiljøet, og gir peripatetisk støtte og oppfølging. Når elever med autisme skal inkluderes i ordinære skoler, gir spesialpedagoger etterutdanning til sine kolleger på de ordinære skolene. De får betalt for denne jobben.

Skolen hadde en “inkluderende praksis” på den måten at elever med autisme ble inkludert i blandede grupper og ikke plassert i spesialgrupper. Alle elevene fulgte en individuell opplæringsplan. Bruken av ikke-verbal kommunikasjon var et godt valg, og den ble brukt på hele skolen.

Skolen var svært opptatt av å involvere foreldrene i alle skoleaktivitetene – opplæring, fritid osv. Ved behov ble det brukt tolk for å bedre kommunikasjonen mellom lærerne og foreldrene. Skolen har også en “kontaktbok” som brukes for å sikre bedre kontakt mellom lærerne, elevene og foreldrene. Det var likevel noen elever som ikke kom på skolen, men holdt seg hjemme. Det virket ikke som morsmål-opplæring var prioritert på skolen, selv om tre ansatte hadde innvandrerbakgrunn. Integrering i vertskulturen hadde høy prioritet.

Den siste skolen, som både var ungdomsskole, den videregående skole og yrkesskole, hadde avdelinger på fem forskjellige steder. Der går det unge mennesker som har milde til moderate lærevansker som ofte er forbundet med atferdsvansker. Skolen hadde ca. 300



elever i alderen 12–20 år. En høy andel av elevene på skolen (80 % eller mer) hadde innvandrerbakgrunn. På en av skolene var det mange elever fra Surinam, en tidligere nederlandsk koloni. Størsteparten av disse elevene kunne gått på ordinære skoler hvis de hadde fått ekstra støtte. Fagpersoner nevnte flere ganger at alvorlig kulturberøvelse virker inn på språktilegnelse og -læring. Disse elevene mangler tilstrekkelig kontroll, skolefag de kan forstå og mer praktisk orienterte programmer. Hver elev har en individuell læreplan som er skreddersydd etter elevens evner. Etter fire år på skolen blir de utplassert hos bedrifter for å få vanlig arbeidserfaring.

Miljøet på de ulike stedene var bra. Reglene var tydelige og ble respektert, og omgivelsene virket trygge. Lærerne virket svært engasjerte og brukte mye tid på hver enkelt elev – de jobbet til og med på fritiden. Materiell og utstyr var godt tilpasset. Når elevene skulle ut på arbeidsmarkedet, hadde skolen en god praktisk ordning med tilknytning til arbeidsmarkedet.

Kontakten med foreldrene varierte. På noen steder ble det utvekslet mye informasjon med familiene, men slik var det ikke på alle skolene. Foreldre fra skolen med mange elever fra Surinam fortalte at de opplevde diskriminering i samfunnet generelt.

Skolene hadde spesielle språkopplegg for elever med et annet morsmål enn nederlandsk. Det så ikke ut til å være mye kontakt med ordinære skoler.

De to vurderings- og habiliteringssentrene jobbet hovedsakelig med unge mennesker med alvorlige atferdsvansker og sosiale problemer. De fleste barna hadde innvandrerbakgrunn, de fleste kom fra Nord-Afrika. Noen av dem hadde vært i kontakt med politiet. Sentrenes hovedmål var å bli kjent med historien til disse barna, planlegge en oppfølgingstid i samarbeid med dem og gi dem opplæring, slik at de kan få seg en jobb. Samarbeid med familien hadde høy prioritet, og det ble brukt oversetter/kulturtolk som hjelp til å forstå familiens situasjon.

3.1.6 Warszawa (Polen)

Det sjette besøket gikk til Warszawa på fem ordinære skoler – to barneskoler og tre ungdomsskoler – og til en forening for juridisk intervensjon (Association for Legal Intervention). Barneskolene var offentlige, mens ungdomsskolene var private.




På de to barneskolene var det over 700 elever i alderen 6–14 år. På en av skolene var det 35 elever som hovedsakelig kom fra Tsjetsjenia og Nord-Kaukasia. Det varierer betydelig hvor mange elever som har innvandrerbakgrunn, siden Polen ofte bare er et transittland for disse familiene. Språkproblemer var den største utfordringen for disse elevene, i tillegg til krigstraumer. De lokale utdanningsmyndighetene hadde tilbud om polskopplæring to ganger i uken. Skolen samarbeidet med foreningen for juridisk intervensjon i forbindelse med pilotprosjektet “Flerkulturelle skoler” som var støttet av utdanningsetaten i Warszawa. Formålet var å gjøre det enklere å integrere elever med innvandrerbakgrunn på skolen. En assistent fra Tsjetsjenia hjalp til som kulturtolk og tolk, og vedkommende var også morsmålslærer. Dette ble sett på som viktig for elevenes kulturelle identitet og i den videre integreringen. Det var ikke kartlagt noen elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på disse skolene.

På den andre barneskolen var det ca. 10 % av elevene som hadde innvandrerbakgrunn. De fleste av disse kom fra Vietnam. De hadde ikke behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, de gjorde det tvert om bra på skolen. Familiene var villige til å betale for ekstratimer for å støtte elevene når det var behov for det.

Ungdomsskolene som ble besøkt, var nye, og den pedagogiske retningen bestemmes i stor grad av relevante nasjonale pedagoger eller politikere. På to av ungdomsskolene var det 420 elever i alderen 13–16 år. 30 elever var flyktninger fra Tsjetsjenia og andre land i Asia og Afrika. 27 andre elever hadde innvandrerbakgrunn. To av elevene hadde funksjonshemming eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Foreldrene og lærerne drev skolene sammen.

Elevene tas opp på skolene etter en opptaksprøve, unntatt elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Foreldrene betaler en avgift, og 6 % av avgiften settes av for å gi lån til elever fra familier med økonomiske problemer. Mindre enn 10 % av elevene slipper å betale avgiften. Skolene støttes delvis av utdanningsmyndighetene.

Hovedmålene er at elevene skal lære å leve i et demokratisk samfunn, og å oppmuntre dem til å ha et åpent sinn for andre kulturer og miljøer. Lærerne samarbeidet tett med foreldrene. Alle



delt ansvar: lærerne, foreldrene og elevene. To av utdanningsmetodene som ble brukt av skolene, var veiledning og formativ vurdering. Hvis det ble oppdaget problemer, fikk elevene raskt ekstratimer i polsk eller andre fag. Tsjetsjenske elever fikk noen timer med morsmålsopplæring.

På den tredje ungdomsskolen var det 103 elever i alderen 16–19 år. 9 elever hadde innvandrerbakgrunn. Ingen elever hadde behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Målet til denne skolen og de andre to ungdomsskolene er å forberede elevene på aktiv deltakelse i et moderne flerkulturelt og demokratisk samfunn.

Den juridiske foreningen som ble besøkt, er en frivillig organisasjon som gir gratis juridisk hjelp til mennesker som opplever marginalisering og diskriminering, dvs. innvandrere, flyktninger og asylsøkere. Foreningen representerer dem i kontakten med lokale myndigheter, og skaffer også tolker. Foreningen var involvert i pilotprosjektet med den ene barneskolen som er nevnt ovenfor, der de stilte med en kulturtolk som hadde som oppgave å støtte den språklige og sosiale integreringen av elevene.

3.2 Generelle kommentarer

Besøkene var en mulighet til å se ulike praksiser, til å utveksle og snakke med relevante fagpersoner i tillegg til familier, og ikke minst til å komme med noen viktige betraktninger. Det er umulig å presentere alle resultatene fra disse samtaler i detalj, men observasjonene nedenfor er en oppsummering av hovedpunktene som ble diskutert med fagpersonene og internt i gruppen. De presenteres med utgangspunkt i de fem områdene for prosjektanalysen, og de handler bare om stedene som ble besøkt.

3.2.1 Målgruppe

På besøkene fikk vi se en rekke situasjoner på lokalt nivå. På den ene siden på skoler i land som har en lang innvandringstradisjon, og på den andre siden på skoler i land som nylig har begynt å ta imot familier fra andre land av økonomiske eller politiske grunner. På de forskjellige stedene var det elever fra mange ulike opprinnelsesland. Det var bare på én skole at de fleste elevene kom fra en av vertslandets tidligere kolonier. Fagpersonene fra alle stedene hadde inntrykk av at antallet nyankomne elever var økende. Dette inntrykket var sterkere i land som ikke hadde noen innvandringstradisjon.



Det ser ikke ut som om skolene oppfatter kulturelt mangfold som noe negativt. Stort sett er det en positiv holdning på skolene, og fagpersonene prøver å fremheve at andre kulturer har noe verdifullt å tilføre vertslandet. Noen ganger forbindes imidlertid mangfold med problemer "som må løses". Dette kom hovedsakelig til uttrykk på skoler i områder der en høy andel av befolkningen har innvandrerbakgrunn, og hvor familiene oftest har en vanskelig sosioøkonomisk situasjon. Noen fagpersoner nevnte også at de hadde problemer med å håndtere den nye utdannings situasjonen de sto overfor.

3.2.2 Eksisterende data

Det er to forhold som må vurderes når det gjelder dataene: Området skolen ligger i, og typen skole som ble besøkt. Når det gjelder beliggenhet, hadde skoler i områder der en stor andel av befolkningen har innvandrerbakgrunn, en stor andel av elever med innvandrerbakgrunn. På noen av disse skolene gjaldt dette så mye som 85 % av elevene (eller mer). Fagpersonene nevnte at denne situasjonen kan føre til at det dannes "gettoer" eller "innvandrerdominerte skoler". Disse skolene lå stort sett i vanskeligstilte sosioøkonomiske områder.

Hvilken type skole elevene går på, ordinær skole eller spesialskole, er et annet aspekt ved informasjonen som må vurderes nøye i denne rapporten, siden informasjonen som er samlet inn, bare gjelder for noen få skoler. På de ordinære skolene som ble besøkt, enten de hadde en høy andel elever med innvandrerbakgrunn eller ikke, var det få elever med identifisert behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning sammenlignet med den (selvsagt) høye andelen elever med slike behov på spesialskoler. På ordinære skoler foregikk integreringen og støtten ved hjelp av ansatte med spesialistutdanning og de ulike tilgjengelige tjenestene. Ved tilfeller der skolen ikke kunne ivareta elevens behov med de tilgjengelige ressursene, ble eleven overført til et spesialtilbud.

Andelen av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på de besøkte spesialskolene var mellom 60 til 80 % av det totale antallet elever på skolen. De ansatte var klar over denne situasjonen. På noen steder samarbeidet spesialskolene med de ordinære skolene for å integrere elevene og støtte dem, slik at de skulle kunne gå på ordinære skoler, selv om



ikke dette var hovedregelen. På de besøkte spesialskolene gikk det hovedsakelig elever med lærevansker og atferdsvansker.

3.2.3 Utdanningstilbud

De fleste av de besøkte skolene og tjenestene var offentlige og gratis, med unntak av ett sted. Skolene ble finansiert på ulike måter i henhold til den ulike situasjonen i landene – enten sentralisert på nasjonalt nivå eller desentralisert på kommunenivå eller til og med skolenivå, eller de ble finansiert hovedsakelig med private bidrag.

Familier og elever med innvandrerbakgrunn har de samme rettighetene som befolkningen i vertslandet. Fagpersonene understreket viktigheten av å ha full respekt for elevens og familiens menneskerettigheter og å bekjempe diskriminering. De pekte imidlertid på forhold som kan bidra til diskriminering. Foreldrene kan ikke alltid velge skole selv, og i land der de kan det, kan kommunikasjonsproblemer mellom familien og tjenestene føre til misforståelser. Det kan føre til at det blir plassert for mange elever med innvandrerbakgrunn i noen områder eller på noen spesialskoler. Familiene nevnte også at de ofte føler seg segregert og ikke egentlig akseptert av befolkningen i vertslandet.

Familiene kan ved behov få ekstra økonomisk støtte, på samme måte som lokalbefolkningen. I noen tilfeller er det lavere pris på eller gratis skoleaktiviteter, for eksempel lunsj på skolen, for familier med lavere sosioøkonomisk status. Fagpersonene sa imidlertid at det trengs mer penger for å ivareta behovene til alle elevene. Dette ble hovedsakelig tatt opp av fagpersoner fra skoler i vanskeligstilte områder, og så ut til å være tilfelle for alle elevene og ikke spesifikt elever med innvandrerbakgrunn.

Det er en rekke tjenester som er involvert og samarbeider med skolene. Oftest gjelder dette helse- og sosialtjenester, men det kommer an på hvilken type skole det er snakk om. To eksempler var i Paris der det var et etno-psykologisk senter, og i Malmö der det var et støttetteam for de lokale skolene.

Det virket altfor ofte som om samarbeidet mellom skolene og tjenestene var av uformell karakter. Fagpersoner fra skolene ga uttrykk for at det er behov for å samarbeide mer med andre typer organisasjoner, som for eksempel etniske foreninger. De fremhevet også hvor viktig det kan være med assistenter med ulik etnisk og kulturell bakgrunn. Ikke bare av praktiske årsaker, som for eksempel



å unngå språkproblemer og sikre en enklere kommunikasjon med familiene, men også for å få en bedre forståelse av hvilket syn ulike kulturer har på funksjonshemming eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Informasjon og kommunikasjon med foreldrene, og det å involvere foreldrene i alle avgjørelser som angår barnet, var prioritert på alle steder. Fagpersonene på skolen var imidlertid klar over at det kan forekomme store kommunikasjonsproblemer på grunn av språkproblemer.

3.2.4 Tilrettelegging


Alle de besøkte skolene hadde iverksatt flere tiltak som skal gjøre det enklere å integrere elever med innvandrerbakgrunn. Fagpersonene var i høyeste grad klar over hvor viktig det er å lære vertslandets språk så snart som mulig, spesielt for nyankomne elever, og å lære vertslandets språk godt. Som fagpersonene på skolen sa, skolene spiller en avgjørende rolle som et møtepunkt mellom kulturer og som et første trinn for videre integrering i vertssamfunnet.

Fagpersoner på de besøkte skolene fortalte at hovedmålet var å bekjempe potensielle språkbarrierer ved bruk av ulike metoder. Noen skoler har "overgangsklasser" som skal gi best mulig støtte, og språkopplæring i en fastsatt periode. Noen steder får elevene tospråklig opplæring, og andre steder får de opplæringsstøtte i de viktigste fagene – også på morsmålet. Det var vanlig med bruk av enspråklige bøker, men det ble også brukt alternative opplæringsmetoder ved hjelp av bilder, forenklete bøker osv. De fleste fagpersonene nevnte nytten av å jobbe etter fleksible læreplaner, og på noen skoler ble det brukt individuelle opplæringsprogrammer. Alle fagpersonene mente det var viktig å ta utgangspunkt i behovet til hver enkelt elev.

Den positive holdningen til de ansatte så i sannhet ut til å ha spilt en viktig rolle for resultatene skolene har oppnådd. Skolepersonalet trakk imidlertid frem en del utfordringer også, spesielt behovet for mer etterutdanning.

Til tross for innsatsen og engasjementet som ble observert på de besøkte skolene, er det fortsatt spørsmål som dreier seg om:

- Hvordan trekke et klart skille mellom språkproblemer og lærevansker?

- 
-
- Gjør ordinære skoler nok for å støtte alle elevene, og gjør spesialskoler nok for å hjelpe elever med å vende tilbake til ordinær opplæring?
 - I hvilken grad bruker skolene pålitelige og tilfredsstillende verktøy for å kartlegge elevens reelle behov, og får eleven deretter nødvendig støtte?

3.2.5 Vurdering

Vurderingssentrene som ble besøkt, var offentlige og gratis. De var tilgjengelige for elever, foreldre, lærere og skoler. Hovedformålet var å kartlegge elevenes behov, informere og veilede foreldrene om barnas behov og styrke og støtte arbeidet til ordinære skoler. Fagpersoner fra sentrene understreket betydningen av å iverksette forebyggende strategier, og hvordan de hjelper skolepersonalet med dette. Et eksempel på forebyggende strategier var to sentre med fagpersoner som tilbød juridiske tjenester, siden det gjaldt unge mennesker med alvorlige atferdsvansker. Ett av disse to sentrene brukte kulturtolker og hadde iverksatt et observasjonsprogram med en varighet på to måneder for disse ungdommene.

Selv om fagpersonene på vurderingssentrene var klar over hvor viktig det er at (den tidlige) vurderingen utføres på to språk – morsmålet og vertslandets språk – for å få en bedre forståelse av behovet til en elev med innvandrerbakgrunn, var det få sentre som gjorde dette i praksis. De brukte både uformelle og formelle vurderingsverktøy, verbale og ikke-verbale metoder for å overvinne språkbarrierer. Når det gjelder nyankomne elever, fortalte fagpersonene at det er få elever som har med seg informasjon fra vurderingsprosedyrer som er utført i opprinnelseslandet.

Vurdering er et følsomt tema som åpner opp for et vell av spørsmål. Språkbarrierer er en innlysende utfordring som kan påvirke alle prosesser (kontakt og kommunikasjon med familiene, kartlegging av elevenes behov osv.) i så stor grad at det kan redusere nytten av vurderingsprosessene som iverksettes. Ifølge de besøkte vurderingssentrene virker det som om elever med er underrepresentert i den gruppen som kommer til vurderingssentrene. Det kan være fordi foreldre med innvandrerbakgrunn ikke får nok informasjon om denne typen senter (eller om andre tjenester). Det kan også skyldes at forskjellige kulturer har ulikt syn på behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Derfor må det tas hensyn til en rekke viktige



faktorer når det gjelder kartlegging av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning hos elever med innvandrerbakgrunn.

Det er tydelig at resultatene fra besøkene bare gir et begrenset bilde av situasjonen på lokalt plan, og det hevdes ikke at de nødvendigvis er representative for den nasjonale situasjonen. De bør i stedet betraktes som eksempler som kan være nyttige for å forstå lokale forhold.



4. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

Resultatene av analysen setter søkelyset på noen generelle forhold som bekrefter viktigheten av spørsmålene som ble stilt av de nasjonale representantene i begynnelsen av prosjektet:

- a) Hvor vanlig er det at språkproblemer feiltolkes som lærevansker?
- b) Hvordan vurderes evnene og behovene til elever med innvandrerbakgrunn?
- c) Hvordan kan lærere og familier støttes på best mulig måte?

Det er ingen tvil om at skolene i Europa blir stadig mer flerkulturelle. Det betyr at skolene må tilpasse seg nye utdanningssituasjoner som ofte oppfattes som komplekse, siden de er nye eller relativt nye. Noen land har tidligere tatt imot familier fra tidligere kolonier eller land som er knyttet til landets økonomiske og industrielle vekst. I senere tid er det to nye situasjoner som har oppstått, nemlig familier som kommer til europeiske land som flyktninger eller asylsøkere, og familier som er på gjennomreise og bare midlertidig befinner seg i et land i Europa. Skolene spiller en viktig rolle siden de noen ganger er familienes første kontaktpunkt med vertssamfunnet.

Nedenfor finner du hovedkonklusjonene for fire av hovedområdene, samt anbefalinger for fagpersoner og beslutningstakere.

4.1 Eksisterende data

Det var som ventet ingen enkel oppgave å samle inn data. I forbindelse med prosjektet er det blitt samlet inn relevant informasjon, hovedsakelig på lokalt nivå. I noen land ble det innført et nytt datainnsamlingssystem for dette temaet siden det ble spurt etter denne informasjonen i prosjektet. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at dataene som ble samlet inn, ikke gir et fullstendig bilde av situasjonen i deltakerlandene. Dataene er ikke nødvendigvis representative for den nasjonale situasjonen.

Mange av de nasjonale rapportene viste at det er et betydelig misforhold i antallet elever med innvandrerbakgrunn som får tilpasset opplæring/spesialundervisning, slik at de enten er over- eller underrepresentert i spesialundervisningen. Ifølge de nasjonale rapportene utgjør andelen elever med innvandrerbakgrunn 6 til 20 %



av elevene i grunnskolen i de fleste landene som deltok (for skoleåret 2005/2006).

Informasjonen fra de nasjonale rapportene og den praktiske analysen tyder på at det er en overrepresentasjon av elever med innvandrerbakgrunn i tilbud som gis til elever med lærevansker, og i en viss grad i tilbud som gis til elever med atferdsvansker. Denne situasjonen må analyseres nøye og kan ikke tolkes på en enkel måte. Det er flere faktorer som spiller inn og som må vurderes: typen behov (lærevansker) og befolkningstype (elever med lav sosial, kulturell og/eller økonomisk status). Det er et faktum at elever med innvandrerbakgrunn noen ganger er overrepresentert i spesialtilbud for elever med lærevansker, så dette ser ut til å underbygge antagelsen om det er vanskelig å skille mellom språkproblemer og lærevansker, og det er tydelig at det trengs mer forskning på dette området.

Anbefaling om data


Det må samles inn mer data, og det trengs mer forskning for å finne ut hvorfor det er et misforhold i antallet elever med innvandrerbakgrunn på spesialskoler.

Hovedmålet er å få mer informasjon om det betydelige misforholdet i antallet elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/ spesialundervisning som går på spesialskoler.

4.2 Utdanningstilbud

Alle landene tilbyr en rekke utdanningstilbud i samsvar med de nasjonale retningslinjene for tilpasset opplæring og/eller inkludering. Lovverket i landene er ulikt, og det varierer hvem som har ansvar, og tjenestetilbudet varierer, men respekt for menneskerettighetene og retningslinjer for like muligheter er viktige prinsipper i alle landene. Tjenestetilbudet for elever med behov for tilpasset opplæring/ spesialundervisning gjelder også for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Det er tre klare utfordringer. De ulike fagpersonene og de berørte tjenestene har for det første ikke den kombinerte ekspertisen som trengs om tilpasset opplæring/spesialundervisning og elever med innvandrerbakgrunn, slik at elevene er sikret den opplæringen som ivaretar begge disse to behovene.



For det andre er det noen land som rapporterer om at opplæring på begge språkene, morsmålet og vertslandets språk, bedrer elevens prestasjon, spesielt hvis det gjøres fra en tidlig alder. Dette bidrar til at elevene får bedre selvfølelse, og det fremmer elevenes personlige utvikling som tospråklige individer med to kulturelle identiteter. Tospråklig opplæring brukes imidlertid svært ulikt både mellom landene og i de ulike landene. For det tredje er alle landene enige om at samarbeid mellom tjenestene og medvirkning fra foreldrene er helt avgjørende på dette området, og i den forbindelse må både fagpersoner og familier ta hensyn til kulturforskjellene.

Prosjekt ekspertene fremhevet også at det er behov for å iverksette og forbedre samarbeidet med organisasjoner som representerer de ulike etniske minoritets-/innvandrergруппene som elevene tilhører. Samarbeidet med familier og foreninger må gjennomføres på en bedre måte.

Anbefalinger om utdanningstilbud

Beslutningstakere må sørge for at nasjonalt lovfestede prinsipper som respekt for menneskerettighetene og like muligheter, følges. De viktigste målene med retningslinjene er å bekjempe diskriminering, rasisme og fremmedfrykt, og samtidig skape bevissthet og støtte og utvide positiv praksis på lokalt og nasjonalt nivå. En positiv praksis må fremme retningslinjer for integrering og inkludering som er åpne for mangfold, og som understreker at alle elevene bidrar med noe verdifullt på skolen – uansett opprinnelse eller behov.

Skolene må ha tilfredsstillende retningslinjer og ressurser for å iverksette inkluderende opplæring. Skolen må ha som mål å:

- a) Forstå og respektere mangfold;
- b) Unngå retningslinjer for opptak og registrering som kan føre til segregering;
- c) Anerkjennelse, støtte og iverksette opplæringsstrategier som ivaretar behovene til elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning;
- d) Delta aktivt i samarbeid med tjenester, inkludert foreninger for og av innvandrere;
- e) Oppmuntre til kommunikasjon med familiene og involvere dem.



Skolene må ha en interkulturell politikk som samsvarer med og tilfredsstillende de lokale behovene. En slik politikk forutsetter at lærere både i ordinær opplæring og tilpasset opplæring/spesialundervisning skaffer seg mer kunnskap og utvikler ferdighetene sine. De må dessuten gjennomføre alle nødvendige opplæringsprogrammer, slik at de får en bedre forståelse av flerkulturelt mangfold og kan håndtere situasjonen på best mulig måte.

Det overordnede målet er å øke bruk av inkluderende opplæring, og samtidig sørge for at skolene og fagpersonene får de nødvendige ressursene. Hvis segregering og ekskludering hindres, reduseres sannsynligheten for at det dannes "gettoer".


4.3 Tilrettelegging

I de ulike landene er det et omfattende tilbud av støttetiltak i opplæringen for elever og lærere. De fokuserer hovedsakelig på å støtte innlæringen av vertslanets språk gjennom tospråklig opplæring, "overgangsklasser", opplæringsstøtte, ekstrastøtte og leksehjelp etter skoletid for bare å nevne noe. Det å sette opp og følge individuelle opplæringsplaner trekkes frem som et svært viktig støttetiltak. Støtte og engasjement fra rektor og alle som jobber på skolen, samt laginnsats, regnes som viktige faktorer. Lærernes kompetanse, engasjement og erfaring spiller en viktig rolle. Undersøkelser i noen land har kartlagt enda flere støttetiltak som gir gode resultater, for eksempel: Elevene går på skole i nærmiljøet sammen med sine jevnaldrende, det brukes mindre grupper i noen fag, det er ansatt lærere eller assistenter på ordinære skoler som har samme innvandrerbakgrunn som elevene, og disse jobber sammen med klasselæreren.

Til sist regnes det som positivt å innlemme innhold og opplæringsmaterieell i en individuell opplæringsplan, for å på den måten ta hensyn til erfaringene og kulturen til elevene, inkludert elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Anbefalinger om tilrettelegging

Utdanningsmyndighetene bør, med utgangspunkt i lokale forhold, vurdere hvilken type tospråklig opplæring eller flerkulturell



tilnæringsmåte som bør brukes for å sikre at eleven har god faglig utvikling, blir sosialt inkludert og får styrket selvfølelsen.

Skoler med en høy andel av flerspråklige elever må oppfordres til å utarbeide språklige retningslinjer som er spesifikke for skolen. Dette forutsetter:

- a) At det utføres en analyse av situasjonen på skolen;
- b) At det utarbeides en plan og et forslag for skolen, der målet er å øke kvaliteten på de tilgjengelige støttetiltakene.

Lærerne bør tilpasse opplæringsmetodene, gjøre det enklere å involvere foreldrene og støttes av kvalifiserte fagpersoner og assistenter med ulik kulturbakgrunn.

Det overordnede målet er å støtte ordinære skoler slik at de kan ivareta behovene til en heterogen elevgruppe uansett hvilke behov elevene har for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og hvilken etnisk opprinnelse de har.

4.4 Vurdering

Det er mange tjenester og fagpersoner som er involvert i den tidlige vurderingen av elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, alt etter de ulike reglene og vurderingsmetodene som brukes i landene. De fleste vurderingsprosessene som brukes, er standardtiltak rettet mot elever fra vertslandet. Noen av disse vurderingsverktøyene og -testene oversettes til forskjellige språk. I andre tilfeller brukes det tolk under vurderingen, og bruk av ikke-verbale vurderingsverktøy blir også sett på som positivt. Til tross for innsatsen til fagpersoner er de kulturelle aspektene som er innebygd i disse verktøyene likevel en barriere for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Det bør satses på en helhetlig tilnæringsmåte som fokuserer på elevens læringsprosesser og utvikling for å unngå språklige og kulturelle barrierer og hindre at resultatene av standardiserte vurderingsprosedyrer ikke er objektive. I mange land bruker lærerne kontinuerlig vurdering og dialog underveis med elever og foreldre. I denne prosessen er det svært viktig med informasjonen og dokumentasjonen som foreldrene gir, selv om ikke dette alltid er tilgjengelig. De viktigste faktorene det fokuseres på i denne



tilnæringsmåten, er elevens nivå av grunnleggende ferdigheter, hans/hennes tidligere opplæring og hans/hennes livssituasjon. Det bør tas hensyn til informasjon fra alle lærerne som har kontakt med eleven (klasselærer, støttelærer, spesialpedagog osv.), samt andre fagpersoner som sosialarbeidere og psykologer, i tillegg til foreldrene.

Anbefalinger om vurdering

Det må brukes vurderingsprosedyrer som gjør det enklere å skille mellom problemer som skyldes ferdigheter i vertslanets språk og lærevansker. Alle interessenter på skolen må være involvert og dele ansvaret for vurderingsprosedyrene.

Hovedmålet er å utvikle velegnet vurderingsmaterieell for elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Dataene som er samlet inn i forbindelse med gjennomgangen av dokumentasjonen som finnes om temaet, og gjennom spørreskjemaet og den praktiske analysen, har gitt svar på noen spørsmål. Mange andre spørsmål har meldt seg, og siden dette er det første forsøket på å samle inn denne typen informasjon, sitter vi igjen med flere spørsmål enn svar. Forhåpentligvis kommer denne første analysen og oversikten til å åpne opp for videre undersøkelser og grundige analyser om temaet.



REFERANSER

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Uttalelse presentert for utdanningsministeren i Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Dokument presentert på FNs verdenskonferanse i Durban mot rasisme, rasediskriminering, fremmedfrykt og intoleranse

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*, No.41, ss. 247–264

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

Det europeiske senter for observasjon av rasisme og fremmedhat, 2004. "Comparison on Enrolment Figures in Special Education" i *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: EFs publikasjonskontor

Europakommisjonen, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, Europakommisjonen: 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. Anbefaling Rec(2006)5 vedtatt av ministerkomiteen 5. april 2006 på det 961. møte mellom ministrenes stedfortredere

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning og kultur)



FN, 2008. Konvensjon om funksjonhemmedes rettigheter og valgfri protokoll (trådte i kraft 3. mai 2008 etter at den ble vedtatt 13. desember 2006), New York: FN-organisasjonen

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*, No.177: October–December 1996. ss. 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, No. 3: September 2007, ss. 351–374

Leman J., 1991. "The Education of Immigrant Children in Belgium" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, ss. 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, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 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, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.) 2003. *Særskilt tilrettelagt opplæring i Europa: Tematisk publikasjon*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Tilpasset opplæring/spesialundervisning i Europa: Støttetiltak etter barnetrinnet: Tematisk publikasjon*, 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 Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich,



Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpædagogischen 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*, Oppsummering av seminaret for Europakommisjonens genereldirektoratet for utdanning og kultur, Brussel 9. oktober 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Utdannings- og forskningsdepartementet: NOVA , NOVA-rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD)

OECD, 2007. "Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities" i *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (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 og II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18

Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 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/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad Universitet



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

Salameh E.-K., 2006. “Considerations when meeting bilingual children”, presentasjon til prosjektgruppen for European Agency for Development in Special Needs Education i Malmö 7. desember 2006

SIOS: Samarbetsorgan for etniska organisationer Sverige, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sverige: SIOS

UNESCO, 1994. *Salamanca-erklæringen og rammeverk for vedtak i forbindelse med tilpasset opplæring/spesialundervisning*. Vedtatt på verdenskonferansen om særskilte opplæringsbehov: Tilgang og kvalitet, Salamanca: FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO)

Verkuyten M. and Brug P., 2003. “Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), ss. 189–200

Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet og Danmarks Lærerhøjskole, 1999. *Rapport om den europeiske konferansen om innvandrerbarn med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning; København 7.–8. juni 1999*, København: UC2, Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet

Watkins, A. (ed.), 2007. *Vurdering i inkluderende miljøer: Viktige temaer i teori og praksis*. 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, No. 1: May 2008, ss. 47–54



BIDRAGSYTERE

Belgia (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgia (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreesse@skynet.be
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
Frankrike	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Hellas	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Island	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italia	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Kypros	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Latvia	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv



Litauen	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxembourg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Nederland	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Norge	Merete BÆKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Polen	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Spania	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Storbritannia	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	sp1s1s@leeds.ac.uk
Sveits	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Sverige	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se

Tsjekkia	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
Ungarn	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Østerrike	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at



Navn og adresser for stedene som er besøkt

Malmö	Rosengårds Resursteam 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
	Drakens Förskola Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Athen	6 th Dimotiko Kifisias (barneskole) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/global-sch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (ungdomsskole) 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, vurderingssenter 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
Brussel	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
	Flerkulturell ungdomsskole Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Barneskole nr. 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	Association for legal intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Barneskole nr. 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Denne rapporten er en oppsummering av en analyse som er utført av Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring. Analysen ble utført på forespørsel fra representantene fra landene, og temaet var innvandring og tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Målet har vært å svare på tre hovedspørsmål:

a) I hvilken grad feiltolkes språkproblemer som lærevansker? b) Hvilken metode brukes for å vurdere evnene og behovene til elever med innvandrerbakgrunn? c) Hvordan kan lærere, elever og foreldre støttes på best mulig måte?

Prosjektet varte i tre år, og i løpet av den tiden har nasjonale eksperter fra 25 europeiske land jobbet med å samle inn og analysere nasjonal informasjon. Denne fellesinnsatsen har gitt en rekke svært interessante svar på disse spørsmålene.

Siden dette er det første forsøket på å samle inn denne typen informasjon på europeisk nivå, har det dukket opp mange nye problemstillinger, så vi sitter igjen med flere spørsmål enn svar. Vi håper derfor at denne første analysen kan være et springbrett til videre studier på dette temaet.

