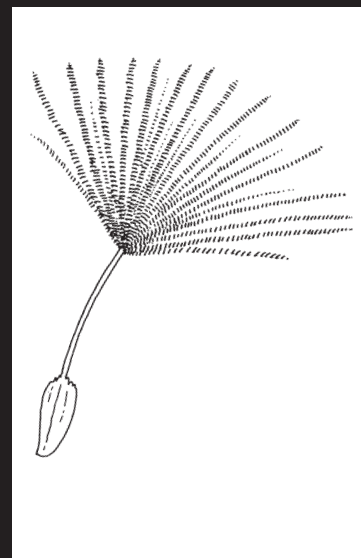


FIA ANDERSSON
ANDERS JANSSON

Flerspråkighet eller felspråkighet

**Komplexitet och möjligheter i förhållande
till barn med autism och Aspergers syndrom**



Fia Andersson & Anders Jansson

Flerspråkighet eller felspråkighet

Komplexitet och möjligheter i förhållande till barn
med autism och Aspergers syndrom

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 42

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 42

utgiven av

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Box 34103

100 26 Stockholm

Tel. 08-737 55 00

E-post: IOL-rapporter@lhs.se

Rapporten kan laddas ned i pdf-format från

<http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

ISSN 1404-983X ISBN 91-89503-52-6

Ange källan vid kopiering och citering.

All kommersiell användning utan författarens medgivande är förbjuden.

Frågor om innehållet hänvisas till författarna.

E-post: Fia.Andersson@lhs.se eller Anders.Jansson@lhs.se

Sammanfattning

Att förutsättningarna för flerspråkiga barns språkutveckling i en invandrar-situation är annorlunda än för enspråkiga i ursprungslandet och i majoritets-samhället är ganska givet, skriver Kuyumcu (1999). För flerspråkiga barn med autism, med de språk- och kommunikationssvårigheter som är förknippade med funktionshindret, är det rimligt att anta att situationen är än mer komplex. Alla yrkesgrupper som kommer i kontakt med barnet och familjen, inom habiliteringen som skolan, behöver ha gedigen kunskap om forskning rörande såväl autism- som flerspråkighetsfrågor.

Frågan om språkutveckling och språkanvändning på förstaspråket, L1, respektive andraspråket, L2, för barn med diagnos inom autismspektrum är, vad vi har kunnat se, sparsamt diskuterad såväl i Sverige som i internationella studier. Vi har dock noterat att man i amerikansk litteratur som vi tagit del av, utgår ifrån att föräldrar använder sitt modersmål i kommunikationen med barnet, medan detta inte tycks uppfattas lika självklart i Sverige.

Föräldrar till barn som får diagnos inom autismspektrum är i en mycket utsatt position och söker all information de kan få om funktionshindret. Idag finns mängder av information om autism att få via Internet¹ men för många föräldrar är detta sökande som att botanisera i en djungel. Föräldrar till andra barn med autism fyller en viktig funktion och i Sverige betyder även Riksföreningen Autism och dess lokalföreningar mycket. Kurser och informationsträffar anordnade av habiliteringen lyfts också fram som betydelsefulla av föräldrarna.

Information som ges av olika yrkesgrupper inom skola och habilitering får sannolikt stor genomslagskraft hos föräldrar, något som också innebär ett stort ansvar för vad som sägs. Särskilt betydelsefullt för föräldrar är att få erfarenhetsbaserad och vetenskapligt grundad information som ger dem reella möjligheter att vara delaktiga i beslut som rör deras barns skolgång och utbildning. Skolan förväntar sig föräldrars delaktighet men flera av de intervjuade föräldrarna hävdar att de vill visa respekt för lärares sätt att sköta sitt arbete genom att inte lägga sig i. De anser att lärarna och skolan vet vad som är bäst för deras barn. Vi har också funnit att det finns frågor som sällan tas upp till diskussion med föräldrar, bland annat barnets

¹ 594 264 träffar på Altavista 18 mars 2004; ca 19 300 000 på Google 21 februari 2007.

språkanvändning på modersmålet respektive svenska språket, och vilken potential för lärande som skulle kunna finnas i användandet av ett eller båda språken i olika sammanhang. När det gäller föräldrar från andra kulturer och med begränsade kunskaper i svenska språket, kan det, menar vi, vara extra betydelsefullt att yrkesprofessionella lägger sig vinn om att utbyta erfarenheter med föräldrar och ge så relevant information som möjligt för att föräldrar ska kunna vara med och fatta beslut om barnens skolgång. Förutom språkliga hinder för att förstå samtalen i skolan, finns andra svårigheter som att förstå det svenska skolsystemet, det svenska samhällets syn på handikapp, rättigheter och svårigheter för barn med funktionshinder. Det kan alltså vara problematiskt att överhuvudtaget förstå hur man ska kunna komma till tals med lärare och andra kring barnets skolgång. Som en förälder under en intervju säger: *"det där med skolan, ja, det är frågor för de professionella i skolan att lösa. De vet bäst vad som gäller där, de har ju erfarenhet"*. Om det ligger allvar bakom begreppet *en skola för alla* och om samhällets och skolans intention är att föräldrar ska vara delaktiga i samtalen kring barnets skolgång, och att detta inte enbart är en uppgift för professionella, då är det nödvändigt med fördjupade kunskaper om vad skolans personal bör tänka på i mötet med föräldrar från *olika* kulturer.

I de kommuner där skoladministratörer med ansvar för modersmålsundervisning tillfrågats, erbjuds barnen modersmålsundervisning när de ska börja i skolan. Någon mer aktiv insats för att diskutera modersmålsundervisning för barn med autism görs sällan. De intervjuade föräldrarna anser inte att de haft tillräckliga kunskaper om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet för att kunna bedöma vad som är bäst för just deras barn.

Resultatet från intervjuerna tyder på att aktuell kunskap om två- eller flerspråkighet inte relateras till utveckling och lärande när det gäller barn med diagnosen autism. Det är ett omfattande arbete för lärare att hålla sig ajour med alla frågor av betydelse för de här barnen. Forskning specifikt rörande flerspråkighet och autism saknas. Modersmålsundervisningens organisation är inte diskuterad i relation till behoven hos barn med olika funktionshinder utan samma riktlinjer gäller för alla. Lärarna i vår studie har erfarenhet från olika verksamheter och utbildning från olika epoker. Sannolikt finns bland skolpersonal i allmänhet väldigt olika syn på utveckling och lärande. Inom olika organisationer finns också starka traditioner. Genom samarbete mellan olika yrkesgrupper inom de verksamheter som

föräldrar till barn med autism är i kontakt med, skulle troligtvis en del av den osäkerhet lärare och föräldrar känner, kunna minska

Förord

Denna rapport är utarbetad inom ramen för ett gemensamt projekt kring barn i olika åldrar med diagnos inom autismpektrum² där vi särskilt uppmärksammat barn med annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska.

Syftet med projektet har varit att utifrån vuxnas erfarenheter av olika lärandemiljöer för barn med autism, beskriva några förutsättningar för språkutveckling och lärande i barnens vardag, samt uppmärksamma Informations- och kommunikationsteknik (IKT) i dessa sammanhang. De två studier vi hittills genomfört har som *en* utgångspunkt haft ett brett perspektiv på medier och IKT som resurser i barns lärande. IKT och medier betraktas här som sociala och kulturella redskap som kan influera och utöka möjligheterna till kommunikation och lärande.

Inom ramen för projektet har vi dels arbetat gemensamt, dels var för sig. Tillsammans har vi utvecklat projektidéer, metodologiska perspektiv, uppläggning av studierna, kontakter med informanter, teoretiska perspektiv kring språkutveckling och lärande, kunskap om autismspektrumstörningar och lärande, samt literacy i relation till andraspråksutveckling. Tillsammans har vi också utifrån analyser av intervjuer utarbetat två Posters som presenterades på konferensen The Social Brain i Göteborg i mars 2003. Vi bär huvudansvaret för var sin av dessa: ”She is writing! He is beginning to read! A pilot-study concerning experiences and educational questions on literacy and mediating artefacts, in daily life and in school, in cases of high functioning autism/ Asperger syndrome” (Jansson & Andersson, 2003) och “If bilingualism is the answer – whose Language is the question? The choice of language for bilingual children with autism” (Andersson & Jansson, 2003).

Mot bakgrund av det gemensamma arbetet har vi sedan valt att lägga fokus på olika frågor. Fia skriver om vuxnas erfarenheter av språkutveckling och språkanvändning bland flerspråkiga barn³ med autism samt om teoretiska och organisatoriska aspekter på flerspråkighet och språkutveckling.

2 En beskrivning av autismspektrum finns i Bilaga 1.

3 Med flerspråkiga barn avses i det här arbetet barn som i sin vardag har tillgång till flera språk.

Anders har vidareutvecklat material om literacy och barns meningskapande, med bl a fördjupade teoretiska perspektiv och analyser kring literacy utifrån teoribildning. Detta har publicerats i en licentiatuppsats (Jansson, 2005).

Föreliggande rapport baseras på en studie där syftet varit att beskriva kunskaper om flerspråkighet, beskriva och analysera föräldrars och lärares erfarenheter av språkutveckling och språkanvändning gällande flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum, samt utifrån detta lyfta fram områden för fortsatta studier. Vi gör inte anspråk på att ge en heltäckande bild av problemområdet, men vill belysa den komplexitet vi anser att flerspråkighet och funktionshinder inom autismspektrum kan innebära, samt även lyfta fram behovet av multidisciplinär forskning. Avslutningsvis formulerar vi förslag till olika utvecklingsområden.

I rapporten ansvarar Fia för de delar som rör teoretiska och organisatoriska aspekter på språkutveckling och flerspråkighet samt bearbetning av intervjuresultaten. Gemensamt ansvarar vi för metodologiska perspektiv, uppläggning, teoretiska perspektiv kring språkutveckling och lärande, kunskap om autism och lärande samt andraspråksutveckling i förhållande till literacy. Den avslutande delen, där vi analyserar och diskuterar intressanta men svåra frågor och moraliska dilemman genom att sätta intervjuaterialet i relation till tidigare forskning och andra perspektiv, har växt fram under många intensiva samtal och under processens gång har nya frågor kommit i dagern.

Vi vill tacka alla som på olika sätt varit delaktiga i arbetet med den här rapporten. Främst ett stort tack till er föräldrar och lärare som tog er tid att dela med er av intressanta erfarenheter. Utan er hade vi inte fått upp ögonen för den komplexa situation som råder för de flerspråkiga barn med autism som ni möter dagligen. Ett stort tack även till er logopedier och skoladministratörer med skilda uppdrag som besvarade våra frågor. Ni bidrog till möjligheten att kunna se barnens situation ur ett bredare perspektiv. Till alla er som läst manuset i olika tappningar och kommit med mycket värdefulla synpunkter vill vi rikta vår tacksamhet. Vi har valt att skriva om ett stort och ytterst knapphändigt utforskat område. De synpunkter vi fått från er experter inom olika områden har styrkt oss att gå vidare. Undersökningen som presenteras här är ett försök att närma oss ett område som vi upplever är angeläget för fortsatta studier.

Ett alldeles särskilt tack till Stiftelsen Majblomman för ekonomiskt stöd till Fia.

Innehåll

SAMMANFATTNING	III
FÖRORD	VI
INLEDNING	1
Utgångspunkter för studien	2
Om rapporten	3
Syfte och innehåll	3
Resurser för flerspråkiga barn – bakgrund och ramar	9
Förskolan	9
Grundskolan	10
Svenska som andraspråk	15
DEL 1 KUNSKAP OM FLERSPRÅKIGHET – EN ÖVERSIKT	18
Samhällsförändringar har inneburit språklig och kulturell mångfald	18
Funktionshinder och invandrabakgrund	19
Språk och lärande	20
Olika teorier om språkutveckling	22
Språkutveckling ur ett interaktionistiskt perspektiv	23
Tvåspråkighet kan ses på olika sätt	24
Språkets formella aspekter	26
Att alternera mellan olika språk kan vara en tillgång	29
Hur lär man sig ett nytt språk?	30
Språkutveckling och autism	31
Begränsad språkförmåga hos barn med autism	33
Olika former av språksvårigheter i relation till flerspråkighet	34
Föräldrars oro över att barnen inte förstår allt	36
Språkutveckling och lärande	37
Att lära på sitt förstaspråk eller sitt andraspråk?	37
Forskning kring modersmålsundervisning	37
Att lära på ett nytt språk	41
Språksvårigheter bland barn med autism	42

Skolans språkmiljö och barn med autism.....	45
Modersmålsundervisning och/eller undervisning på svenska – konsekvenser för barn och unga med autismspektrumstörning?.....	47
Kulturella kommunikationsmönster	48
Hinder för att lära ett andraspråk för barn med autism?.....	50
Förklaringsmodeller och uppfattningar om handikapp	51
Föräldrasamverkan	52
Föräldrars möjlighet till delaktighet i samtalet.....	53
Föräldrastöd i olika sammanhang.....	55
DEL 2 ERFARENHETER AV FLERSPRÅKIGHET OCH AUTISM	57
Studiens genomförande	57
Tillvägagångssätt.....	58
Urval	59
Etiska överväganden kring datainsamling, urval och presentationer	61
Intervjun – ett äventyr med ovisst slut	62
Frågeställningar som fokuseras i resultatredovisningen:	63
Föräldrarna	64
Beskrivning av barnen och familjerna med avseende på språk och kulturell bakgrund	64
Föräldrarnas erfarenhet av språkanvändning.....	67
Föräldrars upplevelser av delaktighet när det gäller valet av språk	70
Lärarna	72
De intervjuade lärarnas bakgrund och utbildning.	72
”Modersmålsundervisning – finns det fortfarande?”	74
Vilket eller vilka språk använder barnet i skolan?	76
Lärarnas kunskap om barnens språk och kultur.	77
Didaktiska perspektiv	80
Lärares samverkan med olika yrkesgrupper.....	81
Logopedier	84
Logopeders erfarenhet av flerspråkiga barn med autism	84
Skoladministratörer	89
Modersmålsundervisning – information och organisation	90

DEL 3 AUTISM OCH FLERSPRÅKIGHET – KOMPLEXITET SOM MÖJLIGGÖR ELLER HINDRAR?	94
Forskning kring flerspråkighet – en kort historia	95
Flerspråkiga barn med autism – ett marginellt fenomen?	96
Bedömning av språkförmågan.....	97
Föräldrars dilemma kring modersmålsundervisning.....	104
Förväntningar på föräldrars delaktighet i barnens skolgång	109
Lärarnas dilemma kring modersmålsundervisning	110
Stimuleras och utmanas språkutvecklingen?.....	114
Svårt att hålla sig ajour med allt av betydelse för barnen.....	115
Information om modersmålsundervisning.....	116
Modersmållärares arbetssituation	117
Samverkan mellan olika yrkesgrupper i och utanför skolan	119
Lärarna önskar fortbildning i svenska som andraspråk.....	120
Frågor för vidare studier.....	122
Avslutande kommentarer	125
REFERENSER.....	129
BILAGOR	
Bilaga 1. Autismspektrum – en beskrivning	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

Inledning

Etniska och språkliga minoriteter är överrepresenterade inom specialundervisningen, i Sverige såväl som i USA och andra västländer. Bland dessa barn finns många barn som fått diagnoser som autism, autismliknande tillstånd eller Asperger syndrom (se t ex Skolverket, 2000, 2002; Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg, 1999). Barn som fått diagnos inom autismspektrum kan sägas ha unika sociala och kommunikativa kompetenser. Funktionshindret autism leder dock ofta till svårigheter i möten med kamrater och vuxna. För barn med annan kulturell bakgrund och annat modersmål än svenska innebär funktionshindret att situationen blir än mer komplex. Aktuell forskning visar att en betydelsefull faktor för att flerspråkiga elever skall uppnå goda studieresultat är att undervisningen utgår från kunskap om elevens sociala och kulturella bakgrund *och* om elevens modersmål och andraspråket (se t ex Axelsson, 2003; Cummins, 1996; Thomas & Collier, 2002). Befintlig forskning tyder på att komplexiteten i att *både* ha ett funktionshinder *och* vara flerspråkig inte uppmärksammas tillräckligt. Dessa barn behöver en väl genomtänkt och för varje barn anpassad undervisning som stimulerar språkutvecklingen. Att uppnå god språkförmåga på förstaspråket (L1) såväl som andraspråket (L2)⁴ kan vara mödosamt och kvalitén på det språk barnen möter kan därför bli avgörande för deras språkutveckling. Specifikt inriktade studier rörande flerspråkiga barn och ungdomar med autism anses idag nödvändiga som ett led i att utveckla det pedagogiska

⁴ För definitioner av L1 respektive L2 se sid xx

arbetet, i hemmet och skolan, men även för att kliniskt kunna stödja familjer när det gäller barns språkutveckling och lärande (Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg, 1999).

Utgångspunkter för studien

En tidigare publicerad rapport om modersmålsundervisning väckte vårt intresse för frågan om språkutveckling och lärande hos flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum. I den rapporten redovisades en kartläggning av modersmålsundervisning riktad till barn med autism, baserad på en enkätstudie i tre kommuner i Västsverige (Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999). Resultatet visade att andelen barn som får undervisning på modersmålet var avsevärt lägre bland barn med autism än bland andra barn.

Motivet till vår undersökning blev mot bakgrund av ovanstående att belysa olika verksamheter och god undervisning för dessa barn. I en tid då datorer gjorde sitt intåg på bred front, inte minst genom den stora satsningen ITiS⁵, kom vår ursprungliga frågeställning att röra huruvida informations- och kommunikationsteknik (IKT) skulle kunna öppna fler vägar till språkutveckling för flerspråkiga barn som fått diagnosen högfungerande autism/Asperger syndrom. Genom att intervjua ett antal föräldrar och lärare som träffar dessa barn hoppades vi få mer kunskap inom detta område.

Det visade sig dock utifrån erfarenheter som kom fram vid intervjuerna att frågeställningen behövde utvecklas och fördjupas mot frågor kring det sammanhang som barnen ingår i. Redan under de inledande intervjuerna berättade föräldrar och lärare om erfarenheter

5 Förkortningen ITiS står för InformationsTeknik i Skolan. Statens satsning på

av barns språkutveckling som vi menar var helt grundläggande för att förstå problemområdet. Här framkom att flerspråkighet i förhållande till barn med autism är komplext och flera aspekter kring detta behövde analyseras. Strukturella och organisatoriska aspekter styr verksamheten i hög grad. Frågor om användning av språk, modersmål eller svenska, hemma och i skolan, visade sig vara komplex. Här visade sig också finnas olika bedömningar och värderingar bland olika aktörer. Dessa frågor och teman, som alltså rör specifika problemställningar för just *flerspråkiga* barn med diagnos inom autismspektrum⁶, bedömde vi som helt grundläggande. Det är också dessa problemställningar vi kommer att koncentrera oss på i den här rapporten.

Om rapporten⁷

Syfte och innehåll

Ett övergripande syfte med den här rapporten är att bidra till kunskapsutvecklingen kring pedagogik i relation till flerspråkiga barn med autism. Materialet har främst analyserats ur ett flerspråkighetsperspektiv. Detta har skett dels genom att lyfta fram mer generella kunskaper om flerspråkighet (Del I), dels genom att belysa föräldrars och lärares erfarenheter av olika lärandemiljöer när det gäller språk-

⁶ I intervjuerna visade det sig även IKT är ett bland flera medierande verktyg som barnen använder. Läs- och skrivutveckling och att barnen är skolbarn är viktiga aspekter. Dessa frågor och aspekter är väsentliga men i det här sammanhanget ser vi dem som underordnade och gemensamma för alla barn med diagnos inom autismspektrum. Frågor kring literacy inklusive aspekter kring läs- och skriv och olika medier behandlas i Anders Janssons licentiatuppsats (Jansson, 2005).

⁷ Den här rapporten har funnits som opublicerat manus sedan 2004. Denna version färdigställdes i februari 2007. De uppgifter som finns inom parentes är från den tidigare versionen. Vi har valt att behålla dem då vi finner förändringarna intressanta.

utveckling och lärande för flerspråkiga barn med autism (Del II). Dessa erfarenheter relateras i den avslutande delen till mer generella kunskaper i syfte att peka på väsentliga områden för ställningstaganden både kring pedagogik och forskning där olika problemområden och dilemman beaktas (Del III).

Ludde – ett exempel på ett barns språksituation i vardagen

Med exemplet ”Ludde” vill vi inledningsvis lyfta fram några frågor som rör den språkliga situationen i en familj. Vilket språk används i hemmet? Vilket stöd finns för Luddes språkutveckling i skolan? Förekommer modersmålsundervisning eller kan han använda sitt modersmål i andra sammanhang, exempelvis genom studiehandledning på modersmålet. Vilket stöd finns att få när det gäller flerspråkighetsfrågor inom de olika verksamheter som Ludde har kontakt med?

Följande beskrivning av Ludde är en sammanställning utifrån vad som berättats om två olika barn i två olika intervjuer. Av etiska skäl har vi valt att inte ha med en helt autentisk beskrivning där föräldrar och barn skulle kunna känna igen sig. Vi anser dock att exemplet speglar en reell komplexitet som föräldrar och barn möter.

Ludde är 7 år. Hans föräldrar har vuxit upp i olika länder och de har olika modersmål. Föräldrarna kom till Sverige som vuxna. Ludde föddes när familjen bott flera år i Sverige och han har två äldre syskon. Förälder B förstår och talar lite grand av förälder A's språk men förälder A kan inte förälder B's språk. Föräldrarna använder enbart svenska i kommunikationen med Ludde men för övrigt kommunicerar man inom familjen på både mammans och pappans språk och på svenska. Luddes äldre syskon har modersmålsundervisning i förälder B's språk och alla är mycket nöjda med den undervisningen. Föräldrarna har nyligen framfört önskemål om att även Ludde skulle få modersmålsundervisning med samma lärare och helst i samma grupp

som ett av syskonen. Föräldrarna vill alltså att Ludde ska få modersmålsundervisning i förälder B's språk. Enligt skolan är förälder B borta från hemmet en hel del under den tid Ludde är vaken och det är i huvudsak med förälder A som Ludde kommunicerar i hemmet. Förälder A säger att det ofta är svårt att förstå vad Ludde säger och han förstår troligtvis inte heller förälder A särskilt bra. Ludde får nu språkträning hos en logoped och förälder A hoppas att logopeden ska kunna ge en förklaring till varför Ludde har svårigheter att kommunicera med andra.

Ludde går i en liten specialklass för barn med autism. En av lärarna som undervisar Ludde säger att hon ibland önskar att det fanns en modersmålslärare i barnets språk tillhands, eftersom det kan vara ganska frustrerande att undervisa ett barn som talar ytterst lite svenska. Läraren tycker det är bra att Ludde nu får logopedstöd. Hon konstaterar dock att språkträningen med logopeden sker på svenska och undrar om det inte vore bra om Ludde fick träning i att kommunicera på sitt språk. Hon säger att det kanske vore bra att anlita personer som är kunniga i mammans respektive pappans språk för att ta reda på vilka kunskaper Luddes har i dessa språk. Frågan om Ludde ska få modersmålsundervisning – och i så fall på vilket språk – är ännu inte löst. Bland skolpersonalen finns en osäkerhet om vilket av föräldrarnas olika språk som skulle vara bäst för Ludde att få undervisning i och de har därför valt att ligga lågt och ännu inte föra frågan vidare.

Berättelsen om Ludde och om språksituationen för andra barn som föräldrar lyfter fram i intervjuerna, väcker en rad frågor. Vad kan vara väsentligt att beakta i fråga om språkutveckling, flerspråkighet och pedagogik för flerspråkiga barn med autism? Exemplet Ludde aktualiserar en komplexitet där flerspråkighetsfrågor och frågor som rör autismproblematik vävs samman.

Läsanvisning – om rapportens disposition

Det är inte nödvändigt att starta läsning av rapporten med Del I. Olika läsare kan ha olika intressen. Den som är intresserad att direkt ta del av några föräldrars och lärares erfarenheter kan starta i Del II. Man

kan sedan välja att gå vidare till Del III för att ta del av en diskussion och olika områden för vidare ställningstaganden och fortsatt forskning, eller läsa Del I för en mer teoretisk fördjupning.

Vi har valt att i den här studien undersöka aktuell kunskap om flerspråkighet och försöka relatera den till barn med autism. Frågor om flerspråkighet – och även social och kulturell bakgrund – berör familj och kamrater men också i hög grad pedagogiken i skolans arbete och hur skolan väljer att organisera undervisningen för dessa barn. I Del I av rapporten redovisas därför aktuell forskning där mer generella kunskaper om flerspråkighet, och språkutveckling som rör flerspråkiga barn, lyfts fram. Vidare kommer vi att belysa den än så länge begränsade forskning som finns specifikt rörande flerspråkiga barn med autism.

Ett avsnitt om lagstiftning och resurser finns redan i inledningen. I Del I presenteras även lagstiftning och statistik gällande verksamheter för flerspråkiga barn med autism. Vår avsikt är att synliggöra att kunskap inom olika områden kan skapa sammanhang om den komplexitet som flerspråkighet och funktionshinder inom autismspektrum kan innebära.

I Del II redovisas några föräldrars och lärares erfarenheter av språkutveckling och språkanvändning hos flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum. Dessa erfarenheter baseras på en intervjustudie där fem föräldrar till flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum, och fem lärare som arbetar med dessa barn ingick. Dessutom belyses hur fyra logopedier och skoladministratörer, här personal på organisationsnivå inom tio olika kommuner, ser på frågor rörande flerspråkiga barn med autism.

Luddes lärare har ibland haft svårigheter att förstå honom. Vilka kunskaper finns om möjligheter och svårigheter när det gäller flerspråkighet och olika skolsituationer. Föräldrarna önskade att Ludde skulle få modersmålsundervisning men ingen lösning hade erbjudits. Det förefaller dock som om skolans personal hade annan uppfattning än föräldrarna om vilket språk Ludde skulle få modersmålsundervisning på. Vad stöder sig föräldrar respektive lärare på då det gäller flerspråkighetsfrågor? För att få en fördjupad kunskap kring frågor om flerspråkiga barns språkutveckling valde vi att förutom lärare även tala med logopedier.

En ytterligare fråga vi ställde oss: Erbjuds barn med autism modersmålsundervisning eller studiehandledning på modersmålet och vilken information ges till föräldrar? Vilken lagstiftning finns att stödja sig på? För att få kunskap om vilket stöd skolan ger och hur skolor organiserar modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet valde vi att tala med skoladministratörer i tio kommuner. Även dessa frågor belyses i del II.

I den tredje och avslutande delen belyses några områden som vi funnit centrala utifrån det empiriska underlaget och som vi upplever kan vara av betydelse i olika vardagssituationer med dessa barn. Här betraktar vi dessa områden ur olika aspekter, och diskuterar dem i form av dilemman och moraliska ställningstaganden som föräldrar och lärare har att hantera. Vi diskuterar även frågor av mer pedagogisk eller praktisk karaktär. Vi lyfter också fram intressanta områden som öppnar för fortsatt forskning. Hur kommer det att gå för Ludde och andra barn i liknande situationer i fortsättningen? I del III diskuterar vi olika förutsättningar såsom aktuell lagstiftning och styrdokument gällande flerspråkiga barn. Vi diskuterar även olika

problem och möjligheter som framträder dels i litteraturen, dels i intervjuerna.

Några begreppsdefinitioner

En rad olika begrepp används när man talar om diagnoser inom det autistiska spektrumet. Några av dessa är autism, autismspektrum, autismspektrumstörningar, Autism Spectrum Disorder, Autism Spectrum Conditions, Högfungerande autism och Asperger syndrom⁸. Nya definitioner tillkommer allteftersom olika diagnosinstrument utvecklas och kriterier för diagnoser förändras. Vi har valt att i den här rapporten genomgående använda ordet autism för alla diagnoser inom det autistiska spektrumet, något som även andra forskare inom området gör (se t ex Powell & Jordan, 1999). När det i rapporten refereras till enskilda författare eller till personer vi intervjuat, används givetvis deras egna definitioner. Exempelvis används begreppet autism på olika sätt när det gäller forskningsdiagnoser respektive i kliniskt eller pedagogiskt arbete. Det viktiga är dock att begreppet fyller den funktion man avser när man använder det. Tydlighet för att inga missförstånd ska uppstå.

Barnen vi har i åtanke i rapportmaterialet återfinns inom förskolan, förskoleklassen, särskolan och grundskolans tidigare år. För enkelhetens skull väljer vi att skriva skola men menar alla de tre nämnda skolformerna. Vi skriver omväxlande barn och elever men använder begreppen synonymt.

⁸ För en mer utförlig beskrivning av beteckningar på diagnoser inom autismspektrum se Bilaga 1

Resurser för flerspråkiga barn – bakgrund och ramar

I detta avsnitt presenteras centrala delar ur aktuell lagstiftning och styrdokument där riktlinjer för verksamhet som rör flerspråkighetsfrågor i förskola och skola anges. Vidare redovisas viss statistik från Skolverket över verksamhet som rör modersmål och svenska som andraspråk, samt något om bakgrunden till att dessa ämnens infördes i den svenska skolan.

Elever med annat modersmål än svenska har enligt den svenska skollagen, grundskoleförordningen och särskoleförordningen rätt till

- Modersmålsundervisning
- Studiehandedning på modersmålet
- Svenska som andraspråk

I Skollagen anges bland annat att alla barn inom en viss skolform ska ha tillgång till likvärdig utbildning och med utgångspunkt i varje barns behov ska barnets utveckling och lärande stimuleras (Skollagen, 1985:1100).

Förskolan

I enlighet med läroplanen för förskolan, Lpfö 98, gäller att ”Förskolan ska bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål”. Kommunerna har ansvaret att ordna sådan verksamhet men varje kommun bestämmer själv hur detta stöd ska organiseras. Vanligtvis är stödet integrerat i den övriga verksamheten. På vissa förskolor finns tvåspråkig personal, som talar något eller några barns modersmål, men vanligtvis ges modersmålsstödet av lärare som kommer till förskolan en eller ett par gånger i veckan. Det tycks dock ha varit svårt att få till stånd ett bra samarbete med förskolans ordinarie

personal. Andelen barn med annat modersmål än svenska i förskolan uppgick år 2005/2006 till 15 procent (13 procent)⁹ och av dessa fick 14 procent modersmålsstöd (13 procent). I många kommuner har modersmålsstödet avvecklats helt (Skolverket, 2006).

Grundskolan

Studiehandedning på modersmålet

Studiehandedning på modersmålet innebär att eleven får handledning i ett eller flera skolämnen på sitt modersmål av en modersmåls lärare¹⁰. Grundskoleförordningen föreskriver att Studiehandedning på modersmålet skall ges till elev som behöver det.¹¹ Dessutom har elev som har rätt till modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än sitt modersmål rätt till studiehandedning på det språket i stället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl för detta.¹² Uppgifter gällande studiehandedning redovisas inte separat i statistiskt material från Skolverket utan ingår som en del i redovisningen av modersmålsundervisning.

Modersmålsundervisning

Modersmål används inom skolväsendet som beteckning på skolämnet modersmål. Tidigare användes begreppen hemspråk och hemspråks-

⁹ Siffrorna inom parentes gäller 2002 (Skolverket, 2003).

¹⁰ Modersmåls lärare har samma modersmål som eleven och kan ha fått sin utbildning i Sverige eller i sitt hemland. Inom vissa språk har det varit svårt att hitta utbildade lärare. Av den anledningen har det förekommit att ej utbildade lärare tjänstgjort som modersmåls lärare.

¹¹ Grundskoleförordningen kap 3, 2 §

¹² Grundskoleförordningen kap 3, 3 §

undervisning. Benämningen hemspråk i förordningar byttes till modersmål i juli 1997 (Skolverket, 2002, s. 28).¹³

Modersmålsundervisning skall erbjudas alla elever i grundskolan och särskolan som har annat språk än svenska som förstaspråk och använder det i sitt umgänge med minst en förälder/vårdnadshavare.¹⁴ Kommunerna är skyldiga att erbjuda modersmålsundervisning, men det är frivilligt för eleverna att delta.

Förutom att utveckla kunskaperna i det egna språket syftar modersmålsundervisningen till att hjälpa eleverna att få en stark självkänsla och främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kulturkompetens. Ämnet ska dessutom ge kunskaper om hemlandets kultur och samhällsskick och hjälpa eleverna att följa utvecklingen i hemlandet. För elever med begränsade kunskaper i svenska innebär studiehandledning och undervisning på modersmål att de får möjlighet att utveckla sina kunskaper i olika ämnen samtidigt som de lär sig svenska (Myndigheten för Skolutveckling, 2003, s. 53).¹⁵

Modersmål är ett eget ämne med kursplaner och betygskriterier. Betyg ges i skolor 8 och 9 och i gymnasiet. Ämnet modersmål syftar bl a till att ge elever med ett annat modersmål än svenska möjlighet att tillsammans med andra vidareutveckla sina kunskaper i modersmålet. De kan därigenom bli flerspråkiga individer med flerkulturell identitet och få stöd i sin kunskapsutveckling. Ett annat syfte med ämnet är att det ska bidra till skolans internationalisering (Skolverket, 2002c).

¹³ samtidigt som förordningarna om undervisningen i modersmål fördes över från grundskoleförordningen kap. 5, Särskilda stödinsatser, till kap. 2 Undervisningens innehåll.

¹⁴ Grundskoleförordningen 1997:599, 2 kap §9-14, Särskoleförordningen 1995:206, 2 kap §9a

¹⁵ http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/utlandsk_bakgrund.shtml. (2003-12-16)

Modersmålsämnets utveckling i Sverige

En historisk tillbakablick på politiska beslut som rör hemspråks- respektive modersmålsundervisning visar att det har funnits olika uppfattningar om ämnets beteckning baserade på hur man valt att definiera och lägga tyngdpunkten i ämnet.

Modersmålsundervisningen som bedrivs i Sverige idag utformades under 1970-talet, med syftet att barn som inte alls eller i begränsad omfattning behärskade svenska språket skulle få undervisning på sitt modersmål. Vid en historisk tillbakablick på den svenska hemspråksreformen, som genomfördes 1977, kan två principiellt olika motiv spåras. Hyltenstam och Tuomela (1996) beskriver dessa motiv på följande sätt: "Det första gällde *stärkande av* etnisk eller kulturell identitet. Det andra vikten av att *stödja en normal språklig, kunskapsmässig och allmänt kognitiv utveckling* för invandrar- och minoritets- elever" (s. 30, förf. kursivering). Argumenten för att införa hemspråksundervisning var följande:

- att det tar lång tid – flera år – innan ett barns andraspråk fungerar lika effektivt för kunskapsinhämtande som ett förstaspråk,
- att ett abrupt språkbyte vid skolstarten därför hämmar barnets möjligheter till ett normalt kunskapsinhämtande och normal intellektuell utveckling under skoltiden,
- att barns attityder till sitt förstaspråk – och i förlängningen till sin kultur och sitt ursprung - påverkas av vilken roll detta språk tilldelas i samhället och i skolan,
- att individens identitetsutveckling är beroende av möjligheterna att bejaka de egna kulturella och allmänna livserfarenheterna (a.a. s. 31-32).

Hemspråk infördes som ämne i grundskolan i samband med Lgr 80. Syftet med undervisningen var främst att eleverna skulle utveckla sitt språk för att stärka sin identitet samt medverka till att eleverna kunde bevara kontakten med sin familj och sin språkgrupp. Därigenom ansåg man att förutsättningarna för språkutveckling skulle öka.

Undervisningen skulle ge grunden för elevernas utveckling mot aktiv tvåspråkighet. Från att ha varit en stödåtgärd riktad till vissa elever, övergick undervisningen i hemspråk till att vara en uttalad språkundervisning och eget ämne. När Läroplanen Lpo 94 infördes fick kursplanen i hemspråk en starkare betoning på hemspråkets roll för tvåspråkighetsmålet, dels i syfte att stödja kunskaps- och tankeförmågans utveckling, dels för litteraturläsning och fri skrivning på modersmålet. Betoningen av modersmålsämnets roll som ett led i skolans internationalisering blev också starkare i Lpo 94.

1997 beslutade regeringen att ersätta termen hemspråk med modersmål. Skälet var att termen hemspråk kunde uppfattas som att enbart gälla det talade språket i elevens hem, något som kan leda tankarna till att hemspråk är ett språk som bara används i informella sammanhang. Regeringen ansåg att termen modersmål låg i linje med den förstärkta ställning som ämnet fått i de nya läroplanerna. Ett namnbyte trodde man skulle kunna öka ämnets betydelse för både elever, föräldrar och skolans personal.¹⁶

¹⁶ Beslutet var dock inte enhälligt. I en motion till Utbildningsutskottet framförde fem moderata ledamöter följande. ”Vi anser att alla barn i den svenska skolan i första hand skall ges de allra bästa förutsättningarna för att lära sig det svenska språket. Vi anser vidare att undervisningen i hemspråket har en viktig funktion att fylla, genom att den ger eleven möjlighet att kommunicera med släktingar och andra som kommer från samma ursprungliga språkområde. Begreppet hemspråk står för det språk som talas i hemmet och familjen, i motsats till det språk som talas inom barnomsorg, skola och samhället i övrigt. Begreppet modersmål däremot definieras som det språk som barn lär sig först. Barn kan dessutom samtidigt tillägna sig två olika modersmål. För barn födda i Sverige med en eller två föräldrar som talar ett annat språk än svenska är därför hemspråk ett relevant begrepp.” (Utbildningsutskottets betänkande 1996/97:UBU12, motion 1996/97:Ub17).

Modersmålsundervisningens omfattning

Statistik från Skolverket för läsåret 2005/2006¹⁷ visar att andelen elever som deltog i modersmålsundervisning, av dem som är berättigade till det ökat marginellt, från 54,1 procent läsåret 2002/2003 till 54,6 procent läsåret 2005/2006.

I de tre storstadskommunerna Stockholm, Göteborg och Malmö var i genomsnitt var tredje elev i grundskolan berättigade till modersmålsundervisning medan motsvarande andel för övriga kommuner med mindre än 12 500 invånare var en av tjugo elever. I de kommuner som hade en stor andel grundskoleelever som var berättigade, deltog också en större andel i undervisningen. Detta gäller även för undervisning i svenska som andraspråk. (Skolverket, 2006)

Av eleverna i grundskolan var 15 procent (12,9) berättigade till modersmålsundervisning läsåret 2005/2006. Andelen elever som *deltagit* i modersmålsundervisningen, var läsåret 2005/2006 6,8 procent (7,0). Högst deltagande, över 60 procent av de berättigade, hade elever med arabiska, albanska, somaliska och persiska som modersmål. Av eleverna som går i den obligatoriska särskolan deltog ca tre procent i modersmålundervisning (2002).

Det tidigare minskande deltagandet i modersmålsundervisningen under ett tiotal år ser alltså ut att ha vänt. Den tidigare minskningen tros ha haft flera orsaker: besparingar i modersmålsundervisningen, att undervisningen ligger utanför timplanebunden tid, hårdare krav för att få delta samt ändrade regler som säger att kommunerna inte är skyldiga att erbjuda modersmålsundervisning för färre än fem elever i ett språk (Skolverket, 2002a; 2002b; 2003). Andelen elever som idag väljer att läsa modersmål utanför ordinarie undervisning har ökat.

¹⁷ 2002/2003

Störst antal elever fanns läsåret 2002/03 i arabiska och näst störst antal fanns i bosniska/kroatiska/serbiska. Andelen elever, av de berättigade, som deltog i modersmålsundervisningen varierade dock stort mellan språken¹⁸.

Svenska som andraspråk

Undervisning i svenska som andraspråk skall, enligt grundskoleförordningen, om det behövs anordnas för elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, invandrar- elever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.

Rektor på elevens skola beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för eleven. Undervisning i svenska som andraspråk anordnas i stället för undervisning i svenska. (Grundskoleförordningen 1997:599, 2 kap §§ 15–16).

I särskoleförordningen anges att bestämmelserna i grundskoleförordningen ska tillämpas även på grundsärskolan.

Kursplanen i svenska som andraspråk betonar att skolans undervisning ska utveckla elevernas förmåga att använda språket på olika sätt och i olika situationer. Ytterst är syftet med utbildningen i svenska som andraspråk att eleven skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har.

¹⁸ <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1202.pdf>
(2004-03-08)

Genom undervisningen i svenska som andraspråk skall eleverna få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig undervisningen i andra ämnen, få tillträde till kamratgemenskapen och i förlängningen till det svenska samhället. (Skolverket, 2000)¹⁹

Läsåret 2005/2006 deltog 6,8 procent (5,5)²⁰ av samtliga elever i undervisningen av svenska som andraspråk eller 45,8 procent (47,2) av dem som var berättigade. Högst deltagande i undervisning i svenska som andraspråk har elever med modersmålen somaliska, kurdiska, turkiska och arabiska. (Skolverket, 2006)

Ämnets utveckling

I en kartläggning av svenska som andraspråk ges en historisk belysning av ämnet. Två synsätt på ämnet svenska som andraspråk kan urskiljas, skriver man.

Den vanligaste uppfattningen har varit att betrakta svenska som andraspråk som ett komplement till ämnet svenska. Ämnet har då haft karaktären av stödundervisning. Den andra linjen har varit att se ämnet som ett självständigt ämne, jämställt med ämnet svenska. (Frisell et al 2004, s. 8).

I kartläggningen diskuteras hur skolans långsiktiga planering för elevernas språk- och kunskapsutveckling ska kunna utvecklas. Man betonar att möjligheterna för flerspråkiga elever att nå god språkutveckling i hög grad är avhängig den språk- och kunskapssyn som genomsyrar den enskilda skolan. Av den anledningen anser författarna det vore angeläget att undersöka hur elevernas modersmål och kulturella erfarenheter tas tillvara. Dessutom framhåller de vikten av att undersöka skolans inställning till att flerspråkiga elever har ett

¹⁹ Kursplan i svenska som andraspråk (Skolverket 2000) www.skolverket.se

²⁰ 2002/2003

annat modersmål och att de är mitt uppe i arbetet med att tillägna sig svenska som ett andraspråk (a.a.).

Författarna frågar sig om skolan ser flerspråkigheten som ett kortsiktigt problem som snabbt kan lösas genom att eleverna endast använder svenska eller om skolan verkar för ”en tvåspråkighet där modersmålet ses som en tillgång och utvecklingen av andraspråket som en mångårig process?” (a.a. s. 8).

För flerspråkiga barn med autism är frågor rörande funktionshindret så väl som språket centrala. Det synes därför betydelsefullt att uppmärksamma i vilken omfattning kommuner och enskilda skolor använder sina resurser i syfte att elever med autism får undervisning som gagnar barnets utveckling och lärande.

Efter denna inledning som bland annat omfattat en inblick i rådande lagstiftning och styrdokument, går vi nu vidare till rapportens Del I där vi översiktligt pekar på en rad aspekter av flerspråkighet.

DEL 1 Kunskap om flerspråkighet – en översikt

Samhällsförändringar har inneburit språklig och kulturell mångfald

Det svenska samhället har genomgått stora förändringar under de senaste decennierna och många familjer har kommit hitflyttande från andra länder. I den svenska skolan möts därför idag barn med mycket olika förutsättningar och erfarenheter. En del barn är födda i Sverige, andra kommer hit i skolåldern. Alla har olika bakgrund i fråga om kultur, språk, tidigare skolgång och vistelselängd i landet.

Den växande gruppen flerspråkiga elever i den svenska skolan ställer delvis andra krav på lärares kompetens än tidigare. Många elever har flyktningbakgrund med svåra upplevelser bakom sig, andra har något funktionshinder. I båda fallen innebär detta att skolan bör ägna dessa barn särskild uppmärksamhet. En procentuell ökning av andelen elever med annat modersmål än svenska har under senare år skett inom såväl särskolan som i mindre undervisningsgrupper i grundskolan (Skolverket, 2000b). Växande krav ställs på lärares kunskaper och förmåga att se flerspråkighet och kulturell mångfald som en tillgång. Undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk kan bidra till att samhörigheten mellan två eller flera språk och kulturer blir berikande för elevens utveckling och lärande. En viktig uppgift för skolan är att skapa möjligheter för detta möte och att därigenom främja elevernas utveckling (Skolverket, 2000a). Ju bättre eleven klarar mötet mellan flera språk och kulturer, desto större möjlighet har hon att utvecklas till en harmonisk människa (se t ex Sahaf, 1994; Hill, 1996).

Funktionshinder och invandrarbakgrund

De senaste decennierna har inneburit en ökad och förändrad kunskap om barn och ungdomar med neuropsykiatriska svårigheter. Än så länge finns dock relativt lite dokumenterat kring pedagogiskt arbete med barn och ungdomar som fått diagnos inom autismspektrum och har annan språklig, kulturell och etnisk bakgrund än den svenska. Dessa barn återfinns idag såväl i grundskolans vanliga klasser, som i mindre undervisningsgrupper i grundskolan och i särskolan.

Andelen elever med autism har ökat i den svenska skolan och bland dessa finns procentuellt sett allt fler elever med invandrarbakgrund (Skolverket, 2000b). Elever med autism som inte klarar grundskolans mål erbjuds i många kommuner plats i särskolan²¹. I ökad omfattning har man också inrättat särskilda klasser för barn med autism (a.a). Tideman (2000) hävdar att när insatserna inom generella system minskas, leder det till ett ökat behov av särskilda insatser och att fler kategoriseras som handikappade. Ökningen av antalet barn till särskolan²² hänger, enligt Tideman, dels ihop med skolans förändring mot en mer teoretiskt inriktad undervisning, dels med nedskärningar av resurser inom grundskolan under 1990-talet (a.a.). Behovet av att få en diagnos har ökat i takt med kommunernas ekonomiska nedskärningar till barn i behov av särskilt stöd. Idag krävs vanligtvis att barn fått en diagnos innan hjälp sätts in (Skolverket, 2000b), något som ofta kommit att innebära långa väntetider innan barn med

²¹ Ny lag 2007 innebär att endast elever med utvecklingsstörning skrivs in i särskolan.

²² Under perioden 1993/94–2005/06 har antalet elever i den obligatoriska särskolan ökat med 67 procent. Den största ökningen har ägt rum i grundsärskolan där antalet elever ökat med drygt 87 procent. I träningskolan ökade antalet elever med 32 procent under samma tidsperiod.

diagnos inom autismspektrum kunnat få de resurser och det stöd de behöver.

Mot denna bakgrund kan konstateras att barn och ungdomar med olika typer av funktionshinder och invandrabakgrund befinner sig i en mycket komplicerad situation idag i Sverige. De ska försöka knyta samman olika identiteter: som förskolebarn eller grundskoleelev, som funktionshindrad och som invandrare (Rivera och Andersson, 2002). Skolan och samhället har inte alltid beredskap att möta barn och ungdomar utifrån alla dessa aspekter samtidigt utan det förefaller vanligt att *antingen* funktionshindret *eller* elevens språkliga och kulturella bakgrund hamnar i fokus. Olika kulturella eller religiösa referensramar och olika sätt att se på funktionshinder, kan innebära svårigheter i kommunikationen mellan å ena sidan barnet och familjen och å andra sidan skolan och samhället.

En rapport från Kunskapscentrum Autism Västra Sverige (1999) visar att barn och unga som fått diagnos inom autismspektrum inte alltid erbjuds modersmålsundervisning. Orsaken till detta uppges vara dålig kunskap om funktionshindret bland skolpersonal och skoladministratörer och osäkerhet kring vilka metoder och pedagogiska redskap som bör användas. Andra orsaker är att personal upplever att barn har svårigheter med social interaktion och kommunikation och därför inte anser det lämpligt för barnen med modersmålsundervisning. Här framskyftar även osäkerhet och tveksamhet till huruvida modersmålsundervisning har något värde för dessa barn och ungdomar över huvud taget (a.a.).

Språk och lärande

Föreliggande studie tar avstamp i ett perspektiv på språkutveckling och lärande där kommunikation och interaktion ses som fundamentalt

för lärande och avhängigt av det sociala sammanhang där det förekommer, både i och utanför skolan (se t ex Vygotskij, 1978; Wenger, 1998; Wertsch, 1998; Säljö, 2000). Utgångspunkten finns i den ryske filosofen och psykologen Vygotskij vetenskapliga arbeten och ett kulturhistoriskt perspektiv på lärande, där kunskapen först lever *mellan* människor innan individen gör den till sin egen och handlar och tänker utifrån den nya kunskapen.

Med utgångspunkt i en utvecklingsteori, där människan utvecklas och lär av och tillsammans med andra, ville Vygotskij påverka andra psykologer som var verksamma på 1920-talet, till en omvärdering av det tidigare sättet att se på individens kunskap, dvs som ett individuellt projekt. Enligt Vygotskij (1978) är det inte tillräckligt att stödja de lärandes egna initiativ och anpassa undervisningen till den nivå där de befinner sig, utan en förutsättning för lärande och utveckling är samverkan med andra som kan tillföra något mer eller något annat såsom andra frågor, andra sätt att lösa uppgifter på mm. Vygotskij ligger bakom tanken om The Zone of Proximal Development, ZPD, den närmaste utvecklingszonen, och ville med den peka på det spann för utveckling som finns mellan uppgifter som barnet klarar att lösa på egen hand och vad det klarar av tillsammans med någon mer kunnig person. Vygotskij använde det ryska ordet [Obucheniye] vilket beskriver både ett barns *inlärande* och lärarens *utlärande* av kunskaper och färdigheter. Ordet pekar på att båda parter är aktiva i processen (Bodrova & Leong, 1996). För Vygotskij, och andra som senare anslutit sig till den kulturhistoriska teorin, är det av stor vikt att båda parter – den som lär och den som undervisar – ser sig som aktiva aktörer i samverkan. Vad föräldrar och lärare synliggör tillsammans med barnet, kommer att influera barnets tankar och leda

till olika slags lärande. Bodrova och Leong pekar på att för Vygotskij har hela den sociala miljön betydelse för hur vi tänker. Exempelvis kommer barnet, vars mamma lägger stor vikt vid att peka på och benämna olika föremål, att tänka på annat sätt än barnet vars mamma främst ger uppmaningar eller inte alls talar med barnet. Engeström (1987), en av många som vidareutvecklat Vygotskijs teorier, hävdar att lärande sker i en process i vilken alla parter som samverkar utvecklas och lär, och att lärandet uppstår ur aktiviteten.

Det vi kallar kunskap kan betraktas som en del av en pågående samhällsutveckling där skilda språk- och tankemönster utvecklas inom olika grupper och där meningar om världen systematiskt inne-sluts och utesluts genom traditionella och rutinmässiga sätt att tala och skriva (Liljestrand, 2000). Begreppet *traditionell undervisning* leder vanligtvis tankarna till en uppfattning att vad barn lär sig är ett resultat av lärarens aktivitet, läraren lär ut det barnen lär in. Inom skolan har historiskt funnits och finns skilda yrkesgrupper med olika traditioner och synsätt på socialisation och lärande.

Olika teorier om språkutveckling

Språkforskare influeras av olika teorier om språkutveckling. Under senare delen av 1900-talet har en förändring skett från ett i huvudsak behavioristiskt perspektiv på *språkinläring*, med imitation, träning och respons, till perspektiv influerade av interaktionistiska teorier om *språkutveckling*, där det sammanhang i vilket språket används utgör grunden för barnets hypoteser om språket och dess funktion. I följande text belyses språkutveckling som sker redan från

förskoleåldern²³. Frågor som rör barnens språkutveckling påverkas av pedagogiska ställningstaganden som görs vid olika tidpunkter; dels då barnen börjar i förskolan och i förskoleklassen, dels det som sker vid den formella skolstarten.

Språkutveckling ur ett interaktionistiskt perspektiv

Lev Vygotskij (1978) lyfter fram språket som medierande redskap för att kunna uttrycka och förstå något på mer än ett sätt. Språklig och kognitiv utveckling sker parallellt och den språkliga utvecklingen är nära knuten till miljön. För att språket ska bli ett kraftfullt tankeredskap för kommunikation behöver man kunna använda det även när kontextuella ledtrådar enbart ligger i själva språket. Med tillgång till flera språk kan barnet uttrycka sina tankar på fler än ett sätt, vilket Vygotskij ansåg bidrog till barnets möjlighet att jämföra och kontrastera två språkssystem något som i förlängningen kan leda till en större kognitiv medvetenhet om språket och dess funktion.

Olika sätt att se på och i vissa fall definiera barns språkliga förmåga används inom olika yrkesgrupper. I vissa fall används testinstrument som mäter språklig förmåga utan att ta hänsyn till andra faktorer. I andra fall görs bredare kartläggningar av barnets språk där man tar fasta på den kommunikativa förmågan och vilka förutsättningar som kan skapas i miljön för att barnet ska kunna utveckla sina förmågor. I det senare ser man dels till vad barnet klarar av i nuläget, dels till en tänkbar utvecklingspotential av barnets förmågor där den pedagogiska

²³ Våra intervjufrågor rör inte primärt förskolebarn då barnen vid intervjutillfället är mellan sex och åtta år, men alla föräldrar berörde på olika sätt barnens tidigare språkanvändning och både föräldrar och lärare beskriver att barnen har svårigheter att kommunicera med andra. Vi har därför valt att ha med viss forskning om yngre barns språkutveckling.

verksamheten kan bidra till språkutveckling på olika nivåer (bl a Bruner, 1983).

Tvåspråkighet kan ses på olika sätt

Språk och språkutveckling har studerats i en mängd studier under årens lopp. När det gäller tvåspråkighet kan konstateras att området är komplext med många infallsvinklar. Lingvister, men även andra forskare, har försökt förstå och förklara olika aspekter av tvåspråkighet och utvecklat olika teorier om detta. Forskningen har inte lett till att några tydliga slutsatser av allmängiltig karaktär har kunnat dras. Stor samstämmighet finns dock kring att språk är kontextuellt, dvs nära sammankopplat med den situation och det sammanhang i vilket det används (se t ex Vygotskij, 1978). Således kan man konstatera att "det beror på..." och att många faktorer påverkar och har stor betydelse för hur språk utvecklas och används. Många vill ha svar på vad som är bäst för barns språkutveckling – ett språk eller flera. Den frågan är egentligen ointressant då man i de flesta samhällen världen över vanligtvis använder mer än ett språk och barn naturligt tar del av och lär sig dessa. Vanligtvis har de olika språken olika funktioner och används inom olika domäner; hemmet, skolan, kamrater, med släktingar etc.

När det gäller flerspråkiga barns språkutveckling tycks det inte vara möjligt för forskare att isolera ett fåtal faktorer som gör att vi kan säga något entydigt om vad som är bättre – ett språk eller flera. Däremot finns en rad studier som på olika sätt lyfter fram potentialer i att ha tillgång och möjlighet att kommunicera på flera språk.

De teorier om flerspråkighet som olika yrkesgrupper baserar sitt arbete på har tillkommit i olika epoker med olika vetenskapsteoretiska grundantaganden i fokus. Det finns därför olika uppfattningar om vad

som är ”fel” och ”rätt” beroende på vilken teori man ansluter sig till., vilket också pekar på komplexiteten inom detta område.

Vad som är relevant att lyfta fram i den här rapporten är sådan forskning som rör flerspråkiga barns språkutveckling och språkutveckling som kan relateras till barn med problematik inom autismspektrum.

Olika definitioner av tvåspråkighet förekommer i den litteratur vi tagit del av. I en sammanställning från 1981 ger Tove Skutnabb-Kangas en översikt över olika definitioner av tvåspråkighet indelade efter fyra olika kriterier: Ursprungskriteriet och Kompetenskriteriet, Funktionskriteriet och Attitydkriteriet.

Ursprungskriteriet innebär att barnet lärt sig två språk från början genom att det talas av infödda språkbrukare i familjen eller att barnet kommunicerat på två språk parallellt från början.

Kompetenskriteriet innebär att individen behärskar två språk fullständigt, som en infödd, *eller* kan producera fullständiga yttranden på det språk som inte är modersmålet, *eller* har någon kännedom om det andra språkets struktur *eller* har kommit i kontakt med ett annat språk. Kompetenskriteriet är det som ger störst utrymme för olika tolkningar.

Funktionskriteriet innebär att man kan använda två språk i de flesta situationer.

Attitydkriteriet innebär att man identifierar sig själv som tvåspråkig eller att man av andra definieras som tvåspråkig genom att man uppfattas som infödd talare av båda språken.

I svensk litteratur om tvåspråkighet refereras ofta till Åke Vibergs (1984) definition av flerspråkig språkinlärning och till McLaughlins' (1984; 1987) indelning i simultan respektive successiv språkinlärning. Vid simultan inlärning exponeras barnet för två språk parallellt, vanligtvis sker detta då föräldrarna talar olika språk. Hit räknas även inlärning som sker då man i hemmet talar ett språk och barnen under sina tidiga år, upp till treårsåldern, även lär sig ett annat språk

exempelvis i förskolan. För att förklara successiv språkinläring inom området används vanligtvis L1 (förstaspråket) och L2 (andraspråket). Förstaspråket är det språk enspråkiga barn lär sig innan något annat språk etableras. Successiv språkinläring innebär att förstaspråket ska vara etablerat innan andraspråket introduceras. Gränsen för detta sätter McLaughlin och Viberg till treårsåldern. Vid simultan inläring får barnet två förstaspråk. Andraspråket kan barn lära sig både informellt, genom att språket används i barnets miljö, och i formella undervisningssituationer. Individuella variationer i barnets språkutveckling kan bland annat bero på kvalitet och kvantitet av exponering för de olika språken. Individuella förutsättningar hos barnet och sociala faktorer spelar också roll (Kilander, 2003).

Språkets formella aspekter

Gisela Håkansson (2000) har i studier av barns språkutveckling på första (L1) respektive andraspråket (L2) undersökt i vilken ordning grammatiska strukturer framträder i språkutvecklingen. Resultatet visade att L1-barn med språkstörning och L2-barn, har en likartad grammatisk utveckling vilken skiljer sig från de icke språkstörda L1-barnens. Anledningen till detta kan vara barnens långsamma processande av språkligt inflöde, vilket kan försvåra att upptäcka svenskans ordföljdsmonster, samt att de prosodiska dragen är svåra att uppfatta. Håkanssons forskningsresultat rör inte flerspråkiga barn med språkstörningar (eller barn med autism, vår anm.) men kan ändå vara viktig kunskap för den som arbetar med dessa barn, hävdar hon. Tillsammans med krav på rik tillgång till språk av hög kvalitet för flerspråkiga barn med autism (Toppelberg, Snow & Tager-Flusberg, 1999), kan kunskapen om att söka specifika indikatorer på hur barnet

uppfattar, bearbetar och använder språket antas vara mycket betydelsefulla.

Ett eller flera språksystem

The bilingual is not the sum of two monolinguals, but has a unique language ability compared to the monolingual (Grosjean, 1995, s. 50).

Frågan om språkets komplexitet och teorier om människan har ett eller flera språksystem har varit föremål för olika forskare (se t ex Cummins 1996; 2001). Diskussioner har förts huruvida barn som lever i tvåspråkiga miljöer först ska utveckla modersmålet så att detta senare kan användas i utvecklingen av andraspråket eller om man ska satsa på att barnet lär sig andraspråket på en gång. I ett sådant resonemang bortser man från att barn i många samhällen utvecklar två språk från tidig ålder om barnet lever i en flerspråkig miljö (Hyltenstam, 2003; Obondo, 1996; 1999). Det finns, enligt Hyltenstam, inte heller något som tyder på att barns kognitiva kapacitet skulle sätta några gränser i detta avseende (Hyltenstam 2003). Hans slutsats är att minoritetsbarn redan tidigt behöver ett starkt stöd i hemmet och i förskolan och skolan för *både* sitt modersmål *och* andraspråket. Diskussioner om ett eller två språksystem är viktiga att känna till med tanke på olika uppfattningar om vikten av modersmålsundervisning och studiehundledning.

Flerspråkiga barns språkförmåga kan inte betraktas som summan av två enspråkiga i en och samma person utan de har en enastående språkförmåga i jämförelse med enspråkiga personer som behöver uppmärksammas (Grosjean, 1995). Risken finns annars att enspråkigheten bildar norm för hur man bedömer språkutvecklingen (Kuyumcu, 1999).

Barnets språkutveckling bör studeras ur ett brett perspektiv där även sociala och kulturella faktorer vägs in samt likheter och skillnader mellan de olika språk barnet använder (Obondo, 1999). Att utveckla bättre bedömningsmetoder som belyser barns språkutveckling, barnets språkliga förmågor, snarare än att tillskriva dem språkförseningar som något normalt i utvecklingsprocessen bland tvåspråkiga (Toppelberg et al, 2002; Salameh, 2003).

Granskar vi de bedömningsinstrument som används i Sverige för förskolebarns språkförmåga, konstaterar vi att de vanligtvis baseras på enspråkiga barns språkutveckling och främst tar fasta på ordkunskap. Skälet till detta är att barn redan i fyraårsåldern anses ha tillägnat sig de grundläggande reglerna för modersmålets uttal och grammatik medan ordförrådet fortfarande är under utveckling (Benckert, 1999). Därmed kan å ena sidan vissa språkliga kompetenser hos det flerspråkiga barnet förbli osynliga om barnet inte utvecklat det svenska ordförråd som testas, medan å andra sidan språkliga svårigheter kan komma att betraktas som orsakade av tvåspråkigheten i sig. Benckert föreslår istället performansanalys²⁴ för bedömning av språkbehärskning då den ”möjliggör ett mer processinriktat bedömnings sätt än de olika tester som lägger tonvikten på ordförrådet” (a.a. s. 86).

Skillnader i olika kulturers samtals- och kommunikationsmönster kan medföra svårigheter för barn och ungdomar med autism och

²⁴ Performansanalys innebär att barnets tal spelas in och transkriberas och därefter görs en noggrann analys av hur barnet använder språket. Man beskriver barnets språkbehärskning utifrån vad barnet kan. Enligt Benckert är de avvikelser från målspråket, svenska, som inläraren gör ”tecken på de hypoteser om hur målspråket är konstruerat som barnet ställt”. Med utgångspunkt i analysen planeras därefter fortsatta aktiviteter (se vidare i Benckert, 1999).

Aspergers Syndrom. Om barnet använder modersmålets syntax, prosodi och pragmatik, i andraspråket, kan budskapet missförstås av omgivningen, vilket kan tänkas leda till osäkerhet och frustration hos barnet. Tager-Flusberg (1993; 1996) menar att insikten om att den som talar och den som lyssnar har olika perspektiv och roller i ett samtal, är en annan aspekt som är speciellt problematisk för barn och ungdomar med autism.

Att alternera mellan olika språk kan vara en tillgång

Att alternera mellan språken i samma mening, ”code-mixing”, eller i olika meningar, ”code-switching”²⁵ (Grosjean, 1982), kan bli en tillgång i kommunicerandet för flerspråkiga barn. Vi kan betrakta denna strategi som en bro mellan de två språk de håller på att lära sig (Faltis, 1989). Att alternera mellan de språk man har tillgång till är både vanligt förekommande och helt oundvikligt (jfr t ex Fraurud & Bijvoet, 2004). På sina håll är detta dock en kontroversiell fråga bland lärare och många uppfattar ett alternerande mellan språken som ett problem. Med kunskap om att kodväxling är vanligt förekommande bland tvåspråkiga, och kan vara en god strategi för kommunikation, kan lärare göras uppmärksamma på detta fenomen. Inga studier specifikt rörande barn med autismspektrumstörningar och Code-mixing och code-switching har hittats.

²⁵ På svenska används ofta begreppen kodväxling eller språkväxling.

Hur lär man sig ett nytt språk?

Skilda teoretiska utgångspunkter har legat till grund för hur man inom forskningen²⁶ ser på hur man lär sig ett nytt språk (Lindberg & Skeppstedt, 2000). Grovt sett kan man se det som två spår; ett pedagogiskt och ett språkteoretiskt.

En av de teorier som fick stor genomslagskraft både internationellt och i Sverige under 1980-talet, är Krashen's hypotes om språkligt inflöde och utflöde. Krashen (1981) betonar där interaktionens betydelse. Med interaktion avser han lärarens strävan att göra innehållet begripligt för den som lär det nya språket. En påvisbar effekt av interaktionen är att den dels ökar inlärarens möjligheter att påverka den språkliga nivån på inflödet, dels ökar möjligheten att upptäcka vad i den egna språkproduktionen som skapar en välfungerande kommunikation (Swain, 1995; 1998; Lindberg & Skeppstedt, 2000). Kritiker av Krashens teori menar dock att inläringen av andraspråket är betydligt mer komplex än det enkla orsak–verkan–samband som hypotesen om inflöde/utflöde gör gällande. Många stödjer sig idag på en syn på lärande som har sin grund i Vygotskij's teorier om utveckling och lärande, och man anser att både sociala och kognitiva aspekter är centrala för andraspråksutvecklingen (se t ex Lindberg & Skeppstedt, 2000).

Vissa andraspråksforskare (t ex Krashen, 1981), har föreslagit att man bör skilja mellan språkinläring (learning) som sker medvetet, i formella situationer, exempelvis i skolan, och språkutveckling (acquisition) som sker informellt. Denna avgränsning har fortfarande

²⁶ Inom främst lingvistik, sociolingvistik, pedagogik, psykologi. Vetenskapsteoretiskt har man intagit olika ståndpunkter beroende på kunskaper inom respektive område.

både anhängare och kritiker men många hävdar att det är svårt att systematiskt upprätthålla en sådan avgränsning och begreppen används ofta synonymt (se t ex Mitchell & Myles, 1998). I den här rapporten, med ett perspektiv på lärande inspirerat av Vygotskij och den kulturhistoriska skolan, används genomgående begreppet språkutveckling. Olika språk fyller olika funktion i vardagen och används inom olika domäner, exempelvis kan barnet ha ett utvecklat ordförråd för skolanknutna ord på svenska och ord med anknytning till hemmet på sitt modersmål (Appel & Muysken, 1987; Lantolf, 2006).

Försök som gjorts att foga samman olika teorier och förena olika aspekter av andraspråklärande i en modell, har, enligt Myles & Mitchell, inte fått något generellt stöd. Snarare har nya teoretiska perspektiv, exempelvis sociokulturella teorier, tillkommit utan att andra, som exempelvis Chomskys' teori om Universal Grammar, försvunnit (Myles & Mitchell, 1998, s. 191).

Språkutveckling och autism

Barn med autism kan sägas ha unika sociala and kommunikativa kompetenser. Varje barn har dock sina specifika möjligheter och svårigheter. Ett barn med autism behöver troligtvis mer stöd i utvecklingen av båda språken än många andra barn. Uta Frith påminner oss om att: "The case of autism reminds us that human communication is more than transmission of information." (Frith, 1998, s 56).

De amerikanska forskarna Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999) betonar utifrån sina respektive forskningsfält; medicin, pedagogik och psykiatri, vikten av att göra en bedömning av hela familjesituationen vid diagnostisering av flerspråkiga barn med

autism: ”Support a holistic view of the child and the family”(a.a. s 1198). De betonar att forskning med inriktning mot flerspråkiga barn och ungdomar med diagnos inom autismspektrum behövs för att kliniskt och pedagogiskt kunna stödja familjer när det gäller flerspråkiga barns språkutveckling och lärande (a.a).

Runt om i världen pågår en omfattande forskning kring autism, främst med neurologisk, genetisk, neuropsykiatrisk och psykologisk inriktning men även studier med pedagogisk inriktning. Likaså finns en mycket utbredd forskning kring frågor som rör språkutveckling på första respektive andraspråket samt etnicitetsfrågor. Däremot har vi vid sökningar i olika databaser²⁷ endast i liten omfattning funnit forskning specifikt inriktad på språkutveckling hos flerspråkiga barn och ungdomar med autism.

Att uppnå god språkförmåga är väsentligt för barn med autism (Gillberg, 2002). I arbetet med dessa barn är det därför centralt att stödja barnens språkliga utveckling. Genom att sätta sig in i och försöka förstå tillvaron ur olika individers perspektiv och följa varje barn i vardagliga situationer kan pedagogiska strategier som stödjer barnets utveckling utvecklas. På så sätt kan pedagoger i förskolan och grundskolan, med en väl anpassad pedagogik, stödja barn med autism så att de gör stora framsteg och klarar sig relativt bra (se t ex Powell & Jordan, 1998). Idag finns en del av dessa barn inskrivna i särskolan²⁸, vilket ofta beror på svårigheter att hitta fungerande skolmiljöer och resurser inom grundskolan.

²⁷ EBSCO, ERIC, ExceptionalChildEducationResearch, PubMed, Sociological Abstracts, PsycINFO (2003; 2006).

²⁸ Barn med autism har fram till 2007 enligt Skollagen haft rätt att gå i särskolan.

Begränsad språkförmåga hos barn med autism

Begränsad språkförmåga är något som tydligt kommer till uttryck hos barn med autism²⁹, skriver Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999). Det finns, menar de, en stark koppling mellan språket och förmågan att föreställa sig vad andra tänker och känner. För barn med autism är därför goda språkutvecklande miljöer och ett gott samarbete mellan pedagoger, logoped, habiliteringspersonal och föräldrar nödvändigt för att få bästa möjliga stöd och undervisning. Hög språklig kvalitet i det språk barnen kommer i kontakt med anses vara avgörande för om barnet utvecklar ett funktionellt språk på modersmålet (a.a.).

Barn och ungdomar med autism, med en försenad eller utebliven talutveckling kan ha svårigheter att förstå språkets pragmatik, själva andemeningen med språket så som det används i vardagen³⁰. Detta kan gälla även om barnen har ett stort ordförråd. De kan lätt bli missförstådda. Barn med Aspergers syndrom kan uppvisa en ojämn språkprofil; de kan vara språkligt kompetenta, speciellt inom områden de är intresserade av, men sakna vanliga ord och begrepp inom andra områden (se t ex Attwood, 2001). Detta bör tas i beaktande vid språkbedömningen av flerspråkiga barn med autism. När det gäller flerspråkiga barn med autism finns åtminstone två sätt att tolka barnens språkbegränsningar; antingen som brister i svenska språket eller beroende av deras funktionshinder.

²⁹ Författarna skriver att de med autism avser barn med och utan utvecklingsstörning.

³⁰ EXEMPEL– ex metaforer o omskrivningar som ”gå på toan”, läsa mellan raderna etc

Olika former av språksvårigheter i relation till flerspråkighet

För den som håller på att lära sig ett nytt språk innebär detta i sig svårigheter med kommunikationen i olika sammanhang. För vissa ter det sig dock mer mödosamt än för andra. Vi väljer att lyfta fram några studier som rör språksvårigheter bland flerspråkiga barn, då många lingvister inte drar någon tydlig gräns mellan de språksvårigheter dessa barn har och de som barn med autism har. De har det gemensamt att de har svårigheter i kommunikation med andra.

I både internationella och svenska studier förekommer en rad begrepp för att beteckna olika typer av språksvårigheter. Vi gör ingen egen tolkning av begreppen utan använder den begreppsapparat som respektive forskare har när vi refererar till deras arbeten.

I följande avsnitt beskrivs Eva-Kristina Salamehs studier av flerspråkiga arabisktalande barn.

Salameh har under många år intresserat sig för flerspråkiga barns språkutveckling. I sin avhandling lyfter hon fram att vissa flerspråkiga barn inte tillägnar sig det svenska språket lika problemfritt som andra (Salameh, 2003). Tidigare har man främst sökt orsaker till problemen bland miljöfaktorer men sällan diskuterat om orsaken skulle kunna vara specifika språksvårigheter hos barnet. En nedsatt språkförmåga har betydelse för utvecklingen av både första och andraspråket och kan skapa både sociala och emotionella svårigheter. Genom epidemiologiska och lingvistiska studier bland svensk-arabiska barn har hon velat öka kunskapen om tvåspråkiga barn med språkstörning (Salameh, 2003). Salameh använder följande definitioner: "...ett barn är tvåspråkigt om det kontinuerligt exponeras för ett annat språk än svenska. För att få diagnosen språkstörning måste ett tvåspråkigt barn uppvisa en språkstörning på båda språken" (a.a. s. 51).

Resultaten av studierna visar att alla svensk-arabiska barn följde samma grammatiska utvecklingsgång på båda språken. Barn med grav språkstörning utvecklade alltså båda sina språk men det gick *betydligt långsammare* (vår kursivering) än för kontrollgruppen utan språkstörningar. De fonologiska studierna visade att de svensk-arabiska barnen, både med och utan språkstörning, utvecklade svensk och arabisk fonologi på samma sätt som enspråkiga barn i sina respektive språk. Salameh hävdar att barn med språkstörning behöver exponeras för både första och andraspråket över en längre tidsperiod än barn utan språkstörning: ”The children with severe LI³¹ in this study seem to need exposure to both their languages during a longer period than children without LI” (Salameh, 2003, s. 40).

Salameh refererar till Khatib som pekar på att utvecklingen av fonologin i ett språk inte är baserad på en stabil fonologisk modell ens för enspråkiga. I varje språk uppträder olika uttal och sociolingvistiska principer får betydelse t ex för olika språkmönster. Trots att kamrater anses vara den huvudsakliga källan för påverkan av hur barn använder språket, är det föräldrarna som är barnets första modeller. För de flesta tvåspråkiga barn fungerar inte föräldrarna som modeller för majoritetsspråket eftersom de lärt sig majoritetsspråket som sitt andraspråk (Salameh, 2003).

Salameh fann i sina studier att exponeringstiden för hur länge barn utsatts för svenska språket hade en avgörande betydelse för språkutvecklingen. Barn med språkstörning lärde sig långsammare än andra barn och måste ”triggas” igång för att de skulle använda språket. Man

³¹ LI=Language Impairment

konstaterade också att barnen förstod men inte själva kunde använda språket i testerna.

Att enbart jämföra flerspråkiga barns språkutveckling med enspråkiga inom respektive språk blir alltför begränsande, skriver Toppelberg och Shapiro (2000). De framhåller att den ökade språkliga mångfalden bland barn som söker klinisk hjälp behöver synliggöras. Kunskap om hur barn utan språkliga funktionshinder utvecklar tvåspråkighet, samt noggranna iakttagelser av barnets specifika svårigheter, kan vägleda kliniker och pedagoger i stödet till föräldrar till barn med autism men även vägleda pedagoger i planering av undervisningen (Toppelberg, Tager-Flusberg & Snow, 1999).

Flerspråkiga barn har ofta en långsammare språkutveckling under förskoleåren än enspråkiga och språk och språksocialisation ser olika ut för olika barn och familjer då många kommer från kulturer där vuxna inte förväntar sig att barn ska vara delaktiga i samtalet.

Föräldrars oro över att barnen inte förstår allt.

En fallstudie (Martin et al, 2002) pekar på att den oro som finns bland forskare över att barn med språkstörningar respektive flerspråkiga barn med autism kanske inte förstår allt som sägs i förskolan och skolan, även kan spåras bland föräldrar. De upplever att barnen sällan får möjlighet att tala sitt modersmål med personalen och att undervisningen sker enbart eller främst på andraspråket (L2). Martin et al beskriver en mammas oro över att hennes fyraårige son med diagnosen högfungerande autism, inte får den omvårdnad och stimulans han behöver för att utvecklas på bästa sätt. Pojken undervisas enbart på andraspråket, engelska, men mamman ställer sig frågan om det räcker med tanke på den språkförsening han har.

Mamman ville inte nöja sig med den förklaring en barnläkare gav; att det är normalt att barn som lär sig två språk på samma gång har språksvårigheter och språkförseningar (a.a.).

Språkutveckling och lärande

Att lära på sitt förstaspråk eller sitt andraspråk?

Språket kan sägas vara ett verktyg för lärandet. Goda språkkunskaper är därför inte bara ett mål i sig utan också ett medel för att utveckla kunskaper inom olika ämnen. Som tidigare nämnts betonar Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999) betydelsen av att barn och unga med autism får goda förutsättningar att utveckla de språk, två eller flera, som används i vardagen. Utöver det ordförråd elever utvecklar i relation till skolans ämnen spelar även elevernas olika intressen stor roll.

För att kunskapsinhämtandet ska ha så goda förutsättningar som möjligt bör det för varje enskild elev ske på det språk som är mest ägnat att hantera det innehållsstoff som behandlas i undervisningen. För tvåspråkiga elever kan det vara antingen deras förstaspråk eller svenskan som är det bästa verktyget (Hyltenstam, 2004, s. 58).

Forskning kring modersmålsundervisning

Vad säger forskningen om modersmålsundervisningens betydelse för språkutvecklingen och om undervisning på modersmålet i olika ämnen?

De amerikanska språkforskarna Thomas och Collier (2002) har under 20 års tid följt och undersökt skolframgång hos ca 40 000 barn med annat förstaspråk än engelska. Skolframgång mättes med snittresultat på prov i matematik, natur- och samhällsorienterande

ämnen samt i läsning och skrivning. När dessa elever började skolan hade de inga kunskaper i engelska och alla hade låg socioekonomisk bakgrund (Thomas & Collier, 2002).

Thomas & Colliers' forskning visar att ett starkt modersmål och ett starkt majoritetsspråk, det vill säga det språk som talas i landet där barnen bor, är en viktig förutsättning för att barnen ska lyckas i sina studier. Mest effektiv visade sig skolframgången vara när språkstudier integrerades med andra ämnen, så att eleverna undervisades på två språk och av två lärare parallellt, samt att denna undervisning skedde under en längre period av skoltiden. De elever som fick undervisning på sitt modersmål jämsides med undervisning på engelska under minst sex skolår lyckades bäst. Därefter kom elever som fick modersmålsundervisning i början av sin skolgång, medan de elever som inte fick någon undervisning alls på modersmålet lyckades sämst. En förklaring till resultatet är att när lärostoffet börjar bli mer komplext, i skolår 3 eller 4, kan de elever som har möjlighet att använda sitt modersmål i undervisningen fortsätta att utveckla ord och begrepp på båda språken och därigenom använda hela sitt språkliga register. Att lära sig både begreppen och orden för begreppen på sitt andraspråk anses svårare då förhållandet mellan ordformen och ordets begrepps innehåll kan bli otydligt. Det visade sig att många flerspråkiga elever i slutändan nådde större skolframgång än de som hade engelska som modersmål (Thomas & Colliers, 2002).

Resultatet från Thomas och Colliers' omfattande forskning pekar på att den mest framgångsrika undervisningen sker när modersmåls-lärare arbetar tillsammans med andra lärare i exempelvis matematik, NO och SO så att undervisning *på* språket sker parallellt med undervisning *i* språket. På så vis får också modersmållärarna en

tydligare framtoning som resurser i undervisningen (a.a.). Vid en svensk jämförelse ligger studiehandledning på modersmålet närmare det arbetssätt Thomas & Colliers' funnit ge bäst studieresultat, än den modell för modersmålsundervisning som varit vanlig i Sverige, dvs där en modersmåls lärare undervisade eleven enstaka timmar i veckan och ofta utan kontakt med andra lärare.

I kunskapsöversikten, Att läsa och skriva (Skolverket, 2003), redogör Hyltenstam för aktuell tvåspråkighetsforskning och lyfter bland annat fram Thomas & Colliers' betoning av att elever inte ska berövas det instrument som fungerar bäst för deras kunskapsinhämtande. Hyltenstam betonar att undervisning på modersmålet inte är den enda möjligheten för elever att lyckas bra i skolan. Även språk som en individ lärt sig senare kan fungera väl i skolsammanhang men eleverna behöver tid och gynnsamma förutsättningar att lära det nya språket (a.a.).

Vidare beskriver Hyltenstam en svensk studie där Margret Hill undersökt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning i förskola och grundskola och följande variabler: betyg i år 9, trivsel i skolan, identitet, attityder till modersmål och tvåspråkighet, egen uppfattning av svårigheter med svenskan samt korrekthet i svenskan enligt intervjuarens bedömning (Hyltenstam, 2004; 2007). De som enligt denna studie lyckades bäst i skolan var de elever som kontinuerligt under lång tid deltagit i modersmålsundervisning, medan de elever som deltagit kortast tid hade störst svårigheter med svenska språket. Hyltenstam sammanfattar Hills resultat med att

det faller väl in i den teoretiska ram angående tvåspråkig utveckling och skolframgång som för närvarande är tongivande. Resultaten är alltså ingalunda uppseendeväckande för forskare och andra som är bevandrade inom området; samtidigt har de förbluffande svårt att påverka negativa inställningar till modersmålsundervisning i samhället (a.a. s. 63).

Modersmålsämnet har låg status i den svenska skolan. Undervisningen är ofta förlagd till eftermiddagarna efter elevernas ordinarie skoltid, vilket gör det näst intill omöjligt för modersmåls lärarna att vara delaktiga i skolornas arbetslag och kollegier. De hamnar därför utanför de pedagogiska samtalen på skolorna vilket bidrar till att ämnesundervisning på modersmålet mycket sällan förekommer. Detta bidrar, menar Hyltenstam, till att föräldrar känner sig osäkra på vilken undervisningsmodell som skulle vara bäst för barnen och om barnens dåliga språkutveckling i svenska, enligt föräldrarnas uppfattning, berodde på att de fick modersmålsundervisning (a.a.).

Förutom vad som tidigare nämnts, pekar Hyltenstam och Tuomela (1996) på ytterligare positiva erfarenheter av modersmålsundervisning. Det visade sig att elever som haft sådan undervisning accepterar båda sina språk bättre och uppvisar trygghet och trivs bättre i skolan än andra invandrarelever. Modersmålsundervisningen visade sig utgöra en brygga mellan de båda språken och kulturerna, betygen blev högre, eleverna kunde hantera abstrakta begrepp bättre än andra flerspråkiga elever, de lärde sig mycket om Sverige och de behäskade svenska bättre än andra invandrarelever (Hyltenstam & Tuomela, 1996; Tuomela, 2002). Huruvida positiva effekter kunnat uppstå av andra orsaker än modersmålsundervisningen går dock inte att uttala sig om. Hyltenstam sammanfattar:

Det aktuella kunskapsläget innebär att formell undervisning i minoritets-
språk och modersmålsundervisning är av särskild vikt för att ett invandrar-
eller minoritetsbarn
*ska utveckla sitt förstaspråk väl,
ska kunna bli delaktig i sin familjs etniska och kulturella bakgrund,
ska lära sig svenska så lätt och bra som möjligt och
ska kunna ta del av skolans kunskapsutbud på ett så gynnsamt sätt som
möjligt* (Hyltenstam, 2004, s. 58).

Den enda svenska studie vi funnit som specifikt rör modersmålsundervisning för barn med autism är en enkätstudie som genomfördes i tre kommuner i Västsverige och som beskrivs närmare på sidan 57 (Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999).

Att lära på ett nytt språk

Att lära sig ett nytt språk tar tid. Colliers och Thomas undersökning (2002) bekräftar vad tidigare amerikanska och kanadensiska undersökningar visat, nämligen att det vanligtvis tar mellan fem och åtta år att utveckla skolrelaterade andraspråksfärdigheter till förstaspråks elevernas nivå (Collier, 1987). För att nå detta krävs att såväl den språkliga grunden, basen³², som utbyggnaden³³ av andraspråket sker parallellt (Viberg, 1993)³⁴. Det innebär att den som lär sig ett andraspråk ska tillägna sig det ordförråd och elementära grammatiska kunskaper som elever med svenska som modersmål har före skolstarten, samtidigt som de ska lära sig förstå och kunna använda ett mer komplext språk som krävs för att kunna erövra kunskaper inom olika områden i förskola, förskoleklass och grundskola.

Ett välutvecklat modersmål är en tillgång i utvecklingen av andraspråket, och elever som gått i skolan innan ankomsten till Sverige och fått undervisning på sitt modersmål, och där lärt sig läsa

³² ”Basen representerar den kunskap som alla talare av ett visst modersmål har och kan illustreras med vad ett barn med svenska som modersmål har tillägnat sig fram till och med sexårsåldern: svenskans ljudsystem, svanskans böjningssystem, svenskans syntax, ett basordförråd på ca 8000-10000 ord, förmågan att berätta enkla berättelser” (Axelsson, 2003, s 143).

³³ ”Utbyggnaden består främst av de skol- och kunskapsrelaterade språkkunskaper som barnet tillägnat sig i skolan” (Axelsson, 2003, s 143).

³⁴ Se vidare om begreppen bas och utbyggnad i Viberg, Å. (1993).

och skriva, kan överföra mycket av sina kunskaper till det nya språket (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Lärare som arbetar med barn med annat modersmål än svenska måste kunna "bedöma vilken utvecklingsnivå enskilda elever befinner sig på och därefter lägga upp och genomföra undervisningen så att stödet för elevens vidare språkutveckling knyter an till denna nivå", skriver Hyltenstam (1998, s. 9). Risker finns annars, menar han, att elever med begränsad utveckling i det svenska språket betraktas som om de hade generella inlärningssvårigheter vilket kan leda till en felaktig undervisning. Cummins (1996; 2001), redogör för flera fall där flerspråkiga barn med svårigheter att förstå skolans undervisning, blivit placerade i speciella undervisningsgrupper utan att man tagit i beaktande att undervisningen skett på deras andraspråk. Svårigheter att korrekt bedöma invandrarelevens kunskaper och behov kan sannolikt vara en bidragande orsak till den ökande andelen flerspråkiga elever som skrivs in i särskolan idag, och bland dessa finns en hel del barn med autism och Aspergers Syndrom.

Språksvårigheter bland barn med autism

Som tidigare nämnts betonar en rad språforskare, det betydelsefulla i att barn med språkliga svårigheter får tillfälle att i olika vardags-situationer möta lärare och andra som lägger sig vinn om en hög språklig kvalitet. Enligt Donaldson (1995) sträcker sig den lingvistiska /språkliga förmågan hos barn med diagnos inom autismspektrum över hela skalan, från att de inte talar över huvud taget till att de talar bättre än de flesta jämnåriga enligt verbala test i tidig ungdom. Det visar sig dock att även de senare har svårighet att använda språket i sociala och kommunikativa syften. Kännetecknande för barn med funktionshinder inom autismspektrum som grupp, är att deras svårigheter främst ligger

inom det semantiska och pragmatiska fältet. Ser vi till pedagogiska insatser kan det exempelvis innebära, att den vuxne som talar med barnet medvetet försöker maximera kontrasterna mellan typiska särdrag i språket så att semantiska och pragmatiska skillnader synliggörs. Men enligt Frith (2003) är det viktigt att i arbete med barn med diagnos inom autismspektrum först tänka igenom om barnet över huvud taget ser något behov av att generalisera ett ord utifrån skillnader. Att den som lär sig ett nytt språk behöver få möta ord på det nya språket många gånger³⁵ och i olika sammanhang innan man har klart för sig alla dess olika nyanser är allmänt känt. Mot bakgrund av den forskning vi tagit del av anser vi detta vara särskilt angeläget att beakta i kommunikation med barn med autism med tanke på dessa barns svårighet att dels förstå att ett ord kan betyda olika saker, dels att betydelsen kan uppfattas olika beroende på det sammanhang ordet ingår i och vem som använder ordet.

Samtala med barnen även om det är svårt

En vanlig uppfattning har varit att barn lär sig ett språk automatiskt genom att vistas i miljöer där språket används. Kunskapen om andraspråksutveckling är begränsad bland de förskollärare och grundskollärare som inte fått utbildning i det, menar Veli Tuomela (2002). Han lyfter fram förskoletidens betydelse för språkutvecklingen och menar att vuxna skulle kunna samtala med barnen betydligt mer i olika situationer och ge rika tillfällen till språk-användning i naturliga sammanhang. I samtal med barn som har ett försenat talat språk eller inte kommit i kontakt med svenska språket, kan det vara svårt att hålla samtalet vid liv om barnet inte säger något

³⁵ Uppemot sextio gånger enligt bl a Tingbjörn

eller ger någon märkbar respons. Även när bilder och tecken används – och det talade språket inte är nödvändigt för att barnen skall utföra vissa uppgifter – behöver den vuxne sätta ord på det som finns på bilder eller tecken, då detta är barnens möjlighet att ta del av andraspråket. När det gäller barn med autismspektrumstörningar, som ofta är sena i sin talspråksutveckling, har både föräldrar och lärare kunnat konstatera att barnen kunnat kommunicera när de fått tillgång till att använda skriftspråket via datorn (Jansson & Andersson, 2003).

Lärande kopplat till situationen

I undervisningen av barn och ungdomar med annat språk och kulturbakgrund än majoritetens, kommer lärarens förmåga att se till dessa elevers sociala och emotionella behov parallellt med kunskapsutvecklingen att få stor betydelse (Cummins, 1996). Att lära sig förstå omvärlden för att därigenom kunna generalisera sin kunskap framträder som en svårighet för många personer med HA/AS (jfr t ex Attwood, 2000). Modersmållärare med kunskap om eleven skulle kunna bli en nyckelperson i skolans värld, någon som har kunskap om elevens båda språk och kulturer – en "brobyggare" (Sahaf, 1994). Med den kunskap och erfarenhet läraren har kan hon/han i olika situationer stödja eleven så att undervisningen blir meningsfull och begriplig. Dessutom stödja eleven i utvecklandet av flerkulturell identitet och generaliseringsförmåga (a.a.). För många elever som har modersmålsundervisning, eller studiehandledning på modersmålet, är modersmålläraren ofta en betydelsefull person, inte bara som lärare eller handledare i vissa ämnen utan för elevens lärande över huvud taget. Forskning om flerspråkiga barns språkutveckling visar alltså att modersmålsundervisning i någon form, har betydelse för både modersmålet och svenska språket. Den pedagogik som används ska

knyta an till elevens språk och erfarenheter. Med tanke på det medieutbud som unga människor idag kommer i kontakt med, är det betydelsefullt att eleverna i undervisningen kan dra nytta av sin kunskap om dessa. Den svenska kursplanen i modersmål förespråkar också ett vidgat textbegrepp: ”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även att lyssna på band, se film och video samt studera bilder och innehåll i musik och andra moderna medier. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (Kursplan 2000).

Skolans språkmiljö och barn med autism

Som tidigare nämnts betecknar forskare hög språklig kvalite' vara avgörande för om barnet utvecklar ett funktionellt språk. Detta gäller såväl modersmålet som andraspråket. Begränsad språkförmåga har lett till att barn med autismspektrumstörning inte alltid erbjudits modersmålsundervisning. Man har bedömt att barnet inte skulle vara mottagligt för denna undervisning beroende på svårigheter med social interaktion och kommunikation och där modersmålsundervisning erbjudits har det inte alltid fungerat tillfredsställande. Dålig kunskap om funktionshindret, osäkerhet kring vilka metoder och pedagogiska redskap som kan användas men också en osäkerhet kring värdet av modersmålsundervisning för dessa barn och ungdomar uppges vara orsaken (Rapport Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1998-99).

Via en enkätstudie i Västsverige undersöktes i vilken utsträckning elever med invandrabakgrund och autismspektrumstörningar får modersmålsundervisning. Resultatet visade att betydligt färre barn med invandrabakgrund och autismspektrumstörning, ca 20 procent, fick tillgång till modersmålsundervisning, jämfört med ca 56 procent av samtliga barn med invandrabakgrund (a.a.).

Skälen till varför eleverna inte fått modersmålsundervisning kan sammanfattas i följande punkter:

- Det finns för få barn med samma modersmål - ska vara minst fem i en grupp.
- Inget önskemål från föräldrarna.
- Föräldrarna har valt bort det.
- Erfarenheter av att modersmålsundervisning för dessa barn varit negativt.
- Klasslärare och föräldrar tyckte att det skulle bli alltför ansträngande med modersmål.
- Eleverna i klass 1 prioriteras ej till detta. Inför klass 2 får familjen förfrågan.
- Föräldrarna har blivit avrådade på grund av att det skulle bli för mycket att börja även med hemspråksundervisning i åk 1.
- Eleven har inget talspråk och förstår inte heller talat språk i någon större utsträckning.
- Eleven saknar eget talspråk och förstår bara ett begränsat antal ord utan förstärkning av tecken och bilder.

Modersmålslärare som intervjuades, betonade dock att de elever som fått modersmålsundervisning visade en positiv utveckling på en rad områden; de utvecklade förståelse av omvärlden, fick ett ökat ordförråd, en större självinsikt och ökat självförtroende. Lärarna kunde se att flera av de svårigheter barn och ungdomar med autismspektrumstörning vanligen uppvisar, utvecklades under den tid de deltog i modersmålsundervisningen (a.a.).

Att betydligt fler elever utan funktionshinder väljer modersmålsundervisning kan ha flera orsaker. I likhet med ovannämnda studie visade SIOS, Samarbetsorgan för InvandrarOrganisationer i Sverige, att andelen elever med funktionshinder som deltog i modersmålsundervisning endast var ca procent av de berättigade (1998). Siffrorna baseras på en datainsamling gällande antalet elever med invandrarbakgrund i särskolan. I SIOS' studie anges olika skäl till varför andelen barn med funktionshinder som deltog i modersmålsundervisning var betydligt lägre: Man antar att föräldrar inte tycker det

lönar sig med modersmålsundervisning, att skolan inte uppmuntrar föräldrar att ansöka om undervisning på modersmålet, att skolpersonal eller föräldrar anser att eleven inte behöver den, eller man tror att eleven inte kan lära språket.

Av Skolverkets rapport *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan* (Skolverket 2001) kan man utläsa att barn och ungdomar med andra modersmål än svenska är överrepresenterade bland barn i behov av särskilt stöd och att deras språkproblem inte sällan är en viktig del av deras skolproblem. I diskussioner med ett antal referenskommuner som knutits till regeringsuppdraget om modersmålsstöd (Skolverket, 2002) har framkommit att undervisningen i modersmål och studiehandledning på modersmål för dessa elever är i mindre omfattning än inom den ordinarie grund- och gymnasieskolan.

Socialtjänst och vårdgivare prioriterar inte barns och ungdomars rätt till modersmålsundervisning. Utsatta föräldrar har också svårt att få stöd till val av modersmålsundervisning. Brist på kunskap om språkutveckling och personliga avstånd till barn och ungdomar med invandrarbakgrund verkar inverka negativt på ambitionen att stödja dessa barns och ungdomars hela språkutveckling (a.a. s. 39).

Modersmålsundervisning och/eller undervisning på svenska – konsekvenser för barn och unga med autismspektrumstörning?

Svårigheter att kommunicera med andra påverkar och försenar språkutvecklingen, menar Frith (1998). För barn med autism kan det vara mycket mödosamt att lära sig regler för språkets användning (pragmatik), innehåll (semantik) och form (syntax, morfologi, fonologi), vilket kan resultera i betydande språkförseningar och

språkliga avvikelser, hävdar Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999). Dessa barn behöver rik tillgång till språk av hög kvalitet och möjlighet att få använda språket i goda lärandemiljöer i ännu högre utsträckning än andra barn, hävdar de. Lärare, talpedagoger, logopedier och annan personal måste därför "...modify their language to maximize communicative and linguistic effectiveness and provide expanded opportunities for language and communicative interactions" (a.a. s. 1198).

Genom att medvetet anpassa språket, förenkla och förtydliga, på det konkreta sätt vi, med västerländskt samtalsmönster, vanligtvis gör med yngre barn (Snow, 1996), kan ett ömsesidigt samspel åstadkommas. Med Vygotskijs teorier om den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1978) förstår vi att barnet samtidigt behöver nya kognitiva utmaningar, där språket används som medierande redskap i utveckling och lärande.

Kulturella kommunikationsmönster

Kommunikationsmönster varierar såväl mellan olika etniska kulturer som inom grupper med samma språkliga och kulturella tillhörighet. Internationella studier har varnat för att barn kan komma att misslyckas med sina studier om skolan fortsätter att negligera skillnader mellan samtalspråk och kommunikationsmönster som barn använder i hemmet och de som förekommer i skolan. (Heath, 1983; Ochs & Schiefflin, 1986).

I många barncentrerade samhällen blir barnet redan från födseln en samtalspartner. Här fångar föräldrar regelbundet in barnens uppmärksamhet i förutsägbara samtalsrutiner, som särskilt innehåller förenklingar och utvidgningar av språket, skriver Obondo (1999). Man talar och lyssnar till barnet och uppmärksammar barnets

reaktioner för att bekräfta och utvidga språket. Det västerländska skolsystemet är uppbyggt på liknande sätt och barn som känner igen mönstret med fråga-svar hemifrån anammar det smidigt i skolan (Heath, 1983; Snow, 1996).

I många samhällen världen över ses barnen inte som samtalspartners och man gör därför inte några språkliga förenklingar för att få med barnen i samtalet. I stället upprepas tidigare yttranden men utan att språket anpassas till barnets nivå. Skillnaden mellan dessa strategier, med förenklingar respektive upprepningar, är att den vuxne med förenklingarna anpassar språket, uttalsmässigt och grammatiskt, och bryter ner språket i för barnet lagom stora delar medan man i det andra fallet endast upprepar frasen. Oavsett vilken strategi som används tycks de flesta barn bli kompetenta språkbrukare i sin egen miljö, däremot har det visat sig att problem kan uppstå i mötet med skolans kommunikationsmönster (Heath, 1983).

Mötet med den svenska förskolan och skolan innebär att barn inte bara måste lära sig det svenska språket utan även en rad andra, betydligt mer subtila koder i samband med olika vardagsrutiner; gester, tonfall, kroppsspråk m m. Analyser av klassrumsinteraktion har i en rad studier visat att elever från språkliga och etniska minoritetsgrupper kan ha svårt att förstå lärares intentioner i dennes sätt att ställa frågor och ambition att få med alla elever i samtalet, och i sin strävan att visa alla elever att deras egna tankar är betydelsefulla. Likaså kan det uppstå svårigheter att förstå den svenska skolans intention med social fostran och aktiviteter utanför själva klassrummet, såsom naturstudier och museibesök, som led i lärandeprocessen.

Det är dessutom vanligt att varje skola har sina egna underförstådda koder, vilka barnen lär sig genom praktisk handling. Barn som kommer från en annan kulturell bakgrund kan få stora problem med att förstå dessa dolda koder. Här spelar både språket och kulturella mönster in (Hundeide, 2003).

Hinder för att lära ett andraspråk för barn med autism?

Lärarnas utbildning, kunskaper och erfarenheter är av stor betydelse för att eleverna ska få den undervisning och det stöd som de har rätt till. Studier som gjorts under senare år visar att en stor del av lärarna saknar adekvat utbildning och riktade kompetensutvecklingsinsatser (Blom, 2001). För barn med autism, med unika sociala och kommunikativa svårigheter vid samspel och kommunikation, kan andraspråksutvecklingen vara speciellt mödosam och de behöver mer stöd i utvecklingen av båda språken än många andra barn (Anderson, 2001). Tidigare andraspråksforskning fokuserade vanligtvis ensidigt på utvecklingen av andraspråket medan intresset idag ligger på den tvåspråkiga individens *hela* språkliga kapacitet, på *både* första- och andraspråket (Kuyumcu, 1999).

Logopedier och annan klinisk personal får ofta frågor gällande hur man ska förhålla sig till andraspråksundervisning, erfar Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999). Föräldrar till barn med autism är ofta osäkra på vad som är bäst för deras barn – modersmålsundervisning och/eller andraspråksundervisning. Frågan har inget enkelt svar, utan man måste skraddarsy lösningar som passar varje enskilt barn. Författarna utgår från att föräldrar och barn använder modersmålet i sin kommunikation och de betonar att forskning inom området behövs. I väntan på nya forskningsrön har de sammanställt en check-

lista, där de beskriver vad de anser nödvändigt att pedagoger och kliniker kartlägger i samarbete med barn och föräldrar³⁶:

1. Beskriv vad som är språkligt nödvändigt för barnet att kunna
2. Kartlägg
 - a) barnets språkliga förmåga på första- respektive andraspråket.
 - b) viljan hos familj och skolpersonal att använda språket/ språken.
 - c) barnets egen attityd till att lära sig språk rent generellt, och speciellt andraspråket.
3. Involvera familjen i beslutsprocessen genom att belysa möjligheter och risker utifrån punkterna ovan. Vikten av att underhålla modersmålet, för känslomässig och uppförande regler och för familje- och kulturella relationer bör vägas mot andra behov så som att lära sig undervisningsspråket, sociala behov, och yrken. Om föräldrarna inte har ett väl utvecklat andraspråk, bör man avråda från att tala andraspråket i hemmet.
4. Undvik att kräva att barn ska lära sig språk som inte fyller, eller kommer att fylla, någon central funktion i deras framtida kommunikation.
5. Tillhandahåll optimal, intensiv, välstrukturerad, undervisning på det eller de språk som bestäms att barnet absolut ska kunna. Ett barn med "Developmental Disorders" kommer sannolikt att behöva mer stöd på båda språken än vad barn med normal utveckling (en- eller tvåspråkigt) behöver på något av språken.
(Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg, 1999, s. 1198, vår översättning).

Förklaringsmodeller och uppfattningar om handikapp

Synen på människor med funktionshinder har genomgått stora förändringar både i Sverige och många andra länder under de senaste decennierna. Idag används sällan ordet handikappade utan det talas snarare om personer med olika förutsättningar – möjligheter och svårigheter – i relation till omgivningens krav och förväntningar. I olika länder och inom olika kulturer och grupper förekommer skilda förklaringsmodeller till funktionshinder och handikapp. Ont blod är en, Guds straff en annan, att ha blivit utvald av Gud att ta hand om ett

³⁶ Det ska dock tilläggas att punkterna tagits fram med tanke på barn både med och utan kognitiva funktionshinder.

barn med funktionshinder en tredje (Ögonblick nr 3/2000). Många familjer känner inte till funktionshindren autism och Aspergers syndrom. Eftersom informationsmaterial saknas på många invandrar-språk, kan det vara svårt att få kunskap för att förstå barnens situation. Vanligt i många länder är att se det som familjens ansvar och inte samhällets att ta hand om dessa personer.

I en del länder finns även handikapporganisationer som ger stöd. För föräldrar till barn med funktionshinder som är vana vid ett annat system än det svenska kan det därför upplevas problematiskt att samhällets institutioner, t ex habiliteringen, förskolan och skolan, kontaktar familjen. Det kan också kännas främmande att man i Sverige ser det som en demokratisk rättighet att alla barn ska gå i skolan och få utbildning och få möjlighet att bli fullt delaktiga i samhället.

Föräldrasamverkan

Läroplanen för grundskolan, Lpo 94, betonar vikten av samarbete mellan hemmet och skolan genom bl a följande: "Aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället" (s 9). När det gäller flerspråkiga barn med funktionshinder är det nödvändigt att fundera över vad man bör tänka på i mötet med föräldrar från andra kulturer och hur föräldrar blir delaktiga i samtalen kring barnets skolgång – något som måste sägas vara samhällets och skolans intention idag och där läroplanerna betonar individers lika värde. Parszyk (2002) hänvisar till Taylor när hon hävdar att i en interkulturell kontext måste man skapa "genuint ömsesidiga samtal med andra" (s. 43) och vara öppen för andra kulturer och erkänna de olika kulturernas "särskilda

värden” (Parszyks’s kursivering). I internationella studier betonas även betydelsen av att utveckla ett interkulturellt förhållningssätt i mötet med föräldrarna, vilket bl a följande citat, ur artikeln *Involving Immigrant Parents of Students with Disabilities in the Educational Process*, visar: “The challenge for educators of children from immigrant families is to figure out how to engage parents from ethnic and linguistic backgrounds different from their own” (Suha Al-Hassan Ralph Gardner III, 2002).

Vidare diskuterar Rogers-Adkinson, Ochoa och Delgado (2003) frågor rörande utveckling av ett interkulturellt förhållningssätt i det amerikanska samhället. En aspekt av kulturell variation är skolans förväntningar på föräldrars deltagande. I motsats till amerikanska föräldrar, som lärt sig att skolan förväntar sig ett aktivt deltagande i barnens skolgång, särskilt om barnen har svårigheter, förväntade sig föräldrar från vissa kulturer det motsatta. Skolan och undervisningen förväntades skötas av läraren och föräldrarna ville visa läraren respekt genom att inte lägga sig i vad som hände i skolan. Detta, skriver författarna, blir väldigt viktigt vid utarbetande och kontinuerliga uppföljningar av individuella utvecklingsplaner, eftersom föräldrar inte alltid känner sig bekväma med den grad av medverkan som förväntas av dem (a.a.). Om lärare lägger sig vinn om att etablerar personliga kontakter med barnens föräldrar kan detta underlätta för föräldrar som känner sig rädda att störa läraren eller handla på ett icke-respektfullt sätt.

Föräldrars möjlighet till delaktighet i samtalet

Mehan (1996) visar hur personer representerande vissa yrkesgrupper får andra personer att tystna genom att använda ett språk där dessa inte känner sig bekväma. Han tar som exempel psykologen som får

både läraren, skolsköterskan och föräldrarna att tystna genom att använda sitt tekniska språk. Språkbruket ger psykologen övertag i samtalet. Genom att de andra inte riktigt förstår vad psykologen talar om, kan de varken föra fram sina argument eller ställa frågor. Sammantaget, menar Mehan, får det till följd att psykologen uppfattas som expert: "to request a clarification of the psychologist, then, is to challenge the authority of a clinically certified expert" (s. 259). När tekniskt språk används passiviseras lyssnaren till skillnad från de aktiva förhandlingar som sker i vardagssamtal. I stället för att lyssnaren signalerar att hon inte förstår, med gester, miner eller frågor till den som talar, förblir mötesdeltagarna tysta. De tiger och samtycker, vilket kan uppfattas av psykologen som om alla som deltar i mötet har en gemensam förståelse av frågan man diskuterar (a.a.). Vidare visar Mehan i sin studie att föräldrar, lärare och skolpsykolog framställer orsaken till barnens svårigheter i skolan på olika sätt. Hans tes är därför att när skolsvårigheter definieras kan man urskilja olika förklaringsmodeller. Mehan konstaterar att

The psychologist located the child's problem beneath his skin and between his ears, whereas the classroom teacher saw the student's problem varying from one classroom situation to another, and the mother saw the child's problem changing through time (a.a. s. 256).

Föräldrarna beskrev alltså barnet i ett längre tidsperspektiv och pekade därvid på hur barnets svårigheter förändrades över tid. Läraren betonade skolpraktiken och dess inverkan och att barnets problem varierade i olika skolsituationer. I båda fallen finns ett relationellt perspektiv. Skolpsykologen utgick däremot från testresultat och psykologiska utredningar där fokus läggs på individens förutsättningar att klara av givna test och testsituationer och där resultaten av testen ses i relation till andra individers prestationer.

Det finns skäl att anta att liknande förhållanden, som de som beskrivits här ovan, råder för föräldrar med annat modersmål än svenska när de möter den svenska skolan. Förutom språkliga hinder att förstå innehållet i samtalet, svårigheter att förstå det svenska skolsystemet, det svenska samhällets handikappsyn med dess rättigheter och svårigheter för barn med funktionshinder, kan det alltså vara problematiskt att överhuvudtaget förstå hur man ska kunna komma till tals kring barnets svårigheter och skolgång. Mehan konstaterar i sin studie att skolpsykologens ord väger tungt. Vad föräldrar och lärare, som möter barnen i vardagen, hade att tillföra, beaktades inte i samtalet (Mehan, 1996).

Föräldrastöd i olika sammanhang

Förutom det stöd habiliteringen och skolan kan ge föräldrar till barn med autism, finns inom olika invandrarföreningar föräldrar som stöder andra föräldrar. Förslag finns från föräldragrupper att ansvara för att information översätts till fler invandrarspråk och att varje autismförening borde göra allt för att få med fler invandrarfamiljer (Ögonblick Nr 3/2000, s 15). "Om föreningen³⁷ är viktig för oss som redan känner oss hemma i samhället, hur mycket viktigare är den inte då för familjer som är nya i Sverige!" (a.a.).

Olika habiliteringscenter, bl a i Stockholm, anordnar utbildning och information för föräldrar. Tolk används när föräldrar önskar det. Vissa riktade informationstillfällen finns för en eller flera språkgrupper. En ytterligare satsning med återkommande träffar har gjorts för föräldrar tillhörande en speciell språkgrupp. Här har man försöker fånga upp

³⁷ Föreningen autism, en riksomfattande förening med lokala grupper i hela Sverige.

aktuella frågor och sådant föräldrarna undrar över. Önskemål finns att utvidga verksamheten till att gälla flera språkgrupper. (Muntlig kommunikation, habiliteringscenter, mars 2003)

Under rubriken "Församlingen når fram där samhället går bet" beskrivs projektet "Dubbel utsatthet", där tre religiösa samfund samarbetar för att stötta invandrarfamiljer som fått ett handikappat barn. Två av projektledarna, Gun Källstigen och Denho Özmen, har tidigare erfarenhet av att invandrare ofta söker stöd och tröst hos sin församling (Dagens Nyheter, 8 december, 2002).

DEL 2 Erfarenheter av flerspråkighet och autism

Kultur är viktigt och det är...men det hamnar kanske bort nånstans i allt det här med alla svårigheter som barn och också föräldrar tycker att det blir så mycket annat så det blir svårt.

(citrat ur intervju med en av lärarna)

Studiens genomförande

I den här delen lyfter vi fram olika erfarenheter av språkutveckling och språkanvändning hos flerspråkiga barn med autism. Dessa erfarenheter har vi fått ta del av i den intervjustudie vi genomfört. Inledningsvis intervjuades fem föräldrar till flerspråkiga barn med autism och fem lärare med erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga barn med autism. Intervjuerna gav upphov till en rad frågor, både rörande språkutveckling och av mer strukturell och organisatorisk karaktär, när det gäller vardagssituationer för barn med autism. Dessa frågor upplevde vi vara centrala för att kunna sätta in föräldrars och lärares erfarenheter i ett större sammanhang, och beslöt vidga studien till intervjuer med logopedier och skoladministratörer.

Logopedier är en av de yrkesgrupper som ingår i Landstingens habiliteringsteam och som vanligtvis möter barn med autism redan under förskoletiden. Vi valde att intervjua fyra logopedier med lång erfarenhet av arbete med flerspråkiga barn, däribland även barn med autism. Syftet med dessa intervjuer var främst att få en inblick i hur några logopedier resonerar kring språkutveckling och modersmålsundervisning för dessa barn. Slutligen, för att få veta mer om hur modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet erbjuds och organiseras, intervjuades tjänstemän på central nivå inom tio olika kommuner och stadsdelar i Storstockholm, om hur de ser på

modersmålsundervisning i relation till barn med autism. Sammantaget intervjuades 24 personer (föräldrar, lärare, logopedier och tjänstemän). Samtliga intervjuer genomfördes på svenska.

Tillvägagångssätt

Inledningsvis genomfördes tio intervjuer med fem föräldrar och fem lärare. Under intervjuerna användes en intervjuguide med breda teman kring språkutveckling på barnets modersmål respektive på andraspråket, kring språkanvändning i både talat och skrivet språk, samt IKT i relation till språkutveckling och språkanvändning. De två sista punkterna har som beskrevs i rapportens förord redovisats på annat sätt³⁸.

Samtalen fördes utifrån öppna frågeställningar kring dessa teman i avsikt att få ta del av föräldrarnas och lärarnas erfarenheter och därigenom få inblick i deras uppfattning av barnens språkanvändning och språkutveckling. Avsikten var att inte styra de personer vi intervjuade med alltför begränsande frågeställningar, utan vara så öppna som möjligt för vad föräldrar och lärare hade att berätta om egna erfarenheter och upplevelser av olika aspekter på barns språkutveckling och språkanvändning. Detta ansåg vi vara särskilt angeläget då barn och ungdomar med autism kan ha ett helt annat sätt att se på tillvaron än det vi andra tar för givet.

Vid den inledande kontakten klargjorde föräldrarna att de förstod och talade god vardagssvenska. Inom familjerna hade dock föräld-

³⁸ Frågor kring språkanvändning både när det gäller talat och skrivet språk och frågor rörande IKT har, som beskrevs i rapportens förord, redovisats i två posters. Ett mer omfattande material presenteras i en licentiatuppsats (Jansson, 2005) och i kommande artiklar.

rarna lite olika kunskaper i svenska språket och enligt föräldrarna är det den förälder som bäst behärskade svenska språket som valt att bli intervjuad. Under flera av intervjuerna satt dock den andra föräldern med och ibland konfererade föräldrarna sinsemellan innan de svarade.

Urval

Vi valde att inledningsvis gå en mer officiell väg, via intresseorganisationer, kommuner och landsting för att få tag på informanter till den här studien. I ett första skede togs kontakter med Riksföreningen Autism, Statens Institut för Handikappade (SIH), olika Habiliteringscenter samt med Föräldrautbildningen i Stockholms läns landsting, för att nå föräldrar som kunde vara intresserade av att dela med sig av sina erfarenheter. För att bredda urvalet togs kompletterande kontakter med tidigare kursdeltagare i Lärarhögskolans kurser samt med personal inom barn- och ungdomsförvaltningar i olika kommuner. Via ett Habiliteringscenter skickades information om vår studie till familjer med flerspråkiga barn med autism. Därigenom fick vi kontakt med tre av de föräldrar som intervjuats i studien. De två andra föräldrarna samt lärarna har nåtts via de olika kanaler som beskrivs ovan.

Pojkar är starkt överrepresenterade bland barn med HA/AS, men risk finns att flickors kanske annorlunda problematik inte uppmärksammas på samma sätt som pojkars, och därför har det varit angeläget att erfarenheter som rör båda könen finns representerade i studien.

Fem lärare, varav tre med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, och fem föräldrar har alltså intervjuats. Samtliga har själva fått välja tid och plats för intervjun. Tre av intervjuerna har genomförts per telefon, de övriga hemma hos den intervjuade, på deras arbetsplatser eller på Lärarhögskolan. Under telefonintervjuerna

gjordes stödanteckningar som lästes upp efter intervjun. Övriga intervjuer spelades in på band. De första fyra skrevs ut i sin helhet, av de återstående skrevs de delar ut som anknöt till de frågor som fokuserades. Utskrifterna har skickats ut till de intervjuade med möjlighet för dem att kommentera, vilket några också gjort. Hänsyn har tagits till dessa kommentarer vilka främst rörde anonymitetsaspekter, såsom att inte uppge familjens bostadsområde, föräldrarnas ursprungsland eller vilket språk man talar. Banden kommer att raderas när studien är avslutad.

Fem barn, fyra pojkar och en flicka, i åldrarna sex till åtta år, med annat modersmål än svenska och med diagnos inom autismspektrum³⁹ var i fokus under intervjuerna. Lärarna har även beskrivit hur de arbetar mer generellt i klasserna, vilket bidragit till en fylligare bild av arbete med barn från olika kulturer som har en diagnos inom autismspektrum. I urvalet har ambitionen varit att kartlägga verksamheten dels runt barn som är placerade i särskilda grupper i förskoleklass/skola, dels runt barn i ordinarie förskole- och grundskoleklasser samt att ha med både flickor och pojkar. Tre av barnen som fokuseras i studien går i särskilda undervisningsgrupper och de andra två är integrerade i förskoleklass respektive skolår två. Alla barn som är i fokus under intervjuerna är, enligt föräldrar och lärare, normalbegåvade enligt traditionella IQ-test. De lärare som arbetar inom Särskolan talar även utifrån erfarenheter av arbete med barn med utvecklingsstörning.

³⁹ Barnen hade olika diagnoser inom autismspektrum: autism, högfungerande autism, Aspergers Syndrom

Etiska överväganden kring datainsamling, urval och presentationer

I samband med att förfrågan om deltagande skickades ut till föräldrarna fick de skriftlig information om att HSFRs etiska regler⁴⁰ kommer att följas under detta arbete. Övriga informanter informerades muntligt i samband med intervjun. Det innebär att de som deltar i studien har informerats om projektet, forskningsprocessen, datainsamlingen och analysarbetet. De har även informerats om sina rättigheter att avbryta sitt deltagande i projektet om de önskar. Så långt möjligt kommer familjernas integritet att vara skyddad. Allt material som insamlats kommer att förvaras på ett säkert sätt och inte användas på annat sätt än i forskningssammanhang. Etiska överväganden kommer även att påverka hur resultatet av studien sprids och detta kommer att diskuteras med bland annat med föräldrarna.

Av etiska skäl vill föräldrarna inte att deras bakgrund, språk och ursprungsland, skall uppges i rapporten, vilket vi tagit hänsyn till för att förhindra att familjernas identitet röjs. Detta får dock vissa konsekvenser för redovisningen av resultatet men vi bedömer att det inte har någon avgörande betydelse för läsarnas förståelse eller värdet av studien.

Av hänsyn till föräldrarnas önskemål om anonymitet går det inte att följa en persons utsagor genom de olika frågorna, inte heller vilket barns förälder eller vilken lärare som uttalar sig i de olika frågorna. Därigenom hoppas vi även undvika att barnen känner igen sig själva

⁴⁰ HSFRs etiska regler.

och upplever att vuxna uttalat sig om dem, utan att de själva var tillfrågade, om de senare läser rapporten.

Resultaten av den här studien måste betraktas som specifika för just dessa familjers, lärares och andra yrkesgruppers situation. Då studien baseras på en relativt liten grupp kan man inte på något omedelbart sätt generalisera resultaten till andra situationer med andra barn och vuxna. Vi är medvetna om att det som sägs kan hänga samman dels med vad de tror att vi är ute efter, dels med att de känner till att vi är lärare och lärarutbildare. Exempelvis uttryckte flera av de intervjuade en stor förhoppning om att deras deltagande i studien skulle kunna bidra till ny kunskap av betydelse för utbildningen av blivande lärare och specialpedagoger.

Intervjun – ett äventyr med ovisst slut

I den sammanställning av intervjusvar som följer har vi analyserat och tolkat det insamlade intervjumaterialet genom att lyssna på och renskriva de inspelade samtalen samt renskriva minnesanteckningar som förts under telefonintervjuerna. Därefter har vi sammanställt vad de intervjuade har svarat på de frågor som ställts på ett sätt som vi hoppas gör materialet tillgängligt och förståeligt för läsaren. De intervjuade kommer till tals i texten i direkta citat och i sammanfattningar av vad de berättat. Kvale (1997) hävdar att

En intervjuanalys kan betraktas som en form av berättelse, som en fortsättning av den historia som berättats av intervjupersonen. En narrativ analys av det som sagts leder till en ny historia som ska berättas, en historia som utvecklar den ursprungliga intervjuens teman. Analysen kan också vara en koncentring eller en rekonstruktion av intervjupersonernas många berättelser till en rikare, mer förtätad och sammanhängande historia (s. 181).

Vid flera tillfällen under samtalens gång upptäckte den intervjuade hur samtalet väckte nya frågor. I efterhand har flera av de intervjuade hört av sig med kommentarer om sådant som samtalet väckte. Några av dessa uttalanden återfinns i materialet.

En intervjuperson kan under en intervju förändra sin beskrivning av eller uppfattning om ett visst tema. Den intervjuade kan själv ha upptäckt nya aspekter hos temat och plötsligt se sammanhang som han inte tidigare varit medveten om (a.a. s 38).

Vid en intervju vet man aldrig på förhand vad som kommer fram. En del i forskarens arbete är att låta sig överraskas och försöka ”se” något annat eller något mer än vad man ursprungligen hade hypoteser om. Redan under den första intervjun stod det klart att fler aspekter än enbart de som svarade mot våra ursprungliga frågor var centrala för föräldrar och lärare.

Följande frågeställningar fokuseras i resultatredovisningen:

- Erfarenheter bland föräldrar och lärare av vilket eller vilka språk, modersmålet (L1) respektive andraspråket (L2)⁴¹, som barnen använder i vardagssituationer, hemma och i skolan.
- Samverkan mellan olika institutioner som barnet och familjen är i kontakt med.
- Logopeders syn på språkanvändning och modersmålsundervisning för barn autism.
- Hur organiseras modersmålsundervisningen i kommuner och vilken information lämnas till föräldrar om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet?

⁴¹ Med andraspråket avses i den här studien svenska. Som vi kan se figurerar flera språk parallellt i barnens hem. Dessa betraktas då som barnens modersmål.

Resultatet presenteras på flera sätt. Under rubrikerna föräldrar, lärare⁴², logopedier och skoladministratörer lyfter vi fram, under ett antal teman, vad respektive grupp berättat för oss under intervjuerna. Centralt i analysarbetet med intervjuerna har varit att försöka skapa en bild som beskriver situationer, sett ur olika personers perspektiv, för flerspråkiga barn med autism. Här redovisas också hur föräldrar och lärare ser på samverkan mellan olika yrkesgrupper i och utanför skolan.

Föräldrarna

Beskrivning av barnen och familjerna med avseende på språk och kulturell bakgrund

I rapportens inledning återfinns en kort berättelse om Ludde. Här gör vi nu ett försök att skapa förståelse hos läsaren för barnens situation, genom en kort beskrivning av respektive barn och familj med fokus på familjens språkanvändning och kulturella bakgrund samt barnets skolplacering. Presentationen baseras på vad föräldrarna berättat under intervjun.

Barn A

Flicka sex år född i Sverige. Föräldrarna kommer från samma europeiska land och har samma modersmål. Föräldrarna kommunicerar med varandra och systemen på modersmålet men med A så gott som uteslutande på svenska. A går i förskoleklass. Hon har ett äldre

⁴² Begreppet lärare används genomgående som beteckning för pedagoger oavsett vilken yrkesutbildning de har. Förskollärare, grundskollärare, specialpedagog och modersmåls-lärare använder dock där frågor specifikt rör dessa yrkesgrupper.

syskon. Familjen kommunicerar på modersmålet med vänner och släktingar i Sverige och med mor- och farföräldrar per telefon till hemlandet. Flickan förstår en hel del av modersmålet och talar också en del själv, speciellt med far- och morföräldrarna på telefon. A går i en förskoleklass som håller till i ett eget hus på en F-9-skola. I klassen talas enbart svenska. Huruvida det finns barn med annat modersmål i klassen är inte känt. Pappan intervjuades på vår arbetsplats.

Barn B

Pojke sju år född i Sverige. Mamman och pappan kommer från olika asiatiska länder och har olika modersmål men förstår varandras vardagsspråk. Med barnet används pappans modersmål och svenska. I familjen finns ett yngre syskon. Pappan menar att när B verkligen ska förstå ordentligt – ta något på allvar – då används svenskan. B går i vanlig klass i år två på en F-6-skola. I klassen används enbart svenska men där finns några barn som har ett annat modersmål än svenska, dock inte B's språk. Pappan intervjuades men även mamman deltog under en del av intervjun, vilken ägde rum i deras hem

Barn C

Pojke sju år född i Sverige. Mamman och pappan kommer från olika asiatiska länder och talar olika språk. Pappan förstår o talar lite av mammans språk men inte tvärtom. Föräldrarna använder enbart svenska språket i kommunikationen med C men för övrigt kommunicerar man på både mammans och pappans språk i familjen. Föräldrarna har nyligen begärt att C ska få modersmålsundervisning. Vid intervjun var det inte bestämt i vilket av språken pojken skulle få modersmålsundervisning. C har två äldre syskon. C är yngst i en klass

med fem barn där alla har diagnosen autism (högfungerande) eller Asperger syndrom. Flera av barnen har annat modersmål än svenska, men talar inte C's språk. Mamman intervjuades i hemmet.

Barn D

Pojke åtta år född i annat land. Mamman och pappan kommer från olika afrikanska länder och talar olika språk. Pojken har ett yngre syskon. I familjen kommuniceras på svenska. D går i en speciell grupp för barn med autism eller autismliknande symptom. Alla barn i gruppen talar svenska. Pappan har tidigare under en period arbetat som modersmållärare i förskolan och grundskolan. Pappan intervjuades på sin arbetsplats.

Barn E

Pojke sju år född i annat land. Mamman och pappan kommer från olika områden i ett asiatiskt land och har olika modersmål. Pappan behärskar mammans språk och man kommunicerar mestadels på detta språk eller på svenska i hemmet. Många släktingar och vänner som talar mammans språk finns i omgivningen. E går i ettan i en liten undervisningsgrupp med barn med autism. Flera barn har annat modersmål än svenska men här finns inget barn som talar E's språk. Mamman intervjuades per telefon.

Sammanfattningsvis kan sägas att

samtliga barns föräldrar hade andra modersmål än svenska. I fyra av familjerna användes minst två språk förutom svenska i hemmet. Ingen av föräldrarna har själv gått i grundskola i Sverige och har därför ingen egen erfarenhet av vad studiehandledning och modersmåls-

undervisning skulle kunna innebära. En av föräldrarna har dock arbetat en tid som modersmåls lärare.

Föräldrarnas erfarenhet av språkanvändning

Modersmålet och/ eller svenska? Vilket eller vilka språk använder barnet i vardagslivet?

Samtliga föräldrarna säger att de är mycket måna om att barnen inte ska tappa kontakten med sitt hemspråk och sina rötter. De anser det vara lika viktigt som att barnen får utveckla det svenska språket. En förälder säger så här om sin son:

Han är dubbelspråkig. Ska man säga något om hans språk, så är han duktigast på svenska idag. Språkutvecklingen har ju inte följt en normalkurva, så vi har satt in mycket resurser för att det ska bli bättre. Med hemspråket är det en ganska komplex språksituation utan att behöva gå in i detaljer på det, så därför har vi fokuserat på svenska. Han går hos en logoped och vi försöker kommunicera på svenska för att det inte ska bli alldeles för jobbigt för honom för svenskan kan man inte vara utan. Men samtidigt vill vi inte göra avkall på identiteten och bakgrunden.

Fyra av fem barns föräldrar berättar att de från logopederna fått rådet att satsa enbart på svenska språket, trots att det främst är föräldrarnas modersmål som används i hemmet både mellan föräldrar och med syskon. Logopedernas motivering har, enligt föräldrarna, varit att det bästa för barn med autism är att få koncentrera sig på ett språk och att svenska ju är det språk de möter i Sverige. Logopedernas råd har dock uppfattas ganska olika bland föräldrarna. Tre av barnens föräldrar säger att de uppfattat rådet som att alla personer som kommunicerar med barnet, både hemma och i skolan, ska tala svenska med barnet. Inom dessa tre familjer har man försökt hålla sig till det råd man fått, medan man i den fjärde familjen använder flera språk.

En av familjerna har flyttat till ett område där i stort sett alla är svensktalande, för att barnet ska få rik tillgång till det svenska språket i skolan och i bostadsområdet:

Vi värdesätter ju det här med svenska språket oerhört mycket. Det var egentligen den största anledningen till att vi valde att flytta hit. Så att vi har ju medvetet valt det här för att han ska kunna fokusera på att ta till sig det svenska språket så bra som möjligt.

Pojken använder svenska språket när han leker med andra barn i bostadsområdet. Hemma talar familjen dock både föräldrarnas modersmål och svenska med barnet. ”Men när vi är måna om att hans ska förstå, om man ska förklara något i detalj, så tar vi det på svenska”, säger föräldern. Den här föräldern är den enda förälder bland de intervjuade som anser sig behärska det svenska språket lika bra eller bättre än sitt modersmål.

En av de intervjuade föräldrarna hävdar att det är självklart bäst att använda sitt eget språk i kommunikationen med barnet.

Vi umgås mycket med släktingar och vänner som talar vårt språk så det är självklart att mitt barn använder vårt språk. Jag vet inte om han använder det i skolan. Men med våra släktingar – alltid, varje dag.

Den här föräldern hade inte uppfattat att logopeden gav rådet att använda svenska språket i hemmet, däremot i skolan. På frågan om pojken använder modersmålet i något sammanhang i skolan, svarar hon att hon inte funderat över det, men erinrar sig att det kan vara så eftersom det finns kamrater som talar samma språk där. Och syskonen träffar han ju också i skolan. Precis som sina syskon tar han ibland ord från svenskan när de kommunicerar hemma.

På frågan om vilket eller vilka språk som används i de TV- och videoprogram familjer tittar på, svarade en förälder:

Det är mest på svenska. Det är så här att vi vet att vårt barn förstår vårt modersmål ganska bra. Hon använder även vissa ord, t ex fjärrkontroll, och ord som vi inte översätter till svenska eller som vi själva inte kan på svenska.

Föräldern fortsatte:

Vi talar mest vårt modersmål, jag och vår fru. Äldsta flickan kan det, så vi pratar med henne också och vi vet att vårt barn förstår det, men själv använder hon det väldigt sällan. När våra vänner som talar samma språk kommer och hon vill göra sig förstådd, så säger hon några ord, och om hon pratar med sin farfar och farmor eller morfar o mormor i telefon, då vill hon använda det.

På frågan om man i hemmet använder sig av modersmålet i samband med datoranvändning, svarade samtliga föräldrar nej. ”Allt material har varit på svenska i och med att vi lånat det mesta från Lekoteket”. Föräldrarna vill att barnen ska utveckla sin svenska och dessutom finns det inte något större utbud av dataprogram att få tag på i Sverige på föräldrarnas modersmål.

I en av familjerna där man i huvudsak använt svenska språket med barnet i hemmet, blev man tveksam när man märkte att barnet tycktes ha en bättre förståelse på föräldrarnas modersmål och detta dessutom användes av alla andra i familjen. Man valde då att företrädesvis använda modersmålet hemma.

En förälder har uppfattat logopedens råd som att det gällt svenska i skolan och så mycket som möjligt hemma, men inte ensidigt: ”Han måste ju kunna tala med sina syskon.”

I en familj har äldre syskon modersmålsundervisning, vilket alla i familjen är mycket nöjda med. Nyligen hade föräldrarna framfört önskemål om att även barnet med autism skulle få modersmålsundervisning med samma lärare och helst i samma grupp som ett av syskonen.

Sammanfattningsvis

Svenska språket respektive modersmålet används företrädesvis i olika situationer. I skolan använder alla barn svenska i kommunikation med både lärare och kamrater. Bland kamrater och syskon på fritiden använder vissa barn svenska, andra modersmålet. Hemma talar flera föräldrapar och syskon svenska med barnet med autism, medan de talar sitt/sina modersmål med varandra och med andra syskon i familjen.

Inget av barnen har i dagsläget modersmålsundervisning, men i ett fall har föräldrar uttryckt önskemål om att barnet skall få det. En av de föräldrar som använder modersmålet med sitt barn i hemmet, tar ändå till svenskan när han vill vara säker på att barnet ska förstå. Detta hängde samman med att han själv upplevde att han uttryckte sig bäst på svenska.

Föräldrars upplevelser av delaktighet när det gäller valet av språk

De intervjuade föräldrarna anser att de inte har tillräcklig kunskap om vad det skulle kunna innebära för barnet att använda och utveckla både modersmålet och svenska, hemma och i skolan. Ingen av föräldrarna har egen erfarenhet av att få modersmålsundervisning och vad det skulle kunna innebära för språkutveckling och lärande att få undervisning både i och på båda språken. En förälder har dock erfarenhet av att undervisa i ämnet modersmål.

De intervjuade föräldrarna efterfrågar mer kunskap om både modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråksundervisning, för att kunna fatta ett bra beslut utifrån barnets situation. Några föräldrar säger att det kan bli aktuellt med modersmålsundervisning när barnet blir lite äldre. En

förälder menade att det just nu var viktigast att barnet kommunicerar verbalt över huvud taget:

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

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

Tre barns föräldrar har vid något tillfälle deltagit i föräldrabildning om autism och Asperger syndrom, anordnad av Habiliteringen. Dessa föräldrar anser att de har en hel del kunskap om själva funktionshindret och vad man bör tänka på som förälder. De kände sig dock inte förberedda på de förväntningar som de upplevde fanns från skolans sida om att samarbeta kring beslutsfattande om barnets skolgång och undervisning.

Föräldrarna uttrycker stor kunskap om sitt barn och barnets funktionshinder men mycket olika uppfattning om delaktighet och samarbete med skolan. Två föräldraröster:

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

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

Den förälder som tidigare arbetat som modersmåls lärare i förskolan och grundskolan anser att skolan borde fråga mer om föräldrarnas

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

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

Lärarna

De intervjuade lärarnas bakgrund och utbildning.

De fem intervjuade lärarna hade fått sin grundutbildning för mellan åtta och trettio år sedan. Tre hade förskolläraryt utbildning och två hade grundskolläraryt utbildning, varav en även hemspråksläraryt utbildning. Samtliga lärare hade dessutom någon form av påbyggnadsutbildning.

Tre av dem hade specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och en fjärde studerade specialpedagogik vid intervjutillfället.

Lärare 1 var utbildad förskollärare och hade dessutom specialpedagogexamen. Hon hade mångårig erfarenhet av att arbeta inom både förskolan och särskolan.

Lärare 2 var utbildad förskollärare och hade dessutom specialpedagogexamen. Hon hade mångårig erfarenhet av arbete inom förskolan.

Lärare 3 var utbildad förskollärare och hade dessutom specialpedagogexamen. Även hon hade mångårig erfarenhet inom förskolan och särskolan. Hon hade även arbetat några år i förskoleklass.

Lärare 4 var utbildad grundskollärare 1–7 och hade dessutom en ettårig medieutbildning. Hon hade mångårig erfarenhet från arbete på mellanstadiet.

Lärare 5 hade sin lärarutbildning från ett annat land. Hon har arbetat som modersmåls lärare tidigare och studerade vid intervjutillfället specialpedagogik. Hon har mångårig erfarenhet av arbete med förskolebarn och skolbarn i alla åldrar och med många olika modersmål.

Vad gäller kunskap om flerspråkighet efterfrågade lärarna mer kunskap i svenska som andraspråk och annat som rör flerspråkighet. De intervjuade hade sin utbildning från olika skeden och både de med äldre utbildning och de som fått sin utbildning under 1990-talet ansåg sig behöva mer kunskap om frågor rörande barns språkutveckling. Flera ansåg sig tidigare ha goda kunskaper men kände att de inte var tillräckliga i arbete med barn med autism.

”Modersmålsundervisning – finns det fortfarande?”

I samtliga intervjuer med lärarna betonade de att skolpersonal i allmänhet nog inte känner till vilka regler som idag finns för modersmålsundervisning. Det får till följd, menade man, att ingen ens funderar över att undersöka vilka möjligheter som skulle kunna erbjudas barnen i form av modersmålsundervisning. Endast den av lärarna som själv var modersmålslärare kände till att det finns något som heter studiehandledning på modersmålet. Endast på en skola hade man diskuterat möjligheten att stödja elever på modersmålet. Tre av lärarna kände till att Skollagen anger vilka som har rätt till modersmålsundervisning. På frågan om det fanns några barn med autism som har modersmålsundervisning, svarade en lärare:

Neej, jag har aldrig hört talas om det. Det borde väl vara en självklarhet, tycker man kanske, att de också skulle få, men det tror jag inte. Jag har inte jobbat så många år inom Särskolan men, modersmålsundervisningen i vanliga skolan är ju ganska knapphändig, så det är väl inte så många som får och pengar finns inte och alla språkgrupper kan man inte heller tillgodose. Synd, tycker jag, för jag tycker det är viktigt med modersmålsundervisningen. Jätteviktigt. Och speciellt om det utövas aktivt hemma. För det blir ju lättare för barnen att lära in det svenska språket om man har ett rikt eget språk som man pratar hemma. Så det är jätteviktigt.

Att undervisa barn som talar ytterst lite svenska, anser en av de intervjuade lärarna vara ganska frustrerande. Hon skulle önska, säger hon, att det fanns en modersmålslärare i barnets språk till hands ibland. Som det nu är, försöker hon så ofta det går använda bilder och ordbilder som stöd, så att flera olika sinnesintryck får samverka. Hon skriver och sätter upp lappar med för dagen relevant innehåll, varje dag sätts någon ny lapp upp. En annan lärare frågade sig: ”Ska vi skriva ”stol” på stolen och ”bord” på bordet och ”dörr” på dörren så

att man får en bild av det [ordet], för det är ju många med Sv2 som jobbar så.”

En tredje lärare berättade hur de arbetar: ”Vi fotar, ritar och berättar för att kunna synliggöra språket när inte orden räcker till”.

Den lärare som tidigare arbetat som modersmålslärare hävdade bestämt utifrån sin erfarenhet av modersmålsundervisning att ”modersmålsläraren kan vara en brobyggare, särskilt om barnen kommer från en kultur som skiljer sig mycket från den svenska”.

Ytterligare en lärarröst:

Jag har ju jobbat mycket bland invandrabarn och vet hur viktigt det är att få vara stolt över sitt land och sitt språk och den kultur som finns och föra det till andra barn också. Att få berätta och hemspråkslärarna var ju bron över. Det är ju lite annorlunda, visst är det det. Och jag vet ju inte om de har varit och besökt sitt hemland, om barnen har varit där, om de har varit tillbaka, man kanske inte kan av politiska skäl eller vad det kan vara. Det finns ju många bitar att ta i där som är jätteviktiga.

”Modersmålsundervisning, finns det fortfarande?” undrade en lärare, och synliggjorde därmed att frågan om modersmål inte diskuterats på hennes skola.

Sammanfattningsvis

Vad gäller kunskap om flerspråkighet efterfrågade lärarna mer kunskap i svenska som andraspråk och annat som rör flerspråkighet. De intervjuade hade sin utbildning från olika skeden och både de med äldre utbildning och de som fått sin utbildning under 1990-talet ansåg sig behöva mer kunskap om frågor rörande språkutveckling. Flera ansåg sig tidigare ha goda kunskaper men kände att det inte var tillräckligt i arbete med barn med autism.

Olika syn på kunskap och lärande har varit tongivande i olika epoker. Detta kan också avspeglas i synen på barns lärande.

Vilket eller vilka språk använder barnet i skolan?

Lärarna berättade att de lade ner mycket tid på arbete utifrån problematiken med funktionshindret. De försökte hitta metoder och material där barnen skulle lära sig relevant beteende i olika situationer för att klara av sin vardag. De hade inte diskuterat huruvida språkliga och/eller kulturella skillnader mellan hemmet och skolan skulle kunna vara av betydelse för barnets beteende. Under intervjuerna började lärarna fundera mer över detta.

Vilka erfarenheter fanns då bland de intervjuade lärarna om barnens språkanvändning i skolan? Lärarna menade inledningsvis att barnen endast använde svenska språket i skolan. På vår fråga om barnen någon gång använde sitt modersmål i skolan, svarade samtliga att de inte kunde erinra sig att barnen använt det annat än i situationer då någon tilltalat barnen på det språket eller då barnet känt till att det fanns någon som förstod det språket närvarande. En lärare sa: ”Menar du alltså hans modersmål? Neej, det gör [använder] han inte. Det hade ju varit spännande.”

En annan lärare beskrev flera situationer då en pojke brukade använda ord som läraren inte förstod. Hon uppfattade dessa, för henne obegripliga ord, som ett problem kopplat till pojkens autism.

Jaa, jag trodde det ett tag, speciellt när han sitter själv och talar och inte riktar språket direkt till någon, men, jag vet att jag har kommit fram och frågat. Vad säger du? Vad är det du pratar om? Då blir han jättegnerad och vill inte gärna säga något.

Under intervjun började läraren fundera över vad pojken egentligen talade om, och om det möjligtvis kunde vara så att dessa, för henne obegripliga ord, var ord på pojkens modersmål [ett afrikanskt språk,

vår anm.]: ”Men det är svårt att veta. Jag kan ju inte någonting på det här språket. Så det är mycket möjligt att han bollar...”

Läraren erinrar sig då att en annan elev i gruppen använder sitt modersmål ibland: ”Den nya flickan vi har fått, hon gör ju så. Speciellt när hon sitter för sig själv. Då blandar hon” [Flickan har engelska som modersmål,⁴³ vår anm].

Sammanfattningsvis

Alla lärare hävdade inledningsvis under intervjuerna att barnen endast använde svenska språket i skolan. Några började dock fundera om barnen ibland kanske använde sitt modersmål. Det som kunde uppfattas som nonsensspråk och förknippades med autismproblematiken, kanske skulle kunna vara ord på modersmålet.

Lärarnas kunskap om barnens språk och kultur.

Lärarnas uppfattning är att barnens föräldrar vill satsa på svenska språket för sina barn. De är övertygade om att föräldrarna planerar för att barnen kommer att bo i Sverige och därför främst har nytta av det svenska språket. Inget barn med HA/AS i de här lärarnas klasser/grupper hade modersmålsundervisning. Modersmålets och modersmålsundervisningens eventuella betydelse för de här barnen blev dock en fråga som lärarna menade väckte deras intresse under intervjun. En av lärarna undrade:

Och hur pass mycket använder de språket [modersmålet] aktivt hemma?
Det hade ju varit jätteviktigt att veta också. Jag har hittills inte haft så

43 Flickan har engelska som modersmål och personalen kan därför förstå vad hon säger. De ser då språkväxlingen som en tillgång medan de i andra fall, när de inte förstår språket, ser det som problem och tolkar det som något som hör ihop med funktionshindret.

mycket föräldrakontakt, men nu har jag börjat få det och det ska bli spännande att få höra mera. Jag vet ju att de pratar mycket svenska också hemma.

I ett fall har föräldrar uttryckt önskemål om att barnet skall få modersmålsundervisning, berättar läraren:

Den kunskap jag tagit till mig det är att man vet att modersmålet är det som ligger närmast. Det är det barnet alltid har hört och jag kan tänka mig att eftersom han har två syskon, så antar jag att de använder den förälderns språk när de pratar med varandra. Det gör ju att den här killen får ytterligare ett handikapp.

Frågan om pojken ska få modersmålsundervisning – och i så fall på vilket språk, är ännu inte löst, delvis på grund av osäkerhet om vilket av föräldrarnas två språk undervisningen skall ges på. Mamman pratar, enligt egen utsago lite grand av pappans språk men inte omvänt. Föräldrarna vill att barnet ska få modersmålsundervisning på pappans språk, samtidigt som mamman är den som träffar barnet mest i hemmet. Enligt läraren säger mamman att de pratar svenska hemma, men läraren hör att föräldern använder sitt modersmål när hon pratar med syskonen. Mamman har beskrivit svårigheter med att förstå barnet och upplever att han inte heller förstår henne. Om han exempelvis vill ha vatten hänger han sig över diskbänken för att dricka vatten, i stället för att tala om att han vill ha vatten. Skolpersonalen har inte gjort något mer åt modersmålsfrågan och föräldrarna har inte tagit upp frågan på nytt.

Läraren berättar att mamman har efterlyst logopedinsatser och hon vill gärna ha en förklaring på vad som orsakar pojkens problem med talet. Enligt läraren tror hon att det är något fel inne i munnen. Från habiliteringsteamet har familjen nu fått extra stöd. Mamman och pojken åker in till logopeden för språkträning och genom att hon är

med hoppas läraren att pojkens svårigheter kommer att förstås bättre. Läraren konstaterar: ”Men det [språkträningen] är fortfarande på svenska. Nånstans kan jag ju känna, innerst inne, att han borde ha det på sitt språk.” I dagsläget var det alltså logopedinsatser och intensiv träning av svenska språket i skolan som gällde.

Flera av lärarna tar upp att de ser problem med att logopedier och skolans personal vet väldigt lite om varandras arbete med barnet. En av lärarna började fundera över vilka nya möjligheter som skulle kunna öppnas om barnet fick undervisning på modersmålet i skolan. Detta hade inte diskuterats med föräldrarna. En annan lärare berättar att hon lagt märke till att barnen, även om deras språkförståelse varierar, hjälper varandra på olika sätt. Något de här barnen har allra svårast med är att bemöta varandra. Därför, menar flera lärare, är det extra viktigt att barnen känner att de får respons av både kamrater och vuxna och lär sig förstå innebörden i olika uttalanden.

Om skolpersonal samarbetade mer med både föräldrar och andra som träffar barnet, skulle man kanske bättre kunna förstå och hantera hur barnens flerspråkighet och kulturella bakgrund påverkar beteendet, menade lärarna. Kanske skulle man därigenom kunna se nya möjligheter när det gäller barnets språkutveckling och lärande. Även modersmållärare skulle kunna vara en viktig resurs. Lärarna uttryckte också ett stort behov av att få mer teoretisk kunskap om språkutveckling och om vad det innebär för just de här barnen att lära sig i och på ett språk som inte är deras modersmål. En lärare föreslår mer direkt samarbete mellan skolan och Habiliteringen.

Sammanfattningsvis

Lärarna har många frågor rörande modersmålsundervisning och efterlyste mer kunskap om tvåspråkighetsfrågor. Förslag framfördes om mer samarbete mellan skolan och Habiliteringen.

Didaktiska perspektiv

Lärarnas allmänna uppfattning var att barnen verkligen tycktes vilja kommunicera, men på olika sätt; tala, läsa, skriva med tecken nämndes. Lärarna menade att det är ytterst angeläget att barnen upplever det de gör som relevant och att det är lärarnas sak att försöka förstå vad som är relevant för barnen. Men det är inte alltid så lätt när man arbetar enbart med barn med autism. En lärare pekade på risken att verksamheten blir träningsinriktad utifrån barnets svårigheter. Hon hade vid ett tillfälle upptäckt att en pojke med autism visade stort intresse för att tala om bilar och olika bilmärken när han fick samarbeta med en kamrat från den ”vanliga” sexårsgruppen. Hon menade att det är lätt att bli hemmablind. Ofta beskrivs barnets svårigheter knutna till individen och när barnen kommer till skolan utgår man från att hela problemet ligger där. I exemplet med bilarna insåg hon att de skulle behöva se över verksamheten i sin helhet för att hitta det riktigt meningsfulla för barnen. Kanske samarbeta mer med andra klasser.

Lärarna betonar att de hela tiden försöker tänka på att stödja barnens språkutveckling och utöka det aktiva ordförrådet i olika sammanhang. Alla tänkbara vardagssituationer utnyttjas för att ge barnen förebilder och lära sig hur man säger på svenska när man vill ha saker, t ex sådant som står utom räckhåll, eller när man behöver hjälp med något.

En lärare berättar att hon och barnen använder digitala bilder när de samtalar om händelser som inte går så lätt att förklara med enbart ord. Bland annat förberedde hon barnen inför återkommande simhallsbesök genom att varje gång, under en lång tid, visa bilder tagna under tidigare resor till simhallen och i olika situationer inne i simhallen. Så småningom räckte det med att visa en enda bild från simhallen så visste barnen att de skulle åka dit. Det innebar stor trygghet och barnen blev lugnare.

En annan lärare beskriver klara framsteg i språkutvecklingen för den pojke vi speciellt fokuserar under intervjun. Hon förknippar utvecklingen med pojkens användning av datorn:

Han härmar och tar efter och lyssnar och använder alla sina sinnen för att ta in språket. Han utvecklas på så vis, med ett medium, eller med ett hjälpmedel som han verkligen tycker om. Han har också dator hemma också.

I arbetet med olika lärprogram kommunicerar den här pojken verbalt med vuxna och numera även med vissa kamrater. Framför allt berättar han gärna till sina egna bilder som han också skriver text till. Detta har ökat hans lust att kommunicera verbalt och ta kontakt med andra. Han visar numera med glädje och stolthet sin text både för läraren och för kamrater och tar den med hem så att föräldern får läsa den.

Sammanfattningsvis betonas, av alla intervjuade, betydelsen av att skapa situationer som upplevs relevanta för barnen.

Lärares samverkan med olika yrkesgrupper

Vilken samverkan finns mellan olika yrkesgrupper som arbetar med flerspråkiga barn med autism? Lärare är en grupp som av tradition varit vana vid att arbeta tämligen autonomt. Hur tas råd och eventuella

förslag till planering och utformning av undervisningen emot av lärare? På vilket sätt sker samverkan i och utanför skolan? I två av intervjuerna framkom exempel på samverkan där initiativet kom från specialpedagoger vid habiliteringen. Man använde sig i båda fallen av dagboksskrivande – både i skolan och hemma och barnen skrev med stöd av de vuxna.

En av lärarna hade funderat över vem som bäst kan avgöra vilket språk barnet bör få ytterligare förstärkning på:

Om du funderar mer över att använda något av språken ytterligare som förstärkning, i undervisningen och verksamheten här...om de har kontakt med en logoped, kanske är det den personen som kan lite närmare kring det här med språket och försöka utröna vilket språk som faktiskt används hemma. För det är väl i så fall det språket som han har behov av?

Vidare erinrade hon sig följande från ett samtal med föräldrar:

När vi tog upp det här med hemspråksträning⁴⁴ och...jag får ju ändå en känsla av att det är den förälder då som bara är borta fyra timmar, så måste det ju vara det språket, men när vi pratar om hemspråksträning så, nej, han ska lära sig den andra förälderns språk. Men varför - det fick man inget svar på.

Den lärare som arbetat som modersmålslärare, och som intervjuats i vår studie, menar att många lärare ser elevens modersmål som ett problem, en brist hos eleven som ska jobbas bort, i stället för en tillgång. Hon upplever att andra lärare inte betraktar undervisningen i modersmål som något som på allvar kan vara betydelsefullt för elevers utveckling. Hon saknar den gemenskap hon upplevde under

⁴⁴ Hemspråksträning var den term som användes inom förskolan tidigare. Idag används termen modersmålsstöd i förskolan och modersmålsundervisning i förskoleklass och grundskola [vår kommentar].

1980-talet, då hon uppfattade att ämnet modersmål prioriterades högre och hon samarbetade då till stor del med lärare i andra ämnen. Då fick hon använda sin lärarkompetens, och undervisa även i klasserna, men idag tycker hon inte att den tas tillvara. Hon har en känsla av att lärarna tror att hon bara kan och vill undervisa små grupper av elever och enbart i modersmålet. Vidare påpekar hon att tolkar kan beställas om föräldrarna inte klarar svenska språket men många modersmållärare skulle kunna klara det lika bra eller bättre. De förstår skolan inifrån och kan förklara på ett annat sätt än tolkar gör. Modersmållärarna skulle användas mer också i kontakten mellan föräldrar och barn och skolan och habiliteringen. Det skulle kunna bli både bättre och billigare.

Mot bakgrund av de intervjuer vi genomfört med lärarna kan vi konstatera att de, förutom med barn och föräldrar, i det vardagliga arbetet främst samverkar med andra lärare och assistenter som arbetar med barn med autism inom samma enhet. I diskussioner om barnens utveckling och placeringar av barnen mm, samverkar de även med skolans resursgrupp. Resursgruppen består ofta av skolledning, psykolog eller kurator samt skolsköterska.

Specialpedagoger och talpedagoger finns också med i bilden. Tre av de intervjuade lärarna har själva specialpedagogexamen och de ville utöka samarbetet med specialpedagoger inom habiliteringen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärare har goda erfarenheter av samarbete med habiliteringens personal och vill gärna vill ha ett ökat samarbete. Modersmållärares kompetens tycks inte tas tillvara. Deras kunskap kan vara en dold resurs i samverkan mellan olika instanser.

Logopeder

Logopeders erfarenhet av flerspråkiga barn med autism

Under intervjuerna återkom föräldrarna vid ett flertal tillfällen till vad logopeder sagt om barnets språkutveckling. Vi upplevde det angeläget att höra hur logopeder själva såg på frågor kring språkutveckling när det gäller flerspråkiga barn med autism och intervjuade därför fyra logopeder med lång erfarenhet inom yrket. De har alla arbetat med flerspråkiga barn från olika kulturer och med barn med autism. Samtliga är eller har varit verksamma inom Habiliteringen i olika delar av Storstockholm. Tilläggas bör att dessa fyra logopeder fått sin utbildning vid olika tidpunkter och att utbildningen har sett olika ut för dem. Vi är väl medvetna om att logopeder, lika lite som lärare, är någon enhetlig grupp och att olika uppfattningar finns bland dem. Då resultatet bygger på endast fyra intervjuer, kan det naturligtvis inte generaliseras att gälla hela yrkesgruppen.

Samtalen med logopederna fördes efter genomförandet av föräldraintervjuerna, vilket innebar att frågorna till logopederna kunde ställas mot bakgrund av vad som kommit fram under föräldraintervjuerna. Två intervjuer genomfördes per telefon och två på logopedernas arbetsplatser.

Vid intervjuerna bad vi logopederna berätta om sina erfarenheter från arbete med flerspråkiga barn med autism, och då särskilt om erfarenheter av barns språkutveckling på föräldrarnas språk (L1) respektive på svenska (L2), barnens och familjernas användning av L1 respektive L2, samt hur de såg på modersmålsundervisning för dessa barn. Ett annat område som berördes gällde svenskspråkiga

tester och diagnosticering av barn med autism med annat modersmål än svenska.

Användning av modersmålet (L1) och/eller svenska (L2)

De fyra logopederna som intervjuades hävdar med bestämdhet att de måste vara väldigt försiktiga i sina uttalanden om språkutveckling när det gäller flerspråkiga barn med autism.

De menar att det är svårt att generellt säga vad som är bäst för barns utveckling; att kommunicera med barnet på modersmålet eller på svenska eller på båda språken. Att ge föräldrar råd om hur de bäst kan stödja barnets kommunikation går inte att avgöra utan att ta hänsyn till familjesituationen i sin helhet och hur språken används i deras vardag. Här finns stora individuella skillnader mellan olika barn och mellan olika familjers situation. I vissa familjer umgås man dagligen med många som talar modersmålet, och då skulle det vara både ologiskt och opraktiskt om barnet inte lärde sig det språket. Två av logopederna påpekade att föräldrarnas svenskkunskaper är kolossalt olika i olika familjer, men även inom familjen, och att det påverkar kvalitén på det svenska språk barnet hör i hemmet. Men det gäller oavsett vilket språk man talar:

Vi vet ju egentligen inte hur samtalen utspelar sig, oavsett om de talar sitt modersmål eller svenska, men i familjer där barnen får mycket uppmärksamhet av föräldrar och syskon och där föräldrarna systematiskt använde språket med barnet, ser vi att det får betydelse för barnets utveckling, inte bara språkligt utan över huvud taget.

En av logopederna hade ibland tidigare rekommenderat familjer att använda svenska språket. Nu poängterar hon dock följande: ”att generellt ge det rådet, det skulle jag aldrig göra, fast jag vet att det i alla fall tidigare funnits logopederna som haft den uppfattningen”.

En av logopederna påpekade att autism ju innefattar svårigheter inom ett stort och vitt spektrum, och att barnens problem kan se väldigt olika ut. Barnen hon möter är dessutom i olika åldrar när de kommer till Sverige och språkutvecklingen har kommit olika långt. Barnens svårigheter uppmärksammas och förklaras på olika sätt i olika familjer och här skiljer det sig mellan olika kulturer. Två av logopederna erinrade sig att föräldrar berättat om hur deras barns språkutveckling, på både modersmålet och svenska, tagit fart när de haft tillgång till personal med samma modersmål som barnet, och menar att sådan personal är värdefull: ”Om någon person i personalgruppen kan barnets språk och känner till mer om barnets kultur, någon som träffar barnen varje dag, menar jag, den personen vore guld värd.”

Råd bör bygga på aktuell forskning och pedagogiskt arbete

De intervjuade logopederna menar att det inte går att generellt säga vilket eller vilka språk – L1 eller L2 – som är bäst med tanke på barns språkutveckling. Diskussioner måste föras utifrån varje enskilt barns situation, vilket även innefattar skolsituationen. Uppfattningen bland dessa logopeder var att barnen använder svenska språket i skolan: ”I skolan, där möter ju barnen svenska hela tiden.” När det gäller modersmålsundervisning för barn med autism finns många olika variabler att ta hänsyn till, menade man, och därför måste frågan diskuteras i varje enskilt fall.

Man pekar på att den forskning och kunskap som finns idag om språkutveckling, och språkets betydelse för identitet och lärande, tydligt visar att språkfrågan inte kan ses isolerat utan måste förstås i relation till de sammanhang där språket används. En av logopederna menar att ”det har funnits en uppfattning om att barn med autism inte

klarar mer än ett språk” men att den synen har förändrats bland logopederna i allmänhet. En av de andra logopederna säger sig ana att ”resonemanget om halvspråkighet som fanns på 1970-talet kanske fortfarande ligger och skvalpar på sina håll”.

Ett aktivt samarbete behöver utvecklas, menar de här logopederna, inte bara med barnets föräldrar utan även med förskollärare, klasslärare och med eventuell modersmållärare. Då skulle språkfrågan kunna diskuteras med pedagoger och i relation till det vardagliga arbetet i förskolan och skolan.

Tester

De utredningar som görs av psykologer och logopederna sker i de flesta fall på svenska här i Sverige och testen som används har utvecklats i västvärlden. Två av logopederna nämner att man försöker anlita flerspråkiga psykologer och logopederna i vissa fall för att kunna genomföra testningen på barnets modersmål. Att använda tolk vid språkliga test kan få oväntade konsekvenser, menar de, eftersom testen ofta bygger på förutbestämda språkliga formuleringar. Om tolken då översätter exempelvis en instruktion, kan instruktionen bli felaktig. Ett annat problem kan vara att tolken välvilligt beskriver mer än den ursprungliga instruktionen gjorde. I båda fallen kan man få en felaktig bild av barnens språkliga förmåga och förutsättningar. Det gäller alltså att vara vaksam på att barnens sätt att använda svenska språket kan leda till både över- och underdiagnostisering. Fler flerspråkiga psykologer och logopederna behövs därför, menar de, så att möjlighet finns att testa på båda språken.

Logopederna berättade vidare om flerspråkiga barn, främst förskolebarn, som de känt sig mycket osäkra på och haft svårt att diagnosticera. Två av logopederna berättade om flera fall där de varit

delaktiga i att ställa diagnosen autism, men där barnen senare, i takt med att deras svenska språk utvecklats och de blivit mer hemtama i den svenska skolmiljön, fått en annan diagnos. De som gör utredningar borde därför sträva efter att använda material med ett för barnen känt innehåll, menade man, annars finns det en stor osäkerhetsfaktor vid tolkningen av resultatet, speciellt när man gör en bedömning av barn före skolåldern. Ett samarbete mellan logopedier och pedagoger skulle kunna bidra till att båda parter får en bättre bild av barnets språkliga förutsättningar och ge idéer om hur man kan arbeta vidare:

Ja, det skulle kunna betyda mycket om vi samarbetade. Och om det finns en modersmåls lärare eller någon som kan barnets språk skulle det vara en stor tillgång. Vi skulle få en bättre förståelse för barnets situation och föräldrarna och lärarna, ja alla inblandade parter, skulle kunna vinna på det. Så är det ju tiden förstås. Samarbete tar tid och så har vi ju olika arbetsgivare.

Inför olika testsituationer borde man alltid, sa en av logopederna, försöka ta reda på vilka förutsättningar barnet har att förstå själva testet och testsituationen på svenska språket. Även tänka på att språk och språksocialisation ser så olika ut för olika barn och familjer och att många kommer från kulturer där vuxna inte förväntar sig att barn ska ta för sig.

En av logopederna sa att hon med åren lärt sig att ”vara väldigt flexibel och ha stor lyhördhet när man testar flerspråkiga barn, särskilt barn med autism”.

Sammanfattningsvis

Enligt de logopedier vi intervjuat, bör man, när det gäller flerspråkiga barn med autism, utgå från såväl det enskilda barnet,

familjesituationen som skolsituationen i diskussioner om vilket eller vilka språk, modersmålet och svenska, man bör använda i kommunikation med barnet. Några generella råd som skulle kunna gälla alla dessa barn kan man inte ge, menar logopederna. Ett problem idag är att utredningar och tester i huvudsak sker på svenska språket och med material som är utarbetat efter vad barn i västvärlden förväntas klara av. De logopederna vi intervjuat menar att det skulle behövas fler flerspråkiga psykologer och logopederna i Sverige. Likaså behövs, menar man, ett utökat samarbete med skolans personal.

Skoladministratörer

Telefonkontakt togs med personal på central nivå i tio kommuner och stadsdelar i Storstockholmsområdet. Via kommunernas centrala växel och hemsidor⁴⁵, söktes personal med ansvar för flerspråkiga barn i behov av särskilt stöd och specificerade att det rörde barn med autism. Vi hänvisades då att kontakta den enhet eller person som hade ansvar för barn i behov av särskilt stöd. I några kommuner, där andelen invandrare är stor, föreslog man i kommunens växel att vi även kunde ta kontakt med personer med ansvar för modersmålsundervisningen. Man kände inte till om det fanns någon person med ansvar för *både* flerspråkighet *och* funktionshinder. Vissa hemsidor gav upplysning om vem som ansvarade för modersmålsundervisningen i kommunen. När vi ställde frågor som rörde undervisning för barn med funktionshinder inom ASD hänvisades vi till personal/ resursenhet med ansvar för barn i behov av särskilt stöd eller någon med ansvar för barn med autism.

⁴⁵ Studien genomfördes 2002-03.

Den personal vi så småningom intervjuade arbetade antingen med ett övergripande ansvar för modersmålsundervisningen i kommunen eller i någon resursgrupp för barn med funktionshinder. I ett fall hänvisades vi till en föreståndare på en enhet där man hade flerspråkiga barn med autism. De personer som intervjuades tog dock kontakt med olika resursteam för att kunna besvara frågan om vilken information föräldrar till barn med autism får.

Modersmålsundervisning – information och organisation

Hur organiseras verksamheten när det gäller modersmålsundervisning? Vilken information lämnas till föräldrar om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet? Vilken information ges till familjer som har barn med diagnos inom autism?

I alla de tio kommunerna uppger man att samtliga familjer, med barn som är berättigade till modersmålsundervisning, informeras inför skolstarten om de vill att barnet ska få modersmålsundervisning. En blankett där man ska anmäla intresse lämnas ut eller skickas hem till föräldrarna. Detta skedde oftast rutinmässigt via namnlistor från förskolan. Någon mer aktiv insats för att diskutera modersmålsundervisning för barn med autism kände man inte till. Man hade olika förklaringar till detta och nedan följer en sammanställning av dessa.

Alla barn erbjöds modersmålsundervisning när de skulle börja i förskoleklassen eller i ettan och man såg ingen anledning till att informera föräldrar till barn med autism på något särskilt sätt. Ett skäl var tidigare erfarenheter att ”det vanligtvis gjordes en bedömning att barn med autism inte klarar av mer än ett språk”. Man hade då, som man sa, ingen anledning att diskutera något annat med barnets föräldrar. Det var självklart med svenska språket i skolan. I några intervjuer framkom att man aldrig diskuterat frågan om modersmåls-

undervisning. Av det följer att man heller inte diskuterat om undervisning eller studiehandledning på modersmålet skulle kunna ha någon positiv inverkan, exempelvis på barnets beteende eller för lärandet, med tanke på de specifika svårigheter funktionshindret autism innebär.

Ekonomiska nedskärningar som drabbat kommunerna har inneburit att modersmålsundervisningen i kommunerna sjunkit drastiskt. Kommunerna har idag bara skyldighet att anordna modersmålsundervisning för elevgrupper där minst fem barn undervisas samtidigt. I några av de tillfrågade kommunerna har man gjort bedömningen att en så stor grupp inte passar barn med autism. Det framkom dock att man i flera kommuner gjort undantag från gruppstorleken då man i flera fall gjort bedömningen att det var värdefullt för barn med autism att få modersmålsundervisning. Studiehandledning på modersmålet hade dock, så vitt man kände till, inte erbjudits barn med autism.

Att modersmålsundervisning ofta låg sent på eftermiddagen var ett annat skäl till varför barn med autism inte deltog i denna undervisning. Man ansåg att det skulle bli alltför krävande för barnet och dessutom i de flesta fall innebära extra resor till någon annan skola än där barnet befann sig under resten av skoldagen. Brist på kompetenta modersmåls lärare i barnets språk eller otillräcklig kunskap om funktionshindret autism, uppgavs också som orsak.

När vi talade med personal med ansvar för modersmålsundervisningen visade det sig att de trodde att någon annan instans, habiliteringen eller någon resursgrupp som känner barnet och familjen, hade det totala ansvaret för de här barnen. Något samarbete kring modersmålsfrågan med habiliteringen eller med personer som utreder barnen hade man inte diskuterat, inte heller vems uppgift det

är att informera föräldrar om vilka resurser som finns i form av modersmålsundervisning eller studiehandledning eller hur verksamheten är organiserad i kommunen. Hur det går till vid utredningar av barnens svårigheter och bedömningar av barnets språkliga förutsättningar, kände ansvariga för modersmålsundervisningen i de flesta fall inte till.

Sammanfattningsvis

Vi konstaterar att frågor gällande modersmålsundervisningen som ställdes till olika skoladministratörer bollades vidare inom kommunen/ stadsdelen till resursteam med ansvar för specialpedagogisk verksamhet i kommunen eller till ansvariga för modersmålsundervisningen centralt i kommunen. En bidragande orsak till svårigheten att hitta personer med ansvar för såväl modersmålsundervisningen som barn med autism, och som kunde besvara våra frågor, kan vara att man inom de flesta kommuner hade gjort stora förändringar i verksamheten och att dessa omstruktureringar lett till att vissa frågor ännu inte hade hamnat på rätt persons bord.

Att få till stånd en bra samverkan mellan olika institutioner och personer som på ett eller annat sätt är inblandade i arbetet kring barn med autism, lyfts fram som väldigt betydelsefullt. Mot bakgrund av de intervjuer vi genomfört kan vi konstatera att samverkan ofta sker i följande konstellationer:

Föräldrar har ofta daglig kontakt med lärare eller assistent som barnet möter under dagen.

Lärare och assistenter har regelbunden kontakt med skolans resursgrupp. Resursgruppen består ofta av skolledning, psykolog eller kurator samt skolsköterska. I vissa resursgrupper ingår även special-

pedagog och talpedagog. Talpedagoger är annars främst knutna till resursteam i kommuner eller kommundelar.

Representant för skolans resursgrupp träffar regelbundet habiliteringens olika yrkesgrupper, vanligtvis kurator, psykolog, psykiatriker och logoped.

Föräldrarna har regelbundna möten med dels representanter för skolans resursgrupp, dels med representanter för habiliteringens olika yrkesgrupper. Specialpedagoger, anställda inom skolan eller habiliteringen kan också finnas med.

DEL 3 Autism och flerspråkighet – komplexitet som möjliggör eller hindrar?

Genom den studie som den här rapporten bygger på, har vi insett att när det gäller flerspråkiga barn med autism finns ett stort fält att utforska. Ett övergripande syfte med rapporten är att bidra till kunskapsutvecklingen kring pedagogik i förhållande till flerspråkiga barn med autism. Detta har skett genom att vi dels lyft fram mer generella kunskaper om flerspråkighet, dels belyst föräldrars och lärares erfarenheter av olika miljöer för språkutveckling och lärande för flerspråkiga barn med autism. När vi nu tagit del av omfattande forskning rörande både flerspråkighet och autism, och därefter analyserat våra intervjuer, har materialet strukturerats kring frågor inom några områden:

- Språket i vardagliga situationer
- Organisatoriska aspekter på modersmålsundervisning
- Samverkan mellan olika yrkesgrupper

I den här avslutande delen belyser och diskuterar vi dessa områden ur olika aspekter. Hur går det då för en pojke som Ludde som vi tidigare berättade om, och hur går det för andra barn vars föräldrar och lärare vi intervjuat? Vi har funnit dilemman och ställningstaganden av olika slag som föräldrar och lärare har att hantera men även frågor av mer pedagogisk och didaktisk karaktär. Här diskuteras också organisatoriska och strukturella aspekter som blivit synliga under arbetets gång. Vidare ställer vi oss en del frågor samt lyfter fram områden vi funnit intressanta och som öppnar för vidare studier.

Forskning kring flerspråkighet – en kort historia

Den stora invandring som skedde till Sverige under senare delen av förra seklet har bland annat inneburit att andelen barn med utländsk härkomst ökat inom förskola och skola. I takt med att antalet barn med annat modersmål ökat har intresset för flerspråkighet och svenska som andraspråk ökat bland skolans personal. Den forskning som finns kring frågor som rör flerspråkighet i ett mångkulturellt samhälle har en relativt kort historia, främst under de senaste trettio åren. Även om forskningen kring flerspråkighet expanderat kraftigt under denna tid, och det finns rik kunskap bland många yrkesverksamma, tar det lång tid innan nya forskningsrön på allvar slår rot bland personalen på fältet. Sökningar i olika databaser har lett till endast ett fåtal studier där vi kunnat se att man specifikt studerat pedagogiska sammanhang där barn med autism som har annat modersmål och annan kulturell bakgrund än majoriteten i landet ingår. Kunskap om vad det kan innebära att ha flera språk och kulturer att hantera för barn med detta funktionshinder efterfrågas bland lärare men även bland skoladministratörer och andra yrkesgrupper som kommer i kontakt med flerspråkiga familjer som har barn med autism. Mer kunskap om svenska som andraspråk, och vad det innebär att lära på ett andraspråk, efterfrågas också bland de lärare vi intervjuat.

Vad vi har kunnat se finns inte några studier som belyser effekter av modersmålsstöd i förskolan och modersmålsundervisning och studiehandledning i grundskolan för barn med autism. Därmed vet vi inte vilka möjligheter sådan undervisning skulle kunna leda till för dessa barn. De intervjuade lärarna beskrev tillfällena då språket ställde till svårigheter i kommunikationen mellan barn och personal.

Modersmåslärares roll som brobyggare kan behöva studeras i detta sammanhang.

Både föräldrar och lärare som ingår i vår studie uttrycker att de känner sig osäkra på hur de ska hantera frågan om modersmål och/eller svenska. Osäkerheten kan botten i att den information som lyfts fram i olika sammanhang inte varit entydig. Resultat från olika studier betonar å ena sidan modersmålets betydelse för barns utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kulturkompetens i båda kulturerna, något som även sägs främja personlig utveckling och självkänsla. Å andra sidan kommer signaler om att flerspråkiga barn med autism bara ska möta svenska språket. Forskningsresultat specifikt rörande dessa barn finns ännu så länge bara i form av enstaka fallbeskrivningar, och den här rapporten bidrar endast med några exempel från föräldrar, lärare, logopedier och skoladministratörer. Men, som en av lärarna sa under intervjun: ”De här barnen har ju en alldeles särskilt stark personlighet och att utveckla identiteten och självförtroendet kanske går lättare om man får det på sitt språk”.

Flerspråkiga barn med autism – ett marginellt fenomen?

En vanlig föreställning, bland dem som inte mött barn med annat modersmål och etnisk/kulturell bakgrund som fått diagnosen autism, tycks vara att detta är en mycket liten grupp. Det kan dock ställas mot aktuella siffror som visar att andelen elever med funktionshinder inom autismspektrum har ökat i den svenska skolan och att det bland dessa finns procentuellt sett allt fler elever med utländsk härkomst (Skolverket, 2000b).

I både intervjuer och tidigare studier har det framkommit att barn inte så sällan får diagnosen autism under förskoletiden eller tidigt vid vistelsen i Sverige, innan de hunnit utveckla sitt svenska språk. Om testet och bedömningen genomförs av svensk personal, och sker på svenska språket, kan språkförobistringar leda till felaktiga diagnoser. Det leder till både över- och underskattningar av barnets förmågor. Det är inte ovanligt att barnet får en annan diagnos senare under skoltiden. Flera språkforskare har också uppmärksammat att det finns likheter i barns kommunikativa förmåga avseende ett andraspråk i utveckling, vissa specifika språksvårigheter, såsom pragmatisk språkstörning⁴⁶, och autism.

Bedömning av språkförmågan

Som vi tidigare sett ligger olika teoretiska modeller för barns språkutveckling till grund för språkbedömningar. De fyra logopederna som intervjuades menade att bedömningen av flerspråkiga barns språkförmåga kan vara vanskelig. Många barn med autism uppvisar en ojämn språkprofil; de kan vara språkligt kompetenta inom vissa områden, speciellt sådant de är intresserade av, men sakna vanliga ord inom andra områden⁴⁷. Enligt Perkins & Howard (2000) förekommer specifika språksvårigheter bland ungefär 20 procent av barn med diagnosen högfungerande autism. Orsakerna till barnens svårigheter kan vara flera. Enligt Utah Frith sker utvecklingen av språket ofta betydligt långsammare hos barn med autism än hos andra barn (Frith, 2003). Detsamma gällde de barn med språksvårigheter som deltog i

⁴⁶ pragmatisk språkstörning

⁴⁷ Kommunikationssvårigheter kan uppstå när andra barn eller vuxna uppfattar att barnen inte kan sådant som barn i en viss ålder brukar kunna eller ”bör” kunna.

Salamehs studie som tidigare nämnts. Att förstå att det kan röra sig om ett andraspråk i utveckling och inte språksvårigheter av annat slag, kan vara nog så svårt då liknande språkliga felaktigheter uppträder i båda fallen.

De bedömningsinstrument som används är utvecklade med tanke på enspråkiga barn och ger *en* bild av barnets språkförmåga. När det gäller flerspråkiga barn finns risk att de visar mer av vad barnet inte kan. Salamehs (2003) studier pekar på behovet av att få in mer data från flerspråkiga barn, med och utan språksvårigheter, i syfte att kunna utveckla goda utvärderingsmodeller för att kartlägga barnens språkutveckling och språksvårigheter.

Vid bedömning av språkförmågan hos flerspråkiga barn med autism behöver, som vi ser det, fler faktorer tas i beaktande än vid bedömningen av enspråkiga barn med autism eller vid bedömningen av flerspråkiga barn utan autism. Förväntningar utifrån kunskap om språkutveckling som anses typisk hos barn behöver ställas om inför mötet med barn med autism. Uppfattningen bland de intervjuade logopederna var att de måste vara försiktiga och aldrig uttala sig generellt om vad som är bäst för barn med autism beträffande språkanvändning på första- respektive andraspråket. Efter en noggrann kartläggning av familjens språkanvändning och det enskilda barnets språkförmåga – styrkor och svårigheter – i de olika språken, gör logopeden en bedömning av vad som är bäst för barnet utifrån den familjesituation som råder. I likhet med Salameh pekar bland andra Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999) på att fler studier behövs om språkutveckling för flerspråkiga barn. Speciellt med tanke på flerspråkiga barn med autism måste frågan om undervisning på första- respektive andraspråket tas på allvar och diskuteras i varje

enskilt fall för att barnen ska kunna få bästa möjliga förutsättning att utveckla ett funktionellt språk på flera språk.

Lärande på första- eller andraspråket

Såväl i litteraturen som i intervjuerna används begreppen modersmål, förstaspråk och andraspråk på olika sätt i olika sammanhang. Språkforskare talar om första- respektive andraspråk som beteckning på det eller de språk som barnen lär sig först. Inom skolväsendet används begreppet modersmål både som definition av skolämnet och av verksamheten, och som beteckning på det språk barnet och familjen använder i hemmet. I dagligt tal förknippas sannolikt begreppet modersmål främst med det första språk barnet möter och det som förmodas användas i hemmet. Modersmål likställs ofta med *moderns* språk, vilket kan skapa problem, som vi sett i Luddes fall, när flera språk används inom familjen och skolan tar för givet att undervisning i modersmål avser moderns språk.

Som vi sett i den tidigare genomgången av tvåspråkighet, gör Viberg (1984) och McLaughlin (1984) en indelning i simultan respektive successiv språkinläring. Med utgångspunkt i deras resonemang, kan barnen alltså ha ett eller två förstaspråk eller – om man så vill – modersmål. De pekar även på att barnets språkutveckling kan ses som simultant om det har ett språk hemma och ett annat i tidig ålder i förskolan. Flera av de intervjuade föräldrarna berättade att barnen börjat i svensk förskola när de var yngre än tre år. Med Vibergs och McLaughlins definition skulle man därmed kunna betrakta deras språkutveckling som simultan. Övriga barn som varit i fokus i studien, har kommit i kontakt med svenska språket senare än i treårsåldern och anses med nämnda definitioner vara successivt tvåspråkiga och svenska deras andraspråk. Detta även om föräldrarna

talat olika modersmål och man inom familjen använder flera språk, vilket var fallet i fyra familjer i vår studie,

Andraspråket kan barn lära sig informellt, genom att språket används i barnets miljö, men även i formella undervisningssituationer. Cummins, som influerats av bl a Vygotskij, betonar vikten av att lärare lägger sig vinn om att barnet får utveckla språket i interaktion med andra; lärare och kamrater, på ett sådant sätt att barnets kognitiva engagemang tas i anspråk och där barnets tidigare kunskaper bildar en utgångspunkt för fortsatt språkanvändning (Cummins, 2000).

Att välja språk i hemmet – blir det hemspråk?

I inledningsskedet av intervjuerna kom det fram att föräldrarna i fyra av familjerna hade sinsemellan olika modersmål. Mer i detalj hur deras olika språk användes i hemmet gick vi inte in på. Som vi tidigare sett uppger fyra av de fem barnens föräldrar att de från logopederna fått rådet att satsa enbart på svenska språket med motiveringen att det bästa för barn med autism är att satsa på ett språk och att svenska är det språk de möter i Sverige. Föräldrarna har uppfattat detta som att både föräldrar, syskon och skolpersonal helst ska tala svenska med barnet. Tre av dessa föräldrar betonade att de i stor utsträckning använde svenska i kommunikation med sitt barn. Föräldrarna berättade också att de använder den enes eller bådas modersmål i olika sammanhang i samtal inom familjen. När de saknar ord på svenska tar det detta från modersmålet⁴⁸. De påpekade att vissa ord inte finns på svenska.

Flera av föräldrarna hade börjat använda sitt modersmål mer medvetet med barnet, vartefter de upptäckt att barnet förstod och själv

⁴⁸ Se vidare avsnittet om Code-mixing s.

började använda det språket. Några av barnen använde spontant föräldrarnas språk i samtal med mor- och farföräldrar och andra släktingar.

Att fyra av fem familjer uppfattat att de ska använda enbart svenska språket, var något som förvånade oss under intervjuerna. Man kan fråga sig om föräldrarna tolkat logopedernas rekommendationer på annat sätt än de avsett. Vår erfarenhet är att föräldrar till barn som fått diagnosen autism ofta är i en mycket utsatt position och söker all information de kan få om funktionshindret. Logopeders ord väger tungt i det sammanhanget och föräldrar är beroende av deras och andras expertkunskaper.

Missförstånd som en följd av språkliga eller kulturella skillnader kan naturligtvis ha bidragit till hur föräldrar uppfattat logopedernas rekommendation att använda svenska språket. En annan förklaring skulle kunna vara att de logopeder föräldrarna träffat främst bedömt barn som har en utvecklingsstörning. En av de intervjuade lärarna som själv arbetat länge inom Särskolan berättade att man där brukade göra bedömningen att barnen bara klarar av att hantera ett språk. Kanske finns det även traditioner baserade på tidigare tvåspråkighetsforskning som förs vidare, utan att nyare forskning om flerspråkighet beaktas? Risker finns då att några kan leva kvar i tidigare resonemang om ”halvspråkighet”. Den förklaringen gav en av logopederna i intervjun. Kanske finns också en osäkerhet bland logopeder, precis som bland föräldrar och lärare om hur funktionshindret relateras till flerspråkigheten?

Ytterligare förklaringar skulle kunna vara att föräldrar föreställer sig att barnen lär sig sitt modersmål automatiskt bara genom att höra det i sin omgivning. Eller är det kanske helt enkelt så att frågan om

vilket språk, modersmålet eller svenska, som föräldrarna använder är helt perifer i förhållande till andra problem man har att handskas med. Det är så mycket som händer kring barnet att det är svårt att greppa alla olika aspekter och kanske väljer man då att följa ett handfast råd när man får det?

En förklaring till att logopederna gett föräldrarna svaret att använda svenska med barnet, kan vara att de, i bästa välmening, valt att förenkla när de velat att föräldrarna ska förstå, eftersom språket är komplext med många faktorer och variabler av betydelse.

De logopederna vi talade med hävdade att man måste vara försiktig i uttalanden om vad som är barnets bästa. Man måste diskutera utifrån varje barns och familjs hela situation när man rådgör om språk-användningen och i varje enskilt fall förstå vad som händer. En klok logoped försöker diskutera vad som är det speciella för just det här barnet. Han/hon kan använda sin intuition. Mot bakgrund av tidigare erfarenheter och många möten med olika barn och familjer har varje logoped byggt upp en beredskap för hur man ska tänka kring nya barn de möter. Han/ hon kan resonera som så att i de flesta fall gäller en sak men i det här fallet gäller något annat. Då måste man undersöka detta närmre för att hitta en lösning.

Särskilt betydelsefullt menar de, är att de kan ge föräldrar vetenskapligt grundad information som kan ge vägledning så att föräldrarna har möjlighet att uppleva delaktighet i beslut som rör barnens utveckling, skolgång och utbildning. Logopederna rekommenderar därför att man anlitar en tolk vid minsta tveksamhet om huruvida föräldrarna förstår vad som sägs på svenska. De flesta logopederna är erfarna yrkesmänniskor - men – det finns en möjlighet att just detta

skapat den mer dogmatiska bilden att alla ska tala svenska med barnet.

Man ska dock komma ihåg att logopederna inte är någon enhetlig yrkesgrupp och att olika uppfattningar om vad som är bäst för det enskilda barnet helt naturligt finns bland dem. Då resultatet endast bygger på fyra intervjuer, kan det naturligtvis inte generaliseras att gälla hela yrkesgruppen.

Hyltenstam (2004; 2007) hänvisar, som vi tidigare sett, till Wong Filmores beskrivning av det talade språket som en central länk i kontakten mellan föräldrar och barn. Om barnet använder majoritetsspråket (svenska) medan föräldrarna inte behärskar detta så bra, kan konsekvensen bli att man förlorar en familjär intimitet och gemenskap som betyder mycket i uppfostran av barnet. Här betonas alltså *talet* som kommunikationsverktyg. Enligt Donaldson (1995)⁴⁹ uppges ca 50 procent av personer med autism inte utveckla ett funktionellt tal. Idag uppges dock en betydligt större andel utveckla ett funktionellt tal. Men man kan ändå ställa sig frågan vad som händer i praktiken när barn inte talar och kanske heller inte tydligt visar att de förstår vad föräldrar säger? Hur uppfattar föräldrar detta och hur kommunicerar de fortsättningsvis med barnet? Fortsätter de att tala med barnet? Och gör de det på sitt modersmål eller går de över till svenska?

Som tidigare nämnts är språket i vissa etniska grupper av mer grundläggande betydelse för identiteten än i andra grupper (Smolicz, 1999). Mot denna bakgrund tror vi det gäller att hantera resultat från

⁴⁹ Boken trycktes år 1995. I senare forskning uppges en lägre andel personer med autism inte utveckla talet.

olika studier ur ett övergripande perspektiv och inte ensidigt fastna i forskningsrön från endera språkforskare, logopedier, neuropsykiatrer, psykologer, pedagoger eller andra som familjen samarbetar med. Tvärvetenskapliga studier, med forskare från *olika* discipliner involverade, kunde kanske bidra till fruktbar kunskapsutveckling inom området.

Föräldrars dilemma kring modersmålsundervisning

I flera amerikanska studier⁵⁰ konstateras en oro bland föräldrar över att flerspråkiga barn med autism inte förstår allt som händer i förskolan och skolan när all kommunikation sker på deras andraspråk, engelska. Föräldrarna befärrar att barnen inte kan tillgodogöra sig innehållet i undervisningen på ett funktionellt sätt. I Margret Hills studie kan vi läsa att även flerspråkiga barns föräldrar i Sverige känner en osäkerhet. Enligt Kenneth Hyltenstam är dessa resultat inte uppseendeväckande för forskare och andra som är bevandrade inom området men trots det är det ”förbluffande svårt”, skriver han, att påverka de negativa inställningar till modersmålsundervisning som finns i samhället (Hyltenstam, 2004, s. 63)

Fyra av de fem föräldrar vi intervjuade ansåg att det var bra att barnen undervisades på svenska. De svenska föräldrarnas uppfattning är alltså rakt motsatta det som framkom i de amerikanska studierna. Även om den här studien är mycket begränsad, är det ändå intressant att fundera över skillnaderna. Frågan är om de svenska föräldrarna utgick från logopedens råd, att barnen ska koncentrera sig på svenska språket, både hemma och i skolan, medan man i de amerikanska

⁵⁰ Se exempelvis Martin et al 2002; Topelberg, Snow & Tager-Flusberg, 1999

studierna tycks ha utgått ifrån, som något självklart, att föräldrar och barn kommunicerar på föräldrarnas modersmål (se t ex Toppelberg, Snow och Tager-Flussberg, 1999). Det skulle också kunna bero på det som framkommer i intervjuerna, nämligen att föräldrar i Sverige inte fått information om vilken potential undervisning på modersmålet skulle kunna ha.

Språkforskare pekar, som vi tidigare sett, på modersmålsundervisningens betydelse för att förstå och hantera abstrakta begrepp, förstå sammanhang i text, utveckla kognitiva och språkliga förmågor i båda språken samt för identitetsutvecklingen (Hyltenstam, 1996; Lindberg & Skeppstedt, 2000). Man menar således att modersmålet spelar en betydelsefull roll som medierande verktyg i kommunikationen i den verksamheten barnet befinner sig.

Den stora undersökning som genomfördes 2001 av Collier och Thomas, med ca 40 000 elever involverade, visade att när undervisning ges på både L1 och L2 leder det till det bästa studieresultatet. Eleverna kan då få förklaringar på båda språken och därigenom möjlighet att förstå olika fenomen utifrån sitt starkaste språk. Man kan fråga sig på vilket sätt och i vilken utsträckning resultaten i dessa studier kan vara överförbara till barn med autism. Vi menar att med tanke på de skiftande förutsättningar barn med autism har, är resultaten intressanta när det gäller planering och genomförande av undervisningen. Den uppläggningsmodell Collier och Thomas beskriver med undervisning på både L1 och L2 liknar delvis den funktion som studiehandledning på modersmålet som den svenska Skolförordningen erbjuder.

De svar vi fått under intervjuerna tyder på att föräldrarna anser att undervisningen ska ske på svenska språket i skolan. Kanske är

undervisning på svenska det bästa för de här barnen, men vi vill samtidigt peka på en annan aspekt som är intressant. När vi frågade om barnen skulle kunna använda sitt modersmål, L1, i skolan, fick vi svar som tyder på att detta tycks vara sparsamt diskuterat. Av de fem barnens föräldrar var det endast i ett fall, Barn C, som frågan om modersmålsundervisning kommit på tal, och då hade den initierats av barnets föräldrar. Som vi sett uppger föräldrarna att de oftast använder svenska språket i kommunikation med barnet, men de säger också att barnen även förstår och använder föräldrarnas modersmål, men i olika omfattning, i hemmet. Vi har även kunnat konstatera att föräldrar inte tycks känna till att deras barn har möjlighet att få modersmålsundervisning respektive studiehandledning på modersmålet. Med kännedom om detta är det inte konstigt att de anser att undervisning på svenska språket är bra.

De intervjuade föräldrarna, med undantag av Barn C's föräldrar, säger att de inte vet särskilt mycket om vare sig innehåll eller organisation i den modersmålsundervisning som bedrivs i kommunen, vilket tyder på att de inte fått tillräcklig information om barnets möjligheter att få modersmålsundervisning eller studiehandledning på modersmålet. Detta innebär rimligtvis att de heller inte har tillräcklig kunskap om vilka potentiella möjligheter undervisning på modersmålet skulle kunna ge. Barn D's förälder hade visserligen arbetat som modersmåls lärare en tid, men i en annan kommun och för ett antal år sedan. Han kände sig därför inte särskilt insatt i vad som gällde i den kommun de nu bor i.

Frågan är vilka förutsättningar föräldrar har för att kunna ta ställning till vad som är bäst för barnet – modersmålsundervisning/studiehandledning eller enbart svenska. Ges relevant och nyanserad

information så att föräldrar har möjlighet att vara reellt delaktiga i beslut som rör barnets språkutveckling och skolgång? Skolan överlämnar till föräldrarna att fatta beslut om detta, men, sannolikt kommer lärares och andras råd att vara tungt vägande. Det innebär, menar vi, att personalen i skolan och andra yrkesverksamma, har ett stort ansvar för de råd de ger.

Undervisning på mammans eller pappans språk

En av de fem tillfrågade föräldrarna har, som nämnts ovan, framfört önskemål om att barnet ska få modersmålsundervisning, men barnet hade vid intervjutillfället ännu inte fått det. I den familjen finns sedan tidigare goda erfarenheter av modersmålsundervisning av äldre syskon. Dessa får modersmålsundervisning i den ene förälderns språk men både mammans och pappans språk används i hemmet.

Vi vill i det här sammanhanget lyfta fram ett exempel som är snarlikt det tidigare beskrivna "Ludde-exemplet", men gäller en annan familj i ett helt annat område. En av de intervjuade lärarna berättade, som vi tidigare nämnt, om ett barn vars föräldrar uttryckt önskemål om modersmålsundervisning. Läraren uppfattar begreppet modersmål som det språk som ligger närmast barnet. Hon utgår ifrån att det är mammans språk, eftersom det språket också används mest i samtalen mellan henne och syskonen i hemmet. Därför borde barnet få utveckla hennes språk mer, menade läraren. Men, föräldrarna ville att pojken skulle få modersmålsundervisning på pappans språk. Skolan hade dock legat lågt och inte åtgärdat önskemålet om modersmålsundervisning, då man hade annan uppfattning än föräldrarna. Mamman hade heller inte tagit upp frågan på nytt. Nu fick pojken intensiv språkträning i svenska i skolan parallellt med behandling hos logoped.

Var hamnar då de här föräldrarnas önskemål om modersmålsundervisning? Som vi ser det kan lärare och annan skolpersonal, som föräldrar talar med, välja att antingen driva en fråga om önskemål om modersmålsundervisning *eller* välja att ligga lågt med denna fråga. Man kan fråga sig om föräldrarna i det sist beskrivna fallet ser det som lönt att ta upp frågan om modersmålsundervisning på nytt eller om de nöjer sig med det man fått i form av stöd av logopeden och intensifierad svenskspråksträning?

Man kan också undra varför önskemålet om modersmål inte behandlats. Beror det på skolpersonalens egen uppfattning om vilket som är barnets modersmål? Eller tänker man sig att modersmålet bara kan vara *ett* språk, något som i så fall går stick i stäv med flerspråkighetsforskningen och begreppet simultan tvåspråkighet, där barnet lär sig två språk samtidigt. Man skulle kunna tänka sig i fallet ovan, att det vore väl så betydelsefullt att pojken får utveckla den andra förälderns språk, dvs det språk han *inte* använder lika ofta men kanske ändå behöver för att kunna kommunicera med föräldern. För att veta vad som är bäst för barnet behövs en god kännedom om barnets och hela familjens situation.

Frågor kring vilket språk som är kommunikationsspråket med barnen kompliceras när barnet har språkförseningar och kanske inte talar förrän i sex–sju-årsåldern eller ännu senare. Hur vet man vilket som är bäst – ett eller flera språk – när barnet inte talar? Och vilket språk är barnets starkaste? Tager-Flusberg et al (1999) menar att det är betydelsefullt att använda ett rikt och nyanserat språk i kommunikation med barnet och göra detta i situationer som barnet upplever meningsfulla.. Även om barnet inte själv *talkar*.

Slutligen vill vi peka på att de intervjuade föräldrarna, precis som de flesta föräldrar, är mycket måna om att barnet ska få god undervisning och betraktas som ett skolbarn av lärarna. Föräldrarna pekar på betydelsen av att barnet få lära sig sådant som jämnåriga skolbarn lär sig och särskilt betonas läsande och skrivande.

Förväntningar på föräldrars delaktighet i barnens skolgång

I likhet med erfarenheter från amerikanska förhållanden som Rogers-Adkinson, Ochoa och Delgado (2003) beskriver, visade det sig i vår studie att föräldrarna var oförberedda på skolans förväntningar på föräldrars samverkan och delaktighet. En av föräldrarna var orolig för att det skulle kunna uppfattas som om man vore ointresserad eller motsträvig om man framförde en annan uppfattning än skolans. Flera föräldrar påpekade att de tycker det är svårt att veta vad som är bäst för barnet eftersom det hänger ihop med allt runtomkring; personal, tider, resor och barnets egen dagsform. Sådant som fungerar bra ibland, kunde vara helt fel vid andra tillfällen. En förälder ansåg att skolan och undervisningen är frågor för professionella inom skolan att lösa. Flera av föräldrarna betonar att de vill visa lärare respekt genom att inte lägga sig i vad som händer i skolan. De föräldrar som haft barn i den svenska skolan tidigare tycktes ha lättare att förstå skolans intentioner kring samarbete, medan det tycktes vara mer problematiskt när det var första barnet.

Finns en otydlighet från skolans och lärarnas sida om hur föräldrar ska vara engagerade? Kan det vara så att föräldrar försöker förstå, men att det inte finns någon enkel mall att följa utan det är i själva verket ganska godtyckligt? Variationen kan också vara stor mellan olika lärare på en och samma skola. Att förstå vad som är svårt att förstå torde vara angelägna frågor att diskutera.

Flera föräldrar berättade att de deltagit i föräldrautbildning om autism och Aspergers syndrom anordnad dels av Habiliteringen i Stockholms läns landsting, dels av Föreningen Autism, dels inom vissa invandrarorganisationer. Föräldrarna ansåg att det var mycket bra att få kunskap om funktionshindret men minst lika uppskattat var att möta andra föräldrar i liknande situation som deras egen. Olika habiliteringscenter anordnar utbildning och information riktad speciellt till föräldrar med andra språk än svenska. Tolk används när föräldrar önskar det. Genom samtal med kuratorer, logopedier och specialpedagoger inom Habiliteringen vet vi att det även förekommer återkommande sammankomster, där föräldrar tillhörande en speciell språkgrupp träffas. Dessa träffar når än så länge endast specifika språkgrupper men önskemål finns om att utvidga verksamheten till att gälla fler språk.

Vi konstaterar således att det å ena sidan finns informationsträffar och utbildningsdagar som är gemensamma för alla föräldrar till barn med autism, och å andra sidan återkommande träffar riktade till en språkgrupp. Trots dessa satsningar upplever de föräldrar som intervjuats att de saknar mötesplatser där de kan diskutera dels komplexiteten i invandrarskapet i sig, dels frågor som rör flerspråkighet och tillhörighet i flera kulturer och *samtidigt* ha ett funktionshinder som autism eller Aspergers syndrom. Svårigheter med barnpassning, oregelbundna arbetstider, osäkerhet i svenska språket uppgavs av vissa föräldrar som problematiskt för deltagande även om man känt till dessa träffar.

Lärarnas dilemma kring modersmålsundervisning

Bland de intervjuade lärarna uppgav endast en av de fem att frågan om modersmålsundervisning förts upp till diskussion i kollegiet, och

då på initiativ av en förälder. Lärarna hävdar att de ibland har svårt att förstå barnen och mot den bakgrunden skulle man kanske kunna tänka sig att de initierade eller sinsemellan diskuterade möjligheter att stötta elever genom att föreslå modersmålsundervisning. En av lärarna visste inte, som vi tidigare sett, att modersmålsundervisning fortfarande existerar. Frågan om studiehandledning på modersmålet hade inte diskuterats av någon bland de intervjuade.

En av lärarna i studien hade mycket positiva erfarenheter av samarbete med modersmåls lärare. Hon betonade betydelsen för barn att få berätta och vara stolt över sitt land och sitt språk och den kultur som finns, och att få berätta om det även för andra barn. Där är ju hemspråkläraren bron mellan språken och kulturerna, menade hon. Den erfarenhet som finns på många håll av modersmåls lärare som brobyggare, särskilt om barnen kommer från en kultur som skiljer sig mycket från den svenska, menar hon är okänd för många föräldrar och lärare. Inte heller denne lärare hade tänkt på att diskutera möjligheter att få modersmålsundervisning för barn som fått diagnosen autism.

Ett dilemma som en av lärarna upplevde var i vilket av föräldrarnas språk som barnet borde få undervisning. Läraren hävdade bestämt att modersmålsundervisningen borde ske på det språk som den förälder som barnet mest är tillsammans med i hemmet talar. Föräldrarna ville dock ha modersmålsundervisning i den andra förälderns språk. Varför de önskade denna lösning fick de inget svar på.

Beskrivningar från både föräldrar och lärare visar på den komplexitet som råder när det gäller frågan om modersmål. Det rör sig sällan om svenska och ett annat språk utan om svenska och flera andra språk. En problematik som lärarna berör är vem som kan stödja

föräldrarna i vilket eller vilka språk barnet kan behöva ha tillgång till? En lärare undrar om det kanske är logopeden, som kan lite mer om språkutveckling, som är bäst på att försöka utröna vilket eller vilka språk som faktiskt används hemma och som barnet har behov av att kunna.

Använder barn flera språk i skolan?

Lärarna kunde inte direkt erinra sig någon situation, då barn vars familjer har ett annat modersmål än svenska, använt det språket i skolan annat än i de fall när någon tilltalat barnet på det språket. Under intervjuerna började dock flera lärare fundera över om det kunde vara så att barnen ibland använder ord på sitt modersmål när svenska språket inte räckte till. Eftersom de själva inte behärskade barnets språk, uppfattade de inte detta. Det som väckte en lärares funderingar, var när hon insåg att ett barn med engelska som modersmål använde sig av det språket emellanåt. Läraren konstaterade att hon blandar svenska och engelska och funderade då över om fler barn gjorde så. Att barnet blandar språken och använder de ord hon kan i kommunikationen, är ett exempel på vad som brukar kallas kodmixning. Läraren kunde i de beskrivna situationerna dra nytta av vad eleven talade om när hon växlade mellan svenska och engelska. Läraren beskrev också hur en pojke som när han satt ensam vid datorn pratade för sig själv, och att hon uppfattade barnets tal enbart som obegripliga ljud förknippade med hans autismproblematik. I samband med att hon under intervjun började fundera över detta, blev hon intresserad av att undersöka om det kunde vara så att pojken använde en del ord från sitt modersmål – ett språk som läraren inte alls kände till. Det skulle alltså eventuellt kunna röra sig om kodmixning mellan de två språken även i det fallet. Med kunskap om modersmålet skulle

det kanske visa sig att pojken använde ord därifrån för att fylla ut det svenska språket. Här upplevde läraren ett starkt behov av att resonera med en modersmålslärare kring dessa frågor. Detta fenomen, kod-växling, är ett användbart grepp – som de flesta av oss antagligen tillgriper då och då, med exempelvis engelska uttryck som vi blandar med svenskan. Så länge vi känner till båda språken uppstår inga större problem kring detta utan det är först när vi hör ett för oss okänt språk som problem uppstår.

En medvetenhet om att kod-växling förekommer som ett naturligt fenomen i vår vardagskommunikation kan vara generellt viktigt för att inte kod-växling i ett skolsammanhang skall ses som oriktigt språkbruk eller tolkas som ett problem i relation till funktionshindret autism.

Den förälder som efterlyst logopedinsatser får nu detta men läraren funderar över om inte barnet borde få stöd i sin språkutveckling på sitt⁵¹ språk. Även om det är som en lärare säger att man inte kan ha modersmålsundervisning på alla språk, kan man fråga sig och undersöka vad som ger varje individ specifika och gynnsamma möjligheter att utveckla förmågan att kommunicera.

Betingelserna skiftar stort mellan olika familjer och för olika barn. Föräldrarna betonar i intervjuerna att barnen ska få samma möjlighet till utveckling och lärande som andra skolbarn. Som *ett* resultat av den här studien har vi velat synliggöra föräldrars och lärares arbetsinsatser ur ett interaktionistiskt perspektiv. För att kunna lära av goda exempel är det väsentligt att också förstå bakomliggande mer eller mindre tyst kunskap. Erfarenheter stannar dessutom ofta inom den egna

⁵¹ I det här fallet innebär det kommunikationsspråket i hemmet.

verksamheten samtidigt som efterfrågan på expertkunskaper utifrån är stor.

Med kännedom om den kunskap som idag finns om språkets betydelse för lärandet, anser vi att frågan om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet måste tas på stort allvar och alltid finnas med vid planering av skolgången för flerspråkiga barn med autism.

Stimuleras och utmanas språkutvecklingen?

Resultatet av våra intervjuer visar att den undervisning lärare och föräldrar har erfarenhet av, enbart sker på svenska. Lärarna uppfattar detta som barnens andraspråk. Lärarna är medvetna om betydelsen av att använda ett nyanserat språk i olika vardagssituationer för att barnens svenska ska utvecklas. Bland annat dokumenteras aktiviteter med digitalkamera och bilderna används som underlag för språkutvecklande samtal och texter. Språket används alltså med utgångspunkt i något självupplevt, konkret och visuellt, och i vad man hoppas för barnet meningsfulla sammanhang. Lärarna framhåller dock att de behöver mer kunskap om vad det innebär att lära sig andraspråket, svenska, för att kunna intensifiera det språkutvecklande arbetet med barnen. Majoritetsspråket har barnen omkring sig, men lärarna oroas över hur de ska hjälpa barnen att vidareutveckla språket. Flera lärare försöker lägga upp undervisningen så att barnen får arbeta tillsammans med varandra och kommunicera med andra barn, och inte bara vuxna, i skolan.

Vygotskij (1978) ville med sitt resonemang om the Zone of Proximal Development, den närmaste utvecklingszonen, belysa att barnets språkliga utveckling sker i samspel med mer erfarna och kompetenta språkbrukare, t ex lärare eller kamrater. Ömsesidigt

samspel kan inledas genom att vuxna medvetet anpassar språket genom att konkretisera, förenkla och förtydliga, på ett sätt som ofta förekommer med yngre barn (Snow, 1996). Successivt med ökande språklig och tankemässig komplexitet lär sig barnet och utvecklas vidare.

Ord och begrepp måste kopplas till ett meningsfullt innehåll om inte förvirring ska uppstå. Samspelet med omvärlden blir avgörande för språkutvecklingen. Läraren kan genom kognitiva och sociala stödstrukturer (Bruner, 1983; Vygotskij, 1978), medverka till att eleven får möjlighet att utvecklas och lära. Det kan vara en utmaning för lärare att matcha det samtalsmönster barnet har erfarenhet av sedan tidigare med det barnet möter i skolan. När barnen börjar förstå och kunna använda ett nytt ord eller begrepp har utvecklingsprocessen kring språket just påbörjats.

Flera forskare betonar som vi sett tidigare, betydelsen av att barn med språkliga svårigheter, exempelvis barn med autism, får en undervisning av hög språklig kvalitet på båda språken (Toppelberg et al, 1999; Swain, 1995; 1998; Lindberg & Skeppstedt, 2000; Tuomela, 2002; Jansson & Anderson, 2003; Jansson, 2004). Det innebär att lärare behöver goda kunskaper om flerspråkighet, språkutveckling och språksvårigheter för att kunna tillgodose barnens behov och se till att undervisningen successivt läggs på en mer komplex nivå i relation till innehållet. För barnets språkutveckling är det väsentligt att få möta samma innehåll i verksamheten flera gånger men med bibehållen tankemässig progression.

Svårt att hålla sig ajour med allt av betydelse för barnen

De intervjuade lärarna har valt att arbeta med barn med autism av intresse för själva funktionshindret. De har fått möjlighet att utveckla

sin kompetens inom autismområdet och anser sig nu ha goda kunskaper om funktionshindret, vilket naturligtvis är betydelsefullt. Däremot har de inte fått någon speciell kompetensutveckling kring interkulturella frågor eller flerspråkighet. Belysande för hur svårt det kan vara för lärare att hålla sig ajour med alla frågor av tänkbar relevans för undervisningen av dessa barn, är när en av lärarna undrar om modersmålsundervisning fortfarande existerar. Det kan dock få allvarliga konsekvenser, menar vi, om skolsystemet som ansvarar för flerspråkiga barns utbildning inte lyfter fram sådant som finns lagstadgat. Ytterst är detta naturligtvis en ledningsfråga.

Fokuseras endast de specifika svårigheterna kring autism, kan detta innebära att andra aspekter, exempelvis språket, kommer i andra hand. För ett barn som enbart har det svenska språket att tillgå kan det leda till att barnet inte ges möjlighet att visa vad det kan, eller, att omgivningen inte uppfattar allt barnet behärskar, utan primärt ser de svårigheter som man uppfattar orsakas av funktionshindret.

Lärarna hävdar att de har svårt att hinna med att hålla sig informerade om allt som rör barnen. Skulle samarbete med modersmåls lärare kunna underlätta, undrar vi? Erfarenheter från Lunds kommun visar att modersmåls lärare som samarbetar med övrig personal kan bidra till en bättre förståelse av barnens hela skol-situation (se nedan). Organiseringen av modersmålsundervisning/studiehandledning, så att den stöttar barns lärande på ett funktionellt sätt, kan då bli avgörande för om barn med autism kan delta i modersmålsundervisningen.

Information om modersmålsundervisning

Intervjuerna med föräldrar och lärare väckte frågor kring administration och organisation av stöd för barn med autism. Generellt kan sägas

att flera samhällseliga organisationer och yrkesgrupper är involverade i olika delområden som rör barnen. Olika traditioner och förhållnings-sätt till autism, till särskoleelever och till flerspråkiga barn inom dessa yrkesgrupper, har därmed betydelse för olika ställningstaganden när det gäller prioriteringar av resurser till dessa barn. Intresse och engagemang menade flera föräldrar och lärare har betydelse när det gäller organiseringen av barnens skolverksamhet, samt vilket stöd barn och familjer kan få. Vad vi förstått av intervjuerna, betyder enskilda personers engagemang mycket. När det gäller informationen och iscensättande av modersmålsundervisning och studiehandledning, anar vi att det behövs en rad eldsjälär.

Frågor till skoladministratörer om språkstöd för barn med autism bollades vidare inom kommunen mellan olika instanser. Skälen till detta kan vara omorganisationer och oklarheter kring vem som ansvarar för olika frågor. Välvilligt inställd personal försökte hitta personer med ansvar för frågor om flerspråkighet och autism. En senare sökning på kommuners hemsidor visade att man idag i flera kommuner uppmärksammat frågor kring modersmål och funktions-hinder, men alltid var för sig, på ett sätt som gör det enklare att hitta informationen både på svenska och på vissa andra språk.

Modersmålslärares arbetssituation

Omgivningens attityder till språket i fråga är en anledning till att minoritetsbarns inläring av förstaspråket hämmas, skriver Hyldenstam (2004; 2007). Genom att anordna undervisning i och på minoritetsspråk, skulle skolor kunna bidra till ökad status för både ämnet och barns motivation att lära ämnet, menar han. Sannolikt bidrar detta även till en ökad medvetenhet bland all skolpersonal om ämnets funktion och betydelse, och på sikt kan det kanske påverka

föräldrar att i större utsträckning välja modersmålsundervisning för sina barn.

I en utredning om modersmålslärares arbetsvillkor konstaterar Lärarförbundet (2003) att bland modersmåls lärare som enbart undervisar i ämnet modersmål upplever endast 28 procent att andra lärare är positiva till ämnet. Modersmåls lärarna känner sig utanför och saknar arbetsgemenskap med andra lärare. De flänger mellan skolorna, blir inte kallade till personalmöten, tvingas ofta byta lokal mm, vilket försvårar möjligheterna till kontakt med andra lärare. Även i Skolverkets rapport *Flera språk – flera möjligheter* (2002) fastslås att modersmåls lärarna till stor del är fränkopplade från skolans övriga verksamhet och utan samarbete med andra lärare.

Jonsson Lilja lyfter i sin rapport om modersmåls lärares arbetsvillkor fram ytterligare en aspekt: ”Modersmåls lärares kunskaper och erfarenheter kommer inte skolan till godo på grund av isoleringen och utanförskapet” (1999, s. 57) Därigenom går skolan miste om den kunskap dessa lärare har om sina elever och deras familjer, påpekar hon.

I de olika rapporterna lyfts även fram modersmåls lärares goda erfarenheter och kommunföreträdares försök att förändra den ofta negativa attityden till modersmåls undervisningen. Erfarenheter från ett projekt i Lund,⁵² visade att ”kunskapen om modersmåls elevernas vardagsliv och familj är ofta bristfällig hos svensk skolpersonal” (s 6). Där fick modersmåls lärarna i uppdrag att ha kontakt med elevernas

⁵² ”En lärande organisation i en mångkulturell skola”. Projektet syftar till att öka kunskapen om modersmåls undervisningens betydelse samt öka samarbetet mellan modersmåls lärare och övrig skolpersonal.

<http://www.modersmal.lund.se/sidor/allmanna/TCO-projekt.html> (2003-11-21)

familjer och kartlägga familjesituationen, för att därigenom tidigt kunna fånga upp signaler om något inte stod rätt till med eleven. Övriga lärare informerade modersmålslärarna om elevernas ev. problem.

Sammanfattningsvis kan sägas att kommunerna har löst organisationen för stöd och undervisning i modersmål på likartat sätt:

- största delen av stödet och undervisningen ges av lärare som arbetar på flera förskolor och skolor
- undervisningen sker oftast utanför timplanen
- inga eller få elever får ämnesundervisning på modersmålet
- skolledningen på en central enhet tar emot anmälningar om modersmålsstöd och modersmålsundervisning och har personalansvar för modersmålslärarna.

Det är ganska ovanligt att modersmålsstödet och modersmålsundervisningen följs upp eller utvärderas på central nivå (Skolverket, 2002.).

Samverkan mellan olika yrkesgrupper i och utanför skolan

För barn med autism är goda språkliga miljöer och ett gott samarbete mellan olika yrkesgrupper (bl a pedagoger, logoped, habiliteringspersonal) och föräldrar, avgörande för barnens språkutveckling, skriver Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999). Dessa forskare pekar på vikten av hög språklig kvalité som avgörande för om barnet utvecklar ett funktionellt språk på modersmålet och menar att det är nödvändigt att försäkra sig om en hög språklig kvalité även när barnet lär sig andraspråket för att detta skall utvecklas. Vikten av samarbete mellan lärare, specialpedagoger, logoped och habiliteringen betonas även i studier av Lindstrand (2000) och Thunberg (2001).

I familjer där det finns barn med autism finns ofta ett komplicerat nätverk där olika instanser och yrkesgrupper ansvarar för att stödja

föräldrar och barn på olika sätt. Mot bakgrund av de intervjuer vi genomfört kan vi konstatera att samverkan mellan olika personer sker i olika konstellationer. Vanligtvis är föräldrar, lärare och assistenter på skolan involverade. I många sammanhang ingår också någon från skolans resursgrupp.⁵³ Andra konstellationer kan vara med föräldrar och representant för skolans resursgrupp samt representanter för habiliteringens olika yrkesgrupper.⁵⁴ Även specialpedagoger, som arbetar dels inom skolan, dels inom Habiliteringen, och talpedagoger som ofta är knutna till resursteam i kommunen finns med i bilden.

Lärarna önskar fortbildning i svenska som andraspråk

Lärarna vi intervjuade önskar mer kunskap om svenska som andraspråk och vad det innebär att lära på andraspråket svenska. Verksamheten kan förstås komma att bli ännu mer resurskrävande än motsvarande för svenska barn med autism, då modersmålsundervisning eller studiehandledning på modersmålet innebär en ytterligare kostnad. Hur ställer sig då ansvariga för verksamheten till att ta emot ett barn som inte klarar svenska språket, utan som behöver använda sitt modersmål för att kunna kommunicera? Om vi tittar på situationen för vår Ludde kan vi ställa oss frågan om orsaken till att han inte får modersmålsundervisning. Är det pedagogiska eller ekonomiska faktorer som avgör?

Författarna till kartläggningen av svenska som andraspråk (Frisell et al, 2004) betonar vikten av att skolan både tar tillvara elevernas språkliga och kulturella erfarenheter och har kännedom om att

⁵³ Resursgruppen består ofta av skolläda, psykolog eller kurator samt skolsköterska.

⁵⁴ vanligtvis kurator, psykolog, psykiatriker eller logoped,

kommunikationssvårigheter kan bottna i ett andraspråk i utveckling och behöver inte bero på språksvårigheter eller funktionshindret i sig. Med aktuell forskning vet vi idag att språket har en avgörande betydelse för språk- och kunskapsutvecklingen där modersmålet kan betraktas som en tillgång och utvecklingen av andraspråket som en mångårig process, på vägen mot tvåspråkighet. För flerspråkiga barn med autism är språkkunskapen lika central som funktionshindret och vi måste hantera det i sin helhet. Den enda svenska studie som specifikt rör modersmålsundervisning för barn med autism är den enkätstudie som genomfördes i tre kommuner i Västsverige (Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999). Modersmåls-lärarnas uppfattning var att barnens modersmål utvecklades när de deltog i sådan undervisning. Några mer omfattande undersökningar om vad modersmålsundervisning ger för effekter har vi dock inte kunnat hitta. Det synes viktigt att undersöka om kommuner och enskilda skolor använder de resurser som finns för att skapa förutsättningar som gynnar elevernas språkutveckling och lärande. Kanske att våga pröva nya, mindre konventionella, metoder i verksamheten?

Med utgångspunkt i intervjuerna konstaterar vi att samarbete sker *inom* skolan och *inom* habiliteringen. Något direkt samarbete mellan de lärare som möter barnet till vardags, föräldrarna och logopeden eller andra inom habiliteringen beskrevs inte i intervjuerna. Det är dock känt att sådana samarbetsformer förekommer i andra sammanhang och att de givetvis skulle kunna utvecklas i ytterligare andra sammanhang. I intervjuerna föreslog föräldrar och lärare samarbete mellan *alla* de personer och institutioner som barnet kommer i kontakt med.

Sådana former skulle kunna tänkas stötta ett helhetsperspektiv kring barnet och dess språkutveckling. Jakobsson (2002)⁵⁵ fann att diagnoser i sig har liten betydelse som vägledning för det pedagogiska arbetet i skolan. Däremot betonar hon diagnosens betydelse för en fungerande kommunikation och samverkan mellan olika aktörer i och utanför skolan samt att diagnosen är betydelsefull för elevernas möjlighet till delaktighet och lärande i skolan. Hon fann även att diagnoser har betydelse som ekonomiskt påtryckningsmedel och för föräldrars och skolans förståelse och förhållningssätt till elevens svårigheter. Vi vill dock betona att det i Jakobssons studier inte ingick några elever med diagnosen autism, vilket innebär att vi inte kan dra några slutsatser för denna grupp på basis av hennes forskning.

Frågor för vidare studier

Studiens resultat har väckt flera frågor för fortsatt forskning: Vad skulle hända om olika organisationer och professionella grupper, som arbetar med diagnoser och planerar undervisning, gemensamt diskuterar vilken utvecklingspotential, med fokus på barnets språkutveckling i relation till lärande, som skulle kunna finnas för flerspråkiga barn med autism? Därvid även beaktande att en aspekt är att ge barnet tillfälle att kommunicera och lära på både föräldrarnas modersmål och svenska. Kan institutioner som har kontakt med barnet samverka kring ett, med Engeströms (1995; 1999) vokabulär, så kallat ”gränsobjekt”⁵⁶ av betydelse för barnets utveckling utan att hamna i

⁵⁵ Ej autism

⁵⁶ Yrjö Engeström använder begreppet Boundary Objects (gränsobjekt, vår översättning) för att beskriva olika verksamheter, med koppling till varandra, fokusering på en specifik fråga.

ett rent individperspektiv där barnets problem ska lösas? I stället diskutera hur alla inblandade kan vara delaktiga i hela den pedagogiska situationen, lärandemiljön. Hur det hela kan iscensättas återstår att se.

För fortsatt arbete med flerspråkiga barn med autism

Efter intervjuerna kommenterade flera av lärarna att de värdesatte att bli intervjuade. De fick då tillfälle att formulera sig om sitt arbete. En av lärarna ansåg att hon i vanliga fall hade alldeles för lite tid att reflektera över sitt vardagsarbete. Med tanke på lärares tuffa arbetssituation, verkar det rimligt att anta att lärare i allmänhet inte skriver ner sina reflektioner över vardagliga händelser i särskilt stor utsträckning. De gör en rad betydelsefulla observationer men hinner inte med att dokumentera dessa. Det är heller ingen självklarhet att dokumentationen, med egna nedskrivna reflektioner om det man gör, har någon betydelse om den inte uppmärksammas i något sammanhang. I möten mellan lärare, där olika erfarenheter bryts mot varandra, skulle deras egen erfarenhetsbaserade kunskap kunna diskuteras och fördjupas. Tillsammans med en forskare som leder arbetet skulle deltagarna kunna formulera sina erfarenheter och gemensamt ringa in för gruppen betydelsefulla frågor. Tidigare tyst kunskap och eventuella för-givet-taganden kan därigenom komma att utmanas och problematiseras och med utgångspunkt i de egna frågorna kan forskaren bidra med efterforskningar av den kunskap man söker, bland experter och inom litteratur på området. Att mötas och delge varandra sådana vardagserfarenheter skulle kunna leda till nya upptäckter och att inspirera varandra att våga pröva olika sätt att agera i olika sammanhang. Naturligtvis även här med tanke på barnets och familjens situation.

Några föräldrar säger att det kan bli aktuellt med modersmålsundervisning när barnet blir lite äldre. En fråga vi ställer oss är vilken beredskap olika kommuner har om föräldrar skulle önska modersmålsundervisning för sitt barn senare under skoltiden? Och kan olika alternativ till traditionell modersmålsundervisning erbjudas? Skulle studiehandledning på modersmålet kunna ges i stället för modersmålsundervisning?

Vi efterlyser mer forskning som rör pedagogik kring flerspråkiga barn med autism. Det vore särskilt värdefullt med studier kring modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet, då vi tycker oss ana att det finns tillfällen då olika språk ställer till svårigheter i kommunikationen mellan barn och personal. Om modersmålet antas vara betydelsefullt kan man ställa sig frågan varför det inte prioriterats mer för barn och ungdomar i behov av särskilt stort stöd över huvud taget.

Att svara på vad som generellt är passande pedagogik för barn med autism är knappast möjligt, utan de pedagogiska insatserna måste vara specifikt anpassade för varje barn. *Om* verksamheten organiseras utifrån en bred helhetsbild av barnet, och hela den situation barnet befinner i, behövs kanske *en* organisation för person X och *en helt annan* organisation för person Y. Situationen blir än mer komplex när man även ska beakta att barnet har flera språk och kulturer att hantera. Skolan kan därför behöva ha beredskap att pröva en rad olika varianter av modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet samt andraspråkssvenska, beroende av vilket barn det gäller. Stor flexibilitet och kreativa lösningar kan gynna barnen. Det kan exempelvis gälla att hitta nya och ovanliga sammanhang där barnen kan lära sig språket, se att olika situationer och skeden, t ex vistelsetid

i Sverige kan vara bättre eller sämre lämpade för språkutveckling på barnets olika språk. Föräldrars kunskaper i språket och möjlighet att sätta sig in i det svenska skolsystemet kan också ha betydelse.

Barn med autism har ofta annan utvecklingsprofil än det vi vuxna vanligtvis förväntar oss. Därför behövs en successiv uppföljning av barnens skolgång där man kontinuerligt omprövar ställningstaganden efter relevanta bedömningar och diskuterar olika organisation för olika familjer, barn och skolsituationer. Det ligger även i linje med vad flera forskare inom autismområdet förespråkar (t ex Toppelberg et al, 1999). Vi vill också än en gång poängtera att verksamheten inte behöver se likadan ut för alla barn, eller över tid för ett och samma barn. Hur skulle då olika skolsituationer för flerspråkiga barn med autism kunna studeras? Ett sätt kan vara att tillsammans med lärare som arbetar med barnen undersöka detta.

Avslutande kommentarer

Föräldrar till flerspråkiga barn med autism måste hantera både barnets funktionshinder och flerspråkigheten. Resultaten från den här studien tyder på att den komplexitet som detta tycks innebära inom familjerna, men även i skolan, inte har lyfts fram och tagits på allvar. Ytterst få studier rör *både* flerspråkighet *och* autism och de som finns tycks inte nå ut till varken lärare, föräldrar eller till ansvariga för barnens skolgång inom kommuner och resursteam. Hur modersmålet skulle kunna användas i skolvardagen för barn med autism kommer inte fram i det empiriska materialet, då varken lärare eller föräldrar har någon erfarenhet av detta. De intervjuade skoladministratörerna betonar visserligen att alla barn med annat modersmål än svenska får en blankett med erbjudande om modersmålsundervisning, men det har

inte getts någon speciell information om vad modersmålsundervisning är och vad den skulle kunna betyda för barn med autism. Vår uppfattning är därför att föräldrar inte haft någon reell möjlighet att på sakliga grunder ta ställning till om de vill att barnen ska ha modersmålsundervisning i skolan.

Vad vi kunnat se har aktuell kunskap om flerspråkighet, där bl a undervisning på modersmålet lyfts fram som betydelsefullt för lärandet, inte beaktats i relation till lärande för flerspråkiga barn med autism. Olika faktorer tycks ha påverkat detta: kunskap och traditioner inom olika organisationer, olika yrkesgruppers utbildning, brist på samverkan mellan olika organisationer samt brist på information till föräldrar. Vi uppfattar att habiliteringens (logopeders) inställning till vilket språk, modersmålet eller svenska, som barn med autism ska använda får stor betydelse, främst för vilket språk föräldrarna väljer att kommunicera med sitt barn på i hemmet men det kan tänkas påverka även skolans planering.

Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999) hävdar att om vi menar allvar med att varje individ ska få möjlighet att utvecklas optimalt, måste frågan om undervisning på första- respektive andraspråket tas på allvar och diskuteras i varje enskilt fall. Med tanke på att föräldrars kunskaper i svenska, och kunskap om det svenska samhället och dess syn på handikapp kan skifta, finns många betydelsefulla frågor att beakta i mötet med dessa föräldrar.

För att skapa den mest gynnsamma miljön för språkutveckling och lärande behövs, menar vi, samverkan mellan i första hand föräldrar, skolpersonal och personal på olika institutioner som barnet möter. De logopeder vi intervjuat betonar att de utgår från hela familjesituationen när de för resonemang med föräldrarna om vilket språk

som verkar lämpligast att använda med barnet i hemmet. I ett vidare perspektiv, som flera lärare har önskat, skulle alla som kommer i kontakt med barnet kunna involveras i resonemang om hur barnet använder språket i olika situationer – hemma, på fritiden och i skolan. I samarbete mellan föräldrar, logopedier och skolan, skulle då ett större kunskapsutbyte om barnets språkutveckling och kommunikativa förmåga på båda språken kunna ske. Därmed skulle förutsättningarna sannolikt öka att tillvarata de språkliga och kulturella kunskaper som barnet redan har och att kunna tillgodose eventuella behov av att få utvecklas och lära på båda språken.

Vid färdigställandet av rapporten har vi funnit ett flertal rapporter från Skolverket och Myndigheten för Skolutveckling där språk och språkutveckling bland barn med såväl svenska som andra modersmål behandlas (se t ex Hyltenstam 2004; 2007; Frisell et al, 2004). Trots att vi idag vet att andelen flerspråkiga bland barn med funktionsnedsättningar ökar, kan vi dock inte se att man någonstans framhållit den komplexitet det kan innebära för dessa barn, med autism eller annan funktionsnedsättning, att utvecklas och lära på ett språk som inte är deras förstaspråk. Även om barnen till synes har en god förståelse av svenska språket, uppstår sannolikt situationer där barn inte till fullo förstår lärares och kamraters intentioner. För barn med autism kan detta leda till oklarheter, som i sin tur påverkar beteendet, med oanade konsekvenser som följd.

Samtidigt som vi konstaterar att aktuell forskning om flerspråkighet finns tillgänglig, måste vi komma ihåg att det tar tid innan nya forskningsresultat når ut till yrkesverksamma. Med den här rapporten hoppas vi nå ut till några fler – föräldrar, lärare, logopedier och andra

som kan tänkas vara intresserade. Vår avsikt har *inte* varit att försöka beskriva det enda eller rätta sättet att möta flerspråkiga barn med autism utan snarare att väcka ett intresse och ställa nya frågor.

Att ge skolor bättre förutsättningar för att kunna möta behoven hos flerspråkiga barn med autism, ser vi därför som betydelsefullt och där skulle modersmåslärare kunna vara en viktig brobyggare mellan hemmet och skolan men kanske även i kontakter med habiliteringen och andra instanser.

Referenser

- Andersson, Fia (2001). *Invandrabarn med autism och datorer – En kunskapsöversikt kring IKT som stöd för språkutveckling och socialt samspel*. Forskningsrapport nr 27, 2001. Teknik, Kommunikation, Handikapp. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Andersson, Fia & Jansson, Anders (2003). *If bilingualism is the answer – whose Language is the question? The choice of language for bilingual children with autism*. Poster presenterad vid konferensen Social Brain i Göteborg i mars 2003.
- Appel, René & Muysken, Pieter (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Attwood, Tony (2000b). *Om Aspergers syndrom: vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2003). *Den röda tråden : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Integrationsförvaltningen, Stockholm stad.
- Benckert, Susanne (1999). Att observera och bedöma flerspråkiga barns svenska i förskolan. I Axelsson, Monica (red). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga : Rinkeby språkforskningsinstitut, ss 80–107.
- Blom, Anna (2001). *Vem undervisar särskolans elever?: delrapport 1 i projektet "Det särskilda med särskolan"*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Bodrova, Elena & Leong, Deborah J. (1996). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.

- Bruner, Jerome (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- Collier, Virginia (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), pp 617–641.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.
- Donaldson, Morag L. (1995). *Children with language impairments: an introduction*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Yrjö, Engeström, Ritva & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction: An International Journal*, 5, pp 319–336.
- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Faltis, Christian (1989). *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen (2004). Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss 389- 418.

- Frisell, Helena, Nygren Junkin, Lilian , Nyman, Ingela & Olofsson, Mikael (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Frith, Uta. (1998). *What autism teaches us about communication*. Paper presented at the 1V Congress on Logopedics and Phoniatics in Oslo, Norway, Sept. 18-21, 1997. Scandinavian University press.
- Frith, Uta. (2003). *Autism : explaining the enigma*. Malden, MA: Blackwell.
- Gillberg, Christopher (2002). *Asperger syndrome : the basics: a handbook for those affected, their families and clinicians*. New York: Cambridge University Press.
- Grosjean, Francois (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grosjean, Francois (1995). A psycholinguistic approach to codeswitching: The recognition of guest words by bilinguals. In: Milroj, Lesley & Muysken, Pieter (eds). *One speaker – two languages*. Cambridge: Cambridge University Press. pp 259–275.
- Grundskoleförordningen 1997:599. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Särskoleförordningen 1995:206. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Heath, Shirley, Brice (1983, 1996). *Ways with words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- Hill, Margareth (1996). *Invandrarbarns möjligheter: om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Mölndal: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hundeide, Karsten (2003). Det intersubjektiva rummet. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. ss 143–166.

- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996). Hemspråksundervisningen. I Hyltenstam, Kenneth *Tvåspråkighet med förhinder?: invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. ss 9–109. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth (1998). Inledning. I Skolverket. *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Liber Distribution.
- Hyltenstam, Kenneth (2004). Modersmål och svenska som andraspråk. I *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. ss 45–71. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (reviderad version). ss 45–71. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Håkansson, Gisela (2000). Svenska som förstaspråk och som andraspråk : likheter och skillnader. I Åhl, Hans. *Svenskan i tiden : verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Jakobsson, Inga-Lill (2002). *Diagnos i skolan : en studie av skol-situationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (doktorsavhandling)
- Jansson, Anders (2004) *Fantasi på sitt sätt. På spaning efter möjligheter i lärprocesser*. Licentiatuppsats vid Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Jansson, Anders & Andersson, Fia (2003) *She is writing! He is beginning to read!* Poster presenterad vid konferensen Social Brain. Göteborg mars 2003.

- Jonsson Lilja, Sally (1999). *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet. Modersmåslärarnas arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv*. IPD-rapporter Nr 1999:12. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Jordan, Rita (1999). *Autistic spectrum disorders. An introductory handbook for practitioners*. David Fulton Publishers, UK.
- Kilander, Rosi (2003). *Fonologisk medvetenhet hos en- och tvåspråkiga förskolebarn vid testning med ett svenskt testmaterial*. Magisteruppsats. Karolinska Institutet i Stockholm. Institutionen för klinisk vetenskap. Enheten för logopedi och foniatry.
- Krashen, Stephen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kunskapscentrum Autism Västra Sverige (1999). *Slutrapport ”Modersmål och autism”*.
- Kuyumcu, Eila (1999). Språkutveckling hos tvåspråkiga turkiska barn – en forskningsöversikt i nationellt och internationellt perspektiv. I Axelsson, Monica (Red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. (pp 130–167). Rinkeby: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- McLaughlin, Barry (1984). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.
- McLaughlin, Barry (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Lantolf, James (2006). Sociocultural theory and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 28, Issue 01, March 2006, pp 67–109. Cambridge University Press.

- Liljestrand, Johan (2000). Recension: Lärande i praktiken. I *Utbildning och demokrati* Vol 9(1). Pedagogiska institutionen, Örebro Universitet.
- Lindberg, Inger & Skeppstedt, Ingrid (2000). Ju mer vi lär tillsammans : rekonstruktion av text i smågrupper. I Åhl, Hans. *Svenskan i tiden : verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. ss 198–224.
- Lindstrand, Peg (2000). *Datorer är inte så märkvärdigt: en studie om föräldrars erfarenheter av datatek och datorverksamhet*. Rockneby: WRP International.
- Mehan, Hugh (1996). Between the ears and beneath the skin. I: Chaiklin, S. & Lave, J. *Understanding Practise. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press
- Michell, Rosamond & Myles, Florence (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004) *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/las_skriv/pdf/kunskapsoversikt_atlasaochskriva.pdf (2003-12-16)
- Ochs, Elinor (1988). *Culture and Language Development: Language acquisition and Language Socialisation in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor & Schiefflin, B.B. (1984) Language acquisition and socialisation: three developmental stories and their implications. In R. Shweder and R. LeVine (eds.): *Culture theory: essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276 ff.

- Obondo, Margaret (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation: konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I Axelsson, Monica (red). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga : Rinkeby språkforskningsinstitut, ss 36–60.
- Powell, Stuart & Jordan, Rita (1998). *Autism leka, lära och leva*. Cura, Stockholm.
- Perkins, Michael & Howard, Sara (2000). *New Directions in Language Development and Disorders*. New York: Kluwer Academic.
- Rivera, Trinidad & Andersson, Fia (2002). *På lika villkor: om läromedel för elever med funktionshinder och invandrabakgrund*. Örebro: Specialpedagogiska institutet.
- Rogers-Adkinson, Diana, L. Ochoa, Teresa, A. & Delgado, Bernadette (2003) Developing Cross-Cultural Competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol.18 (1), 4–8.
- Sahaf, Ali Reza (1994). *Language, identity and social behaviour: a sociocultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism*. Linköping: Linköpings Universitet. (Doktorsavhandling)
- Salameh, Eva-Kristina (2003) *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Lund: Lunds Universitet. (Doktorsavhandling)
- SIOS (1998). *Funktionshinder och etnicitet*. Stockholm: SIOS.
- Skollagen (1985). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1994). *Läroplan för grundskolan, Lpo 94*.
www.skolverket.se
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*.
www.skolverket.se (2003-11-19)

- Skolverket (2000a). *Kursplaner 2000*. Stockholm: Skolverket.
www.skolverket.se (2003-11-19)
- Skolverket (2000b). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Liber Distribution.
- Skolverket (2003). *Flera språk – fler möjligheter – utvecklingen av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Liber Distribution.
- Skolverket (2003). *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003. Rapport nr 236*. Fritzes kundservice.
- Skolverket (2006). *Beskrivande data om förskoleverksamhet, Skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003. Rapport nr 283*. Fritzes kundservice.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Smolicz, Jerzy J., Secombe, Margaret, och Zajda, Joseph (1999). *On education and culture*. Albert Park : Nicholas.
- Snow, Catherine E. (1996). I Ninio, Anat & Snow, Catherine E. *Pragmatic Development. Essays in developmental science*. Boulder, Colo.; Oxford.
- Snow, Catherine E., Burns, Susan M. & Griffin Peg (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Research Council.
- Suha Al-Hassan Ralph Gardner III, (2002). Involving Immigrant Parents of Students with Disabilities in the Educational Process. *Teaching Exceptional Children*, Vol 34 (5). pp 52–58.

- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S., & Madden, C. (eds). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language* . Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (1998): Focus on form through conscious reflection. I: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma.
- Tager-Flusberg, Helen (1993). What language reveals about the understanding of mind in children with autism. In Baron-Cohen, Simon, Tager-Flusberg, Helen & Cohen, Donald J (Eds). *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, Helen (1996). Current theory and research on language and communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 26 (2), pp 169–172.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Thunberg, Gunilla (2001). *Konsekvenser av IT-insatser till personer med autism*. Projektrapport. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.

- Tideman, Magnus (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag
- Toppelberg, Claudio, O., Snow, Catherine E., & Tager-Flusberg, Helen (1999). Severe developmental Disorders and Bilingualism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (9). pp 1197–1199.
- Toppelberg, Claudio O., Medrano, Laura, Pena Morgens, Liana & Nieto-Castanon, Alfonso (2002). Bilingual children referred for psychiatric services: Associations of language disorders, language skills, and psychopathology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol 41(6). pp 712–722.
- Toppelberg, Claudio O., & Shapiro, Theodore (2000). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol 39(2). pp 143–152.
- Viberg, Åke (1984). Forskning kring svenska som målspråk: grammatik och ordförråd. I Kenneth Hyltenstam och Katrin Maandi (Red). *Nordens språk som målspråk: forskning och undervisning*. Stockholm: Stockholms Universitet, Inst. för lingvistik.
- Viberg, Åke (1993). Introduktion: Projektet Tvåspråkighet i skolan. I *Tvåspråkighet i skolan*. Stockholm: Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Vygotskij, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wertsch, James (1998). *Mind as action*. New York; Oxford: Oxford University Press.

Wings, Lorna (1998). *Autismspektrum: handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura

Övriga källor:

Autismforum, *Hur vanligt är autism och Aspergers syndrom?*

<http://www.hu.sll.se/gn/opencms/web/AF> (2007-07-02)

”En lärande organisation i en mångkulturell skola”.

<http://www.modersmal.lund.se/sidor/allmanna/TCO-projekt.html>
(2003-11-21)

Källstigen, Gun & Özmen, Denho. *Församlingen når fram där samhället går bet*. Artikel i Dagens Nyheter 8 december 2002.

Muntlig kommunikation med personal på ett Habiliteringscenter, mars 2003.

Tuomela, Veli *Medvetet prat ger barnen ett andraspråk*. Lärarnas Tidning Nr 1/2002. Lärarförbundet.

Ögonblick nr 3/2000. Tidskrift för Riksföreningen autism.

Bilagor

Bilaga 1. Autismspektrum – en beskrivning

Nedanstående text är i huvudsak hämtad från Autismforum, ett kunskapscenter för autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd, inom Handikapp & Habilitering i Stockholms läns sjukvårdsområde. Autismforum har i uppdrag att bl a bevaka kunskapsutvecklingen inom autismområdet och har ett brett kontaktnät med sakkunniga inom området och med olika verksamheter och intresseföreningar. Jag har valt att använda autismforums text och definitioner då de används frekvent idag. Förändringar inom autismfältet sker dock kontinuerligt.

Autismspektrum (ASD=Autism Spectrum Disorder) är ett samlingsnamn för flera diagnoser med liknande symtom. Med autismspektrum avses det spann som inrymmer olika former av autism och autismliknande symtom. Autismspektrumstörningar omfattar störningar inom autismspektrum. Barn och ungdomar med autismspektrumstörningar anses ha signifikanta men varierande svårigheter att förstå och bearbeta information så att de får mening och sammanhang i sina upplevelser. De har också svårare än andra att leva sig in i andra människors tankar, känslor och behov, samt svårt att sätta in enskilda delar i större sammanhang och generalisera mot bakgrund av tidigare erfarenheter. Karaktäristiskt för personer med funktionshinder inom autismspektrum är att de har

- begränsad förmåga när det gäller socialt samspel
- begränsad kommunikationsförmåga
- begränsad förmåga när det gäller fantasi och lek och begränsade intressen.

Autistiskt syndrom är det fullständiga syndromet inom autismspektrumet. Det förkortas ofta autism. De flesta som har autism har också en utvecklingsstörning. Men även normalbegåvade personer kan ha autism. Det kallas då ofta för högfungerande autism eller, vilket är mer korrekt, autism hos högfungerande person.

Aspergers syndrom är autism hos normal- eller välbegåvade personer utan de allvarliga språkliga svårigheter som finns vid autism.

Autismliknande tillstånd, atypisk autism eller genomgripande störning i utvecklingen UNS (UNS=utan närmare specifikation) används ofta synonymt. De här diagnoserna betyder att personen inte uppfyller alla kriterier för autism eller Aspergers syndrom men ändå har allvarliga svårigheter av samma slag.

<http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/> (Från webben 16 maj 2007.)

Bilaga 2

Missivbrev till pedagoger

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
FunkHa-gruppen
Anders Jansson
Fia Anderson

Hej!

Vi söker kontakt med pedagoger som arbetar med barn med högfungerande autism / Asperger syndrom. Vi skriver till Dig eftersom vi känner till att du arbetar eller har arbetat med barn med högfungerande autism / Asperger syndrom och undrar om du också använt datorer/IT/ media i verksamheten med dessa barn? Om så är fallet, är du villig att dela med dig av dina erfarenheter kring detta? Eller har du en kollega som kan tänka sig detta? Samtalet beräknas ta 30–45 minuter.

Vi Anders Jansson och Fia Anderson arbetar båda vid Institutionen för Individ, omvärld och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm där vi ingår i forskningsgruppen Funktionshinder och handikapp, under ledning av Professor Jane Brodin.

Vårt intresse är att studera hur datorer och IT men också digitala bilder och video används i barns vardagliga miljöer, dvs skola, hem och fritid. Vi vill nu undersöka hur pedagoger som arbetar med barn med högfungerande autism / Asperger syndrom ser på betydelser av dessa medier i barnens lärande. Vi hoppas också få möjlighet att fråga några föräldrar om deras erfarenheter av barnens användning av datorer och andra media i hemmet och under fritiden.

I ett inledningsskede kommer vi att genomföra två delstudier inriktade på

A) Barn och ungdomar i åldrarna 9–16 år, (med fokus på kommunikation och social interaktion)

B) Barn med annat modersmål än svenska i åldrarna 6–8 år, (med fokus på språkutveckling, läs- och skrivutveckling)

Vår ambition är att under september månad 2001 genomföra intervjuer med pedagoger som arbetar med barn/ ungdomar med högfungerande autism / Asperger syndrom och som i sin pedagogiska verksamhet använder datorer eller andra medier.

För att Du/Ni ska känna er säkra på att allt material som insamlas hanteras på etiskt riktigt sätt vad gäller anonymitet så följer vi givetvis Humanistiska Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets etiska regler vad gäller anonymitet mm. Du/Ni har rätt att avbryta ert deltagande när som helst

Om Du har intresse och möjlighet att delta i våra studier är vi mycket tacksamma. Du får gärna kontakta någon av oss (se nedan). Vi kommer också att ta telefonkontakt med Dig.

Delstudie A) Anders.Jansson@lhs.se
mobil: 0701-73 15 96

Delstudie B) Fia.Andersson@lhs.se
tel arbetet: 08-737 96 10 mobil: 0703-36 44 42

Har du frågor går det bra att kontakta oss. Vi hoppas att en medverkan från Din sida inte innebär någon stor belastning, utan blir ett tillfälle att få samtala runt frågor som även Du tycker är angelägna. Vår förhoppning är att den här forskningen ska generera nya kunskaper till nytta och glädje för barn med högfungerande autism / Asperger syndrom men också bidrar med viktiga kunskaper som gagnar studerande i lärarutbildningen.

Förhoppningsvis kan Din medverkan i studierna vara del i en samverkan, där vi från Lärarhögskolan kan bidra med andra insatser exempelvis i form av seminarier eller liknande, något som är helt i linje med intentionerna för den nya lärarutbildningen och specialpedagogutbildningen. Vi tror att det finns stora värden i en samverkan mellan olika parter; erfarenheter från pedagogiskt arbete och pedagogisk forskning.

Vänliga hälsningar
Anders Jansson och Fia Anderson

Bilaga 3

Missivbrev till föräldrar (barn med annat modersmål än svenska)

Stockholm den 15 oktober 2001

Detta brev innehåller en förfrågan om deltagande i samtal i ett forskningsprojekt. Vi som skrivit detta brev känner inte till Ert namn eller adress. Brevet har lämnats till personal på Habiliteringscentrum Syd och skickats ut av personal där.

Vi söker kontakt med Dig som är förälder till barn med högfungerande autism/Asperger syndrom och som vill berätta om Dina erfarenheter av barnets arbete med datorer/IT.

Hej!

Vi, Anders Jansson och Fia Anderson, arbetar båda vid Lärarhögskolan i Stockholm där vi ingår i forskningsgruppen Funktionshinder och handikapp under ledning av Professor Jane Brodin.

Vi vill studera hur datorer och IT men också digitala bilder och video används i barns vardagliga miljöer (skola och hem/fritid). Vi vill nu undersöka hur föräldrar och om möjligt även pedagoger till dessa barn ser på betydelser av dessa medier i barnens lärande.

Vi är intresserade av att träffa och samtala med föräldrar i två delstudier; dels föräldrar till barn med svenska som modersmål, dels föräldrar till barn med annat modersmål än svenska.

Ambitionen är att genomföra intervjuer med föräldrar och om det är möjligt även med de pedagoger/lärare som arbetar med barnen. Vår förhoppning är att påbörja detta under oktober månad. Intervjun beräknas ta 30-45 minuter och sker på en plats som passar Er bra.

För att Du/Ni skall känna er trygga så kommer vi att informera Er om hur materialet som insamlas hanteras på etiskt riktigt sätt. Vad gäller anonymitet följer vi givetvis Humanistiska Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets etiska regler. Du/Ni har också rätt att avbryta ert deltagande när som helst.

Om Du/Ni har intresse och möjlighet att delta så är vi glada om Du kontaktar oss genom att fylla i svarstalongen och posta den i bifogat frankerat svarskuvert. Du kan också kontakta oss via nedanstående e-postadress:

Fia.Andersson@lhs.se

Om Du har frågor går det bra att kontakta oss. Vi hoppas och tror att en medverkan från Din sida inte innebär någon stor belastning, utan blir ett tillfälle att få samtala runt frågor som Du tycker är viktiga. Vår förhoppning är att den här forskningen ska leda till nya kunskaper till nytta och glädje för barn med högfungerande autism/Asperger syndrom men också ge lärarutbildningen ett viktigt kunskapstillskott.

Vänliga hälsningar
Anders Jansson och Fia Anderson
Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
FunkHa-gruppen

Ja, jag är intresserad av att delta i ett samtal kring mitt barns användning av datorer och andra medier.

Kontakta mig/oss på följande sätt:

Namn:.....

Telefon:.....

Eller

e-mail:.....

eller

Adress:.....

.....

Vi är tacksamma för Ert svar så snart som möjligt.

Bilaga 4

Missivbrev till föräldrar (barn med svenska som modersmål)

Stockholm den 15 oktober 2001

Detta brev innehåller en förfrågan om deltagande i samtal i ett forskningsprojekt. Vi som skrivit detta brev känner inte till Ert namn eller adress. Brevet har lämnats till personal på Habiliteringscentrum Syd och skickats ut av personal där.

Vi söker kontakt med Dig som är förälder till barn med högfungerande autism/Asperger syndrom och som vill berätta om Dina erfarenheter av barnets arbete med datorer/IT.

Hej!

Vi, Anders Jansson och Fia Anderson, arbetar båda vid Lärarhögskolan i Stockholm där vi ingår i forskningsgruppen Funktionshinder och handikapp under ledning av Professor Jane Brodin.

Vi vill studera hur datorer och IT men också digitala bilder och video används i barns vardagliga miljöer (skola och hem/fritid). Vi vill nu undersöka hur föräldrar och om möjligt även pedagoger till dessa barn ser på betydelser av dessa medier i barnens lärande.

Vi är intresserade av att träffa och samtala med föräldrar i två delstudier; dels föräldrar till barn med svenska som modersmål, dels föräldrar till barn med annat modersmål än svenska.

Ambitionen är att genomföra intervjuer med föräldrar och om det är möjligt även med de pedagoger/lärare som arbetar med barnen. Vår förhoppning är att påbörja detta under oktober månad. Intervjun beräknas ta 30-45 minuter och sker på en plats som passar Er bra.

För att Du/Ni skall känna er trygga så kommer vi att informera Er om hur materialet som insamlas hanteras på etisk riktigt sätt. Vad gäller anonymitet följer vi givetvis Humanistiska Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets etiska regler. Du/Ni har också rätt att avbryta ert deltagande när som helst.

Om Du/Ni har intresse och möjlighet att delta så är vi glada om Du kontaktar oss genom att fylla i svarstalongen och posta den i bifogat frankerat svarskuvert. Du kan också kontakta oss via nedanstående e-postadress:

Anders.Jansson@lhs.se

Om Du har frågor går det bra att kontakta oss. Vi hoppas och tror att en medverkan från Din sida inte innebär någon stor belastning, utan blir ett tillfälle att få samtala runt frågor som Du tycker är viktiga. Vår förhoppning är att den här forskningen ska leda till nya kunskaper till nytta och glädje för barn med högfungerande autism/Asperger syndrom men också ge lärarutbildningen ett viktigt kunskapstillskott.

Vänliga hälsningar
Anders Jansson och Fia Anderson
Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
FunkHa-gruppen

Ja, jag är intresserad av att delta i ett samtal kring mitt barns användning av datorer och andra medier.

Kontakta mig/oss på följande sätt:

Namn:.....

Telefon:.....

Eller

e-mail:.....

eller

Adress:.....

.....

Vi är tacksamma för Ert svar så snart som möjligt.

Ett övergripande syfte med den här rapporten är att bidra till kunskapsutvecklingen kring pedagogik i relation till flerspråkiga barn med diagnosen Aspergers syndrom eller högfungerande autism. Frågor inom detta område är sparsamt diskuterade såväl i svenska som i internationella studier. Rapporten tar sin utgångspunkt i ett flerspråkighetsperspektiv. Inledningsvis lyfts mer generella kunskaper om flerspråkighet fram och relateras till autism och frågor om lärande.

Studien bygger på ett begränsat antal intervjuer med föräldrar, lärare, logopedier och personal för resursenheter och modersmålsundervisning i olika kommuner. Föräldrars och lärares erfarenheter av olika lärandemiljöer när det gäller språkutveckling och lärande för flerspråkiga barn med autism belyses. Mot bakgrund av dessa erfarenheter belyses hur några logopedier och personal för resursenheter och modersmålsundervisning ser på teman och problem kring tvåspråkighet relaterat till undervisning när det gäller dessa barn.

Erfarenheter från intervjumaterialet relateras i den avslutande delen till flerspråkighetsperspektivet i syfte att peka på väsentliga områden för ställningstaganden både kring pedagogik och forskning där olika problemområden och dilemman beaktas.

Rapporten finns att hämta i pdf-format på
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>



ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-52-6

Institutionen för individ, omvärld och lärande
Lärarhögskolan i Stockholm