

# **Föräldrasamarbete, tvåspråkighet och kulturell revitalisering i Roma Kulturklass**

slutrapport



© Christina Rodell Olgaç 2006  
Södertörns högskola  
141 89 Huddinge  
tel. 08 - 608 42 49  
[christina.rodell.olgac@sh.se](mailto:christina.rodell.olgac@sh.se)

Föräldrasamarbete, tvåspråkighet och kulturell  
revitalisering i Roma Kulturklass

*Christina Rodell Olgaç*

# Innehåll

|  |    |
|--|----|
| Innehåll .....   | 4  |
| FÖRORD .....   | 6  |
| SAMMANFATTNING .....   | 7  |
| I. ROMA KULTURKLASS - EN BAKGRUND .....  | 9  |
| Inledning – romer en av Sveriges nationella minoriteter.....                   | 9  |
| Uppdraget - bakgrund, syfte och frågeställningar .....                         | 10 |
| Syfte och frågeställningar .....   | 11 |
| Disposition av utvärderingen.....  | 12 |
| II. DEN ROMSKA MINORITETEN – EN BAKGRUNDSBESKRIVNING .....                     | 14 |
| Forskning kring minoritetens ursprung .....                                    | 14 |
| Romani chib.....   | 14 |
| Antiziganismen .....   | 15 |
| Synen på kultur och etnicitet .....  | 16 |
| Skolsituationen för romer i Europa.....  | 16 |
| Romer i Sverige – en historisk bakgrund .....                                  | 17 |
| Skolsituationen i Sverige - en tillbakablick.....                              | 18 |
| Skolan som kontroll- och maktmedel .....                                       | 18 |
| Skolsituationen under åren 1970 - 2000 .....                                   | 20 |
| Förändring efter erkännandet år 2000.....                                      | 22 |
| III. TEORETISK RAM.....  | 24 |
| Dubbel socialisation.....  | 24 |
| Hem och skola – en gemensam sfär?.....   | 25 |
| Socialisation, språk och lärande i ett interkulturellt perspektiv.....         | 26 |
| Flerspråkighet och skolframgång.....   | 28 |
| En interkulturell pedagogik .....  | 29 |
| IV. METOD OCH MATERIAL .....   | 31 |
| Inledning .....  | 31 |
| Att utvärdera .....  | 31 |
| Intervjuer, deltagande observationer och annat underlag för utvärderingen .... | 32 |
| Analys och tolkning.....   | 33 |
| V. EN BRO MELLAN HEMMET OCH SKOLAN .....                                       | 35 |
| Lokaler och organisation .....   | 35 |
| Hur började det? .....   | 36 |
| Åldersblandningen – en tillgång i arbetet.....                                 | 39 |
| Föräldrasamarbete.....   | 41 |
| Muntlig information och bilder .....   | 44 |
| Temaarbete.....  | 46 |
| VI. LITTERACITET OCH TVÅSPRÅKIG UTVECKLING.....                                | 49 |
| Romani och svenska .....   | 49 |
| Litteracitet, datorer och Internet .....                                       | 51 |
| Modersmålet och tvåspråkighet.....   | 54 |
| Intervjuer med elever.....   | 57 |
| Arbetet med en saga på varieteteten arli.....                                  | 58 |
| Forskarbesök i klassen.....  | 62 |
| VII. EN TID AV ETNISK MOBILISERING OCH KULTURELL<br>REVITALISERING.....        | 66 |

|  |    |
|--|----|
| Andra världskriget, nazismen och den romska historien..... | 66 |
| Kulturell revitalisering.....                              | 69 |
| Förebilder.....  | 71 |
| Interkulturella perspektiv.....                            | 72 |
| VIII. DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....                       | 74 |
| Inledning.....   | 74 |
| Sammansatt lärandemiljö.....                               | 74 |
| Komplex lärarroll.....                                     | 75 |
| Framtiden.....   | 76 |
| LITTERATURREFERENSER.....                                  | 77 |

# FÖRORD

Föreliggande utvärdering av Roma Kulturklass och dess arbete som här presenteras har gjorts på uppdrag från Enskede/Årsta stadsdelsnämnd och finansierats av Stockholms Stads Kompetensfond. Den bygger främst på den verksamhet och det utvecklingsarbete som pågått i klassen från vårterminen 2005 till och med vårterminen 2006. Under sammanställningen av materialet hösten 2006 har fortsatt kontakt hållits med lärarna och klassen.

Roma Kulturklass har funnits i olika form i snart femton år på Nytorpsskolan, nuvarande Enskede/Årsta stadsdel i Stockholm. Klassen tillsammans med dess lärare har tidigare intervjuats i många tidningsreportage både nationellt och internationellt och ofta lyfts fram som ett unikt exempel på hur arbetet tillsammans med romska elever och föräldrar kan genomföras. I många studenters uppsatsarbeten på högskolor och universitet har lärarna också under många år bidragit med intervjuer av skilda slag. De har även konsulterats på europeisk och internationell nivå. Någon utvärdering av verksamheten i klassens har dock inte tidigare gjorts.

Jag känner stor respekt för det arbete och den verksamhet som jag under utvärderingen fått möjlighet att ta del av. Ett stort tack går till samtliga i Roma Kulturklass, särskilt de båda föreståndarna och lärarna Mikael Demetri och Angelina Dimiter-Taikon, till IT-läraren Kati Dimiter-Taikon och lärarassistenten Fia Dimiter-Taikon samt till elever och föräldrar för förtroendet att som icke-rom ha fått delta i klassens mångfasetterade arbete och för de många givande samtalen kring den romska minoritetens skolsituation, men även för en trevlig samvaro under de år som utvärderingen pågått. Varmt tack till alla!

Stockholm i december 2006

Christina Rodell Olgaç  
lektor i pedagogik  
Södertörns högskola

## SAMMANFATTNING

I denna studie har arbetet i Roma Kulturklass på Nytorpsskolan, Enskede-Årsta stadsdel i Stockholm, följts och utvärderats från början av vårterminen 2005 till och med vårterminen 2006 genom deltagande observationer i klassen, intervjuer och samtal med lärare och elever. Klassen som är en F – 9 klass har funnits sedan början av 1990-talet och har under olika perioder haft mellan 15 – ca 30 romska elever. Många av eleverna har kommit från andra skolor, där de tidigare ofta misslyckats med sin skolgång.

Fokus för utvärderingen har varit samarbetet mellan lärarna och de romska hemmen kring barnens skolgång, arbetet med elevernas tvåspråkiga utveckling och litteracitet i klassen samt vilka konsekvenser erkännandet av romer som en av Sveriges fem historiska nationella minoriteter har inneburit för arbetet där. Inledningsvis kontextualiseras klassen genom en kort redogörelse för den romska historien, språksituationen, antiziganismens orsaker samt skol- och utbildningssituationen för romer både på europeisk och på nationell nivå. För analysen har teorier kring socialisation, språk och lärande i ett interkulturellt perspektiv använts. Dessa teorier visar hur variationer när det gäller språksocialisation, litteracitet och social bakgrund ofta påverkar elevers skolframgång.

I studien konstateras att arbetet i Roma Kulturklass är mycket sammansatt och komplext, där många parallella läroprocesser pågår. Påtagligt är hur positiv åldersblandningen är för elevernas socialisation och lärande samt hur arbetet bygger på dessa mönster som är väl bekanta för såväl föräldrar som elever. Det goda samarbetet med föräldrarna har avgörande betydelse för verksamheten. I klassen pågår också ett mycket intressant litteracitetsarbete. Där tas traditionella berättartraditioner till vara tillsammans med ett arbete kring de olika varieteterna av språket romani chib, som används för att överbrygga mellan elevernas, föräldrarnas och minoritetens muntliga kunskapstradition och litteratur till mer skriftspråkligt fokus. Detta i sin tur utvecklar ett metalingvistiskt tänkande hos eleverna i klassen som också bidrar till elevernas tvåspråkiga utveckling.

Arbetet i klassen präglas även av en kulturell revitalisering där det hos lärare, elever och föräldrar finns ett levande intresse för nya forskningsrön särskilt när det gäller den romska historien, romani chib (romanés) och tvåspråkig undervisning. Man följer med stort engagemang forskningen på området med exempelvis nära kontakt med lingvister i Österrike. I klassen

intar lärarna också på ett självklart sätt ett interkulturellt förhållningssätt i arbetet.

Sammanfattningsvis konstateras i utvärderingen att det arbete som pågår i Roma Kulturklass på många sätt är unikt och banbrytande, när det gäller romska elevers skolgång och att det är önskvärt att verksamheten får fortsatt stöd samt att erfarenheterna kan komma andra till del.



# I. ROMA KULTURKLASS - EN BAKGRUND

## Inledning – romer en av Sveriges nationella minoriteter<sup>1</sup>

Medvetenheten om att Sverige den 9 februari 2000 ratificerade Europarådets ramkonvention om skydd för nationella minoriteter och Europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk börjar så sakteliga att växa fram. De grupper som då erkändes som historiska nationella minoriteter i Sverige var samer, sverigefinnar, tornedalingar, romer och judar med minoritetsspråken samiska, finska, meänkieli, romani chib och jiddisch. Skälen till att just dessa grupper kom ifråga som nationella minoriteter var förutom historiska eller långvariga band med Sverige också gruppernas uttalade samhörighet, religiösa, språkliga, traditionella och/eller kulturella särart samt för den enskilde självidentifikation och viljan att behålla sin identitet (SOU, 1997:193). När det gäller historia, levnadsförhållanden, språk- och utbildningssituation och hur minoriteterna blivit behandlade i majoritetssamhället är variationerna mycket stora både mellan och inom minoriteterna.

Eftersom kunskaperna dock fortfarande är ganska begränsade när det gäller erkännandet och också vilka konsekvenser de fått för skolans verksamhet (Skolverket, 2005), kan det inledningsvis vara viktigt att bl.a. uppmärksamma några av artiklarna i Ramkonventionen. I konventionstextens artiklar nämns att syftet med denna är ”upprätthållandet och utvecklandet av de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna” (SOU 1997:193: 121). Här talas även om att ”skydda de nationella minoriteternas existens” (ibid.). I konventionens artikel 5:1 sägs också:

Parterna åtar sig att främja de förutsättningar som är nödvändiga för att personer som tillhör nationella minoriteter skall kunna bibehålla och

---

<sup>1</sup> Kring begreppen ’minoritet’ och ’majoritet’ förs diskussioner eftersom dessa begrepp kan vara problematiska. Brah (1996: 187) menar att dikotomin minoritet – majoritet reducerar det hela till skillnader i fråga om antal, vilket i sin tur riskerar att göra maktskillnaden naturligt snarare än att utmana den. Amft (2000) föredrar att använda ”den dominerande gruppen” för majoriteten och ”den underordnade gruppen” för minoriteten, eftersom hon anser begreppsparet majoritet/minoritet saknar ”analytisk exakthet vid granskning av maktförhållandet mellan olika etniska grupper” (ibid.: 99). Det är ju inte alltid som den makthavande gruppen, majoritetsgruppen, är numerärt överlägsen, som till exempel under apartheidregimen i Sydafrika.

utveckla sin kultur och bevara de väsentliga beståndsdelarna av sin identitet, nämligen religion, språk, traditioner och kulturarv.

Erkännandet har också fått konsekvenser för skolan genom att läroplanerna har skrivits om, så att kunskap om de nationella minoriteterna numera finns inkluderad. I 1998 års läroplan för förskolan (Lpfö 98) står det:

Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell kulturtillhörighet.

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) anger att ett av uppnåendemålen för grundskolan är att varje elev efter genomgången grundskola ”har kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia” (Lpo 94). I två av kursplanerna, nämligen historia och svenska, berörs kunskaper om de nationella minoriteterna. Enligt grundskolans kursplan i historia skall skolan sträva efter att eleven

tillägnar sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utvecklar insikten om den identitet som detta ger.

Likaså anger grundskolans kursplan i svenska att skolan skall sträva efter att eleven

får erfarenheter av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige.

I läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) utgör ett strävansmål att varje elev ”har kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia” (Lpf 94). Dessa förändringar i läroplanerna verkar ännu inte ha påverkat skolans verksamhet i någon högre grad (Karlsson, 2005; Skolverket, 2005).

## Uppdraget - bakgrund, syfte och frågeställningar

Fokus för denna utvärdering utgörs av Roma Kulturklass, dess lärare, den verksamhet och det utvecklingsarbete som pågår där dels i klassen, dels i relation till det omgivande majoritetssamhället. Klassen kom till stånd i början på 1990-talet på Nytorpsskolan i nuvarande Enskede-Årsta stadsdel i Stockholm och är numera en del av den ordinarie verksamheten på skolan.

I början hade klassen sin verksamhet i skolans huvudbyggnad, men numera har lärarna valt att förlägga verksamheten cirka 15 minuter gångväg från de övriga skolbyggnaderna i en lokal.

Det var i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet som man på skolan började fundera över hur man skulle kunna behålla de romska tonåringarna kvar i skolan så att de inte hoppade av den. Anledningen till detta var också att det då fanns ett trettiotal romska elever på skolan. Föräldrarna var oroliga, eftersom ungdomarna då började bli så stora och föräldrarna var rädda att de skulle börja umgås med andra ungdomar eller vara ”ute och hänga på stan” och göra saker som inte vara accepterade bland romer.

Att ett så pass stort antal elever fanns koncentrerade på skolan berodde på att det kring mitten av 1900-talet låg flera romska läger t.ex. Skarpnäck och Ekstubben just i det upptagningsområde som hör till Nytorpsskolan.<sup>2</sup> Många romska familjer fick sedan på 1960-talet bostäder i detta område och stannade kvar där och Nytorpsskolan kom att stå för trygghet för eleverna och deras familjer, eftersom många hade varit bosatta i området under så lång tid. Det inträffade också då och då händelser mer relaterade till den romska kulturen som gjorde att eleverna stannade kvar hos de två nuvarande föreståndarna som då arbetade som modersmåls lärare på skolan. Eleverna blev kvar allt mer tid hos modersmåls lärarna. I samarbete mellan dåvarande rektorn och lärarna påbörjades arbetet med att bilda en romsk klass och omkring år 1993 startade lärarna Roma Kulturklass.

Inledningsvis hade man bara högstadiel elever i klassen, eftersom det inte var ovanligt att just dessa elever tidigare försvann från skolan efter årskurs sex. Efter hand har yngre och yngre elever sökt sig dit. Vid vårterminens slut år 2006 tillhörde ungefär två tredjedelar av eleverna gruppen äldre elever medan övriga elever hörde till de lägre åldrarna, de yngsta i förskoleålder. Man har även haft ett förberedande gymnasieår för äldre elever. Få elever har dock gått hela sin skoltid i klassen utan har ofta kommit från andra skolor, där de misslyckats med sin skolgång. Antalet elever i klassen har genom åren varierat mellan omkring 15 – 30 elever. Sammantaget kan sägas att klassen är mycket heterogen både när det gäller ålder och kunskaper. Här finns även särskoleelever integrerade.

### *Syfte och frågeställningar*

Det övergripande syftet med detta arbete är att följa, beskriva och utvärdera det arbete som görs i Roma Kulturklass. Tyngdpunkten i utvärderingen

---

<sup>2</sup> När det gäller dessa läger se exempelvis SOU 1956:43; Tillhagen, 1965; Takman, 1976.

ligger på arbetet i klassen och av speciellt intresse är här lärarnas arbete med att överbrygga i kontakten mellan de romska hemmen och skolan i verksamheten och arbetet med de romska elevernas tvåspråkiga utveckling.

De frågeställningar som därför främst varit i fokus och som varit särskilt angelägna att inrikta utvärderingen på gäller arbetet med elevernas tvåspråkiga utveckling och litteracitet,<sup>3</sup> men det har även varit av intresse att undersöka om erkännandet som nationell minoritet påverkat klassens arbete. Frågeställningarna har varit följande:

- Hur sker samarbetet mellan Roma Kulturklass och de romska hemmen och familjerna?
- Hur främjas de romska elevernas tvåspråkiga utveckling och litteracitet i klassen?
- Hur har erkännandet av romer som en av Sveriges fem historiska nationella minoriteter år 2000 påverkat klassens arbete?

### *Disposition av utvärderingen*

För att beskriva arbetet som lärarna genomfört både i klassen och i det omgivande majoritetssamhället har det varit nödvändigt att kontextualisera klassen och sätta in den i det historiska sammanhang som den romska minoriteten idag befinner sig, såväl nationellt som internationellt. Eftersom föreställningarna om denna minoritet i majoritetssamhället ofta är mycket stereotypa och kunskaperna om minoritetens historia i allmänhet begränsade, belyses den romska historien här kort, såsom forskningsläget idag ser ut. Därefter ges en teoretisk ram kring begreppen socialisation och lärande samt språk och interkulturell pedagogik som sedan ligger till grund för tolkning och analys av arbetet i Roma Kulturklass.

Metodavsnittet beskriver hur utvärderingen har gått till, hur intervjuer och deltagande observationer genomförts och som tolkning och analys bygger på. Sedan redovisas resultatet av utvärderingen där ett avsnitt ägnas åt kontakten mellan de romska hemmen och skolan. Därefter behandlas arbetet kring tvåspråkighet och litteracitet och sedan berörs betydelsen av erkännandet som nationell minoritet i klassens. I slutet av utvärderingen

---

<sup>3</sup> Begreppet litteracitet kommer från engelskans *literacy*, som ”är en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift” (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005: 8). Josephson (2006) menar dock att den försvenskade termen litteracitet inte är så lyckad och ser hellre att exempelvis läs- och skrivkunnighet eller läs- och skrivförmåga används.

sammanfattas erfarenheterna från klassens arbete och implikationer för arbete med romska elever och andra minoritetselever i skolan idag.

## II. DEN ROMSKA MINORITETEN – EN BAKGRUNDSBESKRIVNING

### Forskning kring minoritetens ursprung

Uppgifterna om romernas ursprung och tidpunkten för deras ankomst till Europa har ständigt varit föremål för forskning och debatt både historiskt och i nutid. På senare år tyder forskningen på att man börjar anse att utvandringen av romska grupper från Indien i västlig riktning skett i olika perioder med början på 900-talet (Mayall, 2004). På Balkan och i Turkiet pågår ny och banbrytande forskning på området (Marushiakova & Popov, 2001; Marsh & Strand, 2006). Många frågor återstår dock att undersöka och besvara.

### Romani chib

Lokaliseringen av det romska ursprunget till Indien baseras främst på forskning av lingvister som funnit romani besläktat med sanskrit (se t.ex. Fraurud & Hyltenstam, 1999; Bakker & Rooker, 2001; Hancock, 2002). Språkforskare har sedan dess analyserat lexikala lån och språkliga strukturer från andra språk som under århundraden integrerats i romani. De varieteter av romani som med tiden utvecklats i olika riktningar speglar alltså samspelet med omgivande språk.

För benämningen av språket används idag *romani chib*, det vill säga ”det romska tungomålet”, även om beteckningen *romanés*<sup>4</sup> fortfarande också förekommer. Egenbeteckningen för den etniska gruppen på romani chib är *roma*, vilket är plural av ordet *rom* som betyder man och människa. På svenska används pluralformen ’romer’ eller ’roma’. Femininformen är *romni*, med pluralformen *romnja*.

Då romani chib tidigare främst varit ett muntligt språk finns ännu ingen enhetlig ortografi utan idag pågår diskussioner om hur standardisering av de olika varieteterna av språket ska gå till. Dessutom är flerspråkigheten inom den romska minoriteten avsevärd. De många varieteter av romani innebär att man står inför många frågor när det gäller exempelvis standardiseringen av ortografin, lexikon och hur nybildningar kan göras.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> I Roma Kulturklass används främst *romanés* för språket och därför kommer både *romani* och *romanés* att användas i denna text.

<sup>5</sup> Det kan därför förekomma stavningsvariationer av romska ord som återges i denna text.

## Antiziganismen

Frågan om orsaken till den i Europa och världen så vitt utbredda antiziganismen, det vill säga ”rasistiskt grundade förhållningsätt till romer inom majoritetssamhället” (DO, 2004: 12) har bland annat behandlats av den brittisk-romske lingvisten Ian Hancock i boken *We are the Romani people: Ame sam e Rromane džene* (2002: 53ff). Hancock menar att antiziganismen började redan på 1300-talet när romerna förslavades i Östeuropa. Orsakerna till att antiziganismen utvecklades berodde, enligt Hancock (2002), på att romerna vid ankomsten till Europa betraktades som främmande inkräktare från Asien, icke-kristna som förknippades med islam och den utbredningen av det Osmanska riket som då pågick. I de europeiska samhällena har det förkommit en stor betoning på hemland och nationellt territorium. Hem har stått för stabilitet och tillhörighet, något som en främling inte kan bli en del av (jfr Montesino Parra, 2002).

Även utseendemässigt avvek romerna från den europeiska befolkningen i allmänhet. Det mörka förknippades med synden, medan det ljusa sammankopplades med renhet i medeltida kristendom, menar Hancock (2002). Han hävdar också att kyrkan har bidragit till att både skapa och vidmakthålla antiziganismen genom århundraden. Men även den slutenhet som ofta har karakteriserat romsk kultur och romska levnadsmönster gentemot det omgivande samhället har ytterligare bidragit till den övriga befolkningens fientliga syn på gruppen. Majoritetssamhällen har vanligtvis haft bristande kunskaper om romernas ursprung och dessutom ofta tillskrivit de kringvandrande romerna romantiserade fantasier och egen längtan efter ett fritt liv utan ansvar. Utan eget land, egen erkänd historia och egna talespersoner har det varit lätt att utmåla romer som syndabockar och svartmåla dem (ibid.).

Än idag är kunskapen om romernas öde och lidande genom historien och i nutid i synnerhet under andra världskriget och Förintelsen begränsad. Få känner till att mellan 50-70 procent av den romska befolkningen dödades i det naziöckuperade Europa (Nationalencyklopedin, 1996). När det gäller den svenska situationen för romer idag konstaterar DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering) i sin rapport *Diskriminering av romer i Sverige* (2004) att antiziganismen i Sverige ”under lång tid kännetecknats av nedsättande föreställningar om ’tattare’ och ’zigenare’ och kom särskilt till uttryck i den rasmässigt motiverade behandling som drabbade de resande och kelderasha-gruppen under 1940-talet” (DO, 2004: 12). Men fortfarande upplever många romer ”att Sverige är ett rasistiskt land som är fientligt inställt till romer” (ibid.: 19).

## Synen på kultur och etnicitet

Utvecklingen av kultur- och etnicitetsbegreppens sedan mitten av 1900-talet har påverkat hur skilda grupper och minoriteter framställts i litteratur och forskning under olika historiska perioder. Den gamla synen på kulturbegreppet som något avgränsbart, stabilt och socialt homogent och som tidigare dominerat är problematisk (Öhlander, 2005). Begreppet kulturalisering har ett samband med den essentialistiska synen på kultur. Kulturalisering innebär att kulturella och etniska orsaker används för att ensidigt och förenklat förklara sociala orättvisor och brister i jämlikhet (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2003) i stället för att se att människor, grupper och frågor oftast är mycket komplexa. Även stereotyper, det vill säga ”förenklade beskrivningar av konventionellt antagna kulturdrag hos kategorier av människor” (Eriksen, 2000: 287), kan fungera på liknande sätt. Stereotyper reducerar människor till några få enkla fasta egenskaper och skapar exkluderande gränser och tenderar också att förekomma särskilt när makt är ojämnt fördelad mellan grupper.

Här har en förändring från den mer essentialistiska och statiska synen på både kultur och etnicitet till en syn på begreppen som socialt konstruerade och föränderliga i samspel med andra ägt rum (Barth, 1969; Eriksen, 2000). Med ett sådant synsätt kan etnicitet snarare betraktas som en ”*relation* och inte en egenskap hos en person eller grupp” (Eriksen, 2000: 287).

## Skolsituationen för romer i Europa

Romer är idag Europas största minoritet. Flera europeiska rapporter bekräftar bilden av att många romska elever fortfarande misslyckas i skolan, avslutar skolan i förtid eller går ut skolan med ofullständiga betyg, vilket får avgörande konsekvenser för kommande arbetsliv och möjligheten att påverka det egna och minoritetens deltagande i samhällslivet. Orsakerna är bland annat avsaknad av formell skoltradition i familjerna, låga förväntningar från majoritetssamhällets lärare, andra mönster för socialisation, lärande och litteracitet i de romska familjerna än de som vanligtvis utgör normen i majoritetssamhället och som premieras i skolan. Till detta möter många romska barn och ungdomar fortfarande fördomar, diskriminering och rasism såväl i skolan som i det omgivande samhället (OSCE, 2000; ECRI, 2003; EUMC, 2003, 2006).

På ett europeiskt plan visar rapporten *Roma and Travellers in Public Education. An overview in the EU Member States* från i maj 2006 gjord av EUMC (*European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*) att romska elever och resandeelever runt om i Europa är föremål för systemisk



diskriminering och exklusion i skola och utbildning. Många faktorer samspelar och leder till denna allvarliga situation. Några av dessa är de fördomar och den diskriminering som romer och resande är utsatta för, avsaknad av skoltraditioner i familjerna, bristfälliga bostäder, avsaknad av data kring skolsituationen, brist på skolmaterial om romer och resande. I vissa länder som Ungern, Slovakien och Tjeckien är en oroväckande hög andel romska elever placerade i särskola (ibid.).<sup>6</sup>

## Romer i Sverige – en historisk bakgrund

Den första noteringen i Sverige att det förekom romer i landet gjordes år 1512. Gruppen kallades gruppen först för ”tattare”, eftersom den förväxlades med folkgruppen tatarer. Mer än hundra år senare, på 1630-talet, började beteckningen ”zigenare” att användas om romerna och man blandade beteckningarna ”zigenare” och ”tattare” för gruppen ända fram till slutet av 1800-talet (Fraurud & Hyltenstam, 1999).

Behandlingen av romer har även i Sverige präglats av förföljelse och utsatthet. Exempelvis utfärdades under 1600- och 1700-talen i Sverige ett flertal dekret som hade för avsikt att hålla romerna utanför landets gränser eller påtvinga dem ett bofast liv (Svanberg & Tydén, 1990). Barnen har ofta varit föremål för majoritetssamhällets maktövergrepp. I Sverige innebar det att man i en skrivelse från riksdagen 1897 betonade att barn till ”tattare” skulle tas från föräldrarna och överlämnas till anstalter och enskilda personer på orter som föräldrarna vanligen inte besökte. Kring förra sekelskiftet utgjorde dessa tvångsomhändertaganden av barnen vedertagna åtgärder (se exempelvis Taikon, 1970; Svanberg & Tydén, 1990; Montesino Parra, 2002).

Idag utgör den romska minoriteten i Sverige omkring 50 000 personer. Minoriteten omfattar många olika grupper och varieteter av språket romani chib (romanés) representerade. ”De resande och kalé har levt under mycket lång tid i Norden, kelderasha-gruppen invandrade till Sverige under 1800-talets andra hälft och sedan 1970-talet har ett stort antal romer ur olika grupper från östra Europa fått uppehållstillstånd i Sverige” (DO, 2004: 10).

---

<sup>6</sup> I Sverige har frågan om varför det finns så många ”invandrarelever” särskolan börjat ställas (SvD, 2006-12-13). Finns det paralleller till de romska elevernas skolsituation?

## Skolsituationen i Sverige - en tillbakablick

I ett historiskt perspektiv är det först under andra hälften av 1900-talet som alla romska barn kom att börja skolan. Redan på 1930- och 1940-talen försökte många romska föräldrar på olika sätt övertyga myndigheter om att släppa in barnen i skolan, men möjlighet till regelbunden skolgång för romska barn försvårades bland annat av att man efter viss tid fördrevs från plats till plats (Takman, 1973; Lindholm, 1995; Montesino Parra, 2002). Ambulerande skolverksamhet förekom dock i viss utsträckning tillsammans med sommarskolor under någon månad mellan åren 1943 och 1958 (SOU 1956:43; Montesino Parra, 2002). Det dröjde dock ända in på 1960-talet innan alla romer kom att gå i skolan (se t.ex. Taikon, 1963; Caldaras, 1973; Caldaras, 2002). När de väl fick börja skolan placerades många direkt in i en klass ofta utan särskilt stöd, men det fanns också de som fick olika typer av stöd (se t.ex. KRUT, 1999). Majoritetssamhället förväntade sig nu att barnen skulle gå i skolan, men svårigheterna blev dock större än man från början trott. De romska eleverna hade hög frånvaro och många av dem misslyckades i skolan. Många romska skolbarn under denna tid var barn till föräldrar som själva oftast inte hade gått i skolan eller som hade mycket skiftande upplevelser av skolgång. Det var dessa elever som lärare mellan åren 1970-2000 mötte i klassrummen. Dessa barn utgjorde kanske den första, andra eller tredje generationen i familjerna som gick i skolan.

### *Skolan som kontroll- och maktmedel*

En forskare som på 1960-talet försökte se på kontakten med skolan för romska elever utifrån föräldrarnas perspektiv var Inga Gustafsson. I sin licentiatavhandling *Studier i en minoritetsgrupps strävan att bevara sin kulturella autonomi* (1971 [1970]) menade hon att det inte frågan om att läsa och skriva som de romska föräldrarna upplevdes som hotfull, utan det var snarare när det gällde skolans innehåll som det fanns invändningar hos föräldrarna. Många skolämnen innehöll majoritetssamhällets åsikter och värderingar samt dess syn på verkligheten. Gustafsson frågade sig också insiktsfullt om det inte är så att romerna uppfattade skolan ”som ett samhällets kontroll- och maktmedel” (ibid.: 59).<sup>7</sup>

De romska föräldrarna ville behålla kontrollen över sina barns *hela* socialisationsprocess, menade hon, och pekade också på att man måste se socialisationsmönster som en helhet och som en kulturprodukt med ”intimt,

---

<sup>7</sup> Jfr Bourdieu, 1997

funktionellt samband med ifrågavarande kulturs sociala och ekonomiska struktur” (ibid.: 112).

Hon poängterade också att det romska sättet att uppfostra barn var konsistent och funktionellt, men däremot ”naturligtvis dysfunktionellt för ett samhälle av majoritetssamhällets typ” (ibid.: 95). Omgivningens inställning till romerna har påverkat både levnadsförhållanden och ekonomiska villkor, vilka också återspeglats i barnens uppfostran. Hon beskrev hur romerna alltid ”har sysslat med fri företagsamhet, där det gällt att ständigt ta nya initiativ, att våga ta risker, att inte vara blyg och hämmad” och den uppfostran barnen hade fått hade sannolikt därför ”främjat just självhävdelse och självständighet framförallt i sociala kontaktsituationer” (ibid.: 88).

### *Rik stimulans i hemmet*

I Gustafssons beskrivning framhålls hur de romska barnen, i stället för att, som barnen i majoritetssamhället exempelvis få leksaker, stimulerades på annat sätt. De var hela tiden tillsammans med föräldrarna och deltog i en intensiv samvaro med släktingar. Hon ansåg att barnen fick en rik stimulans genom resor, sjukhusbesök, sena kvällar tillsammans med vuxna etc. Flickorna fick ta ansvar för hushållsarbete och pojkarna följde med sina fäder på affärsresor. Den stimulans de fick genom att på detta sätt vara delaktiga i hela det sociala livet hade enligt Gustafsson stor betydelse för den sociala utvecklingen men gynnade inte skolanpassning.

I ett traditionsstyrt samhälle som det romska fanns det inget större avstånd mellan det växande barnets och den vuxnes värld. Det behövdes ingen lång och omfattande förberedelse för det vuxna livet. Barnen deltog tidigt i den ekonomiska enhet som familjen utgjorde<sup>8</sup> och bildade i unga år egna familjer, medan socialisationsperioden i majoritetssamhället däremot, tenderade att bli allt längre och diskrepansen mellan fysisk mognad och social mognad allt större.

Gustafsson uppmärksammade några av orsakerna till den minskade närvaron i skolan på 1960-talet i Stockholm, och hävdade att skolan blev en plats där romska barn ofta kände att de misslyckades. I hemmet förvärvade barnen ”en social skicklighet, en initiativförmåga på det sociala planet och en organisationstalang av för andra jämnåriga ovanliga mått” (ibid.: 106). Men detta var inte något som skolan premierade och det var svårt för barnen att förena hemmets och skolans världar. Många av barnen verkade också ge upp. Gustafsson beskrev hur barnen för att bibehålla sin

---

<sup>8</sup> Jfr Lidén, 1990; Kağıtçıbaşı, 1996; Liégeois, 1998; O’Hanlon & Holmes, 2004

självkänsla lämnade skolan eftersom många av dem inte lyckades i sitt skolarbete. Dessutom kunde lojalitetskonflikter mot föräldrarna uppstå, då barnen kanske tvingades ta ställning mellan skolan och hemmet. I valet mellan hemmet och skolan var lojaliteten med föräldrarna starkast, så att även skolmotiverade och skolanpassade barn slutade skolan, då de kände att föräldrarna blev alltför tveksamma till skolan.

Gustafssons sammanfattade tolkningen av romernas förhållningsätt gentemot skolan på 1960-talet som att romerna upplevde skolan som ett hot mot sin kulturella autonomi och etniska identitet och att de reaktioner som hon iakttog därför kunde tolkas som ett sätt att försvara sig mot just detta hot. Hon pekade också framsynt på att skolan borde göras mer relevant för romer när det gäller innehållet, där hon föreslår att ”olika zigeniska kulturyttringar, zigenisk historia, det zigeniska språket bör få en framträdande plats på schemat” (ibid.: 128). Hon menade också att lösningarna borde kunna variera, särskilt för de äldre barnen.

### *Skolsituationen under åren 1970 - 2000*

Under åren 1970 - 2000 kom också många nya romska familjer till Sverige framför allt från olika länder i Östeuropa. På 1990-talet anlände många romer från det forna Jugoslavien. Där hade de upplevt diskriminering, krig och flykt, vilket ytterligare försvårade skolgången för barnen. En del av dem fick efter ankomsten till Sverige inte hjälp att bearbeta sina traumatiska upplevelser (Ds 1997:49; Schiöler, 2005). Många hade också en bristfällig skolgång bakom sig.

År 1990 kommunaliserades skolorna och de statsbidrag för specialundervisning av romska elever som inrättades 1960 upphörde (Skolverket, 2001). Medel fördelades i stället i kommunal regi. I Stockholm exempelvis skedde detta centralt från invandrarsektionen. Stockholm hade även sedan 1972 en zigenarkonsulent som arbetade särskilt med romska frågor fram till 1997 (Stockholms Stad, 1998). Den höga frånvaron bland romska elever, särskilt bland de äldre eleverna, fortsatte och frågan ägnades stort utrymme i många rapporter (se t.ex. Stockholms skoldirektion, 1974; Stockholms skolor 1990; Stockholm stad, 1998; Skolverket, 1999). I rapporten *Romska elever – hur går det för dem i skolan?* (Stockholms Stad, 1998) konstateras i en undersökning av situationen i Stockholm att den generella frånvaron för romer i skolåren 7-9 var 28 procent. Av de romska eleverna hade drygt en tredjedel av eleverna en frånvaro på 40 procent.

Förutfattade meningar om minoriteten har i skolan, precis som i det omgivande samhället, varit vanliga och de romska eleverna har redan från början ofta känt sig utdömda, eftersom de tidigt bemötts på ett fördomsfullt sätt av både lärare och kamrater. De ofta fasta föreställningarna om minoriteten från skolans sida kan ha bidragit till att skolan som organisation bortsett från sitt ansvar att förändras och tillmötesgå de barn och föräldrar som skolan har kontakt med. Ansvaret har främst lagts på barnen och familjerna. Låga förväntningar tillsammans med en överföring av ansvaret för skolframgången till de romska hemmen har påverkat skolresultaten negativt för de romska eleverna (Rodell Olgaç, 2006).

### *Kulturalisering av skolsvårigheter*

Här har i skolan en kulturalisering av elevens svårigheter också skett, där skolan tillskrivit den romska kulturen orsaken till elevernas misslyckande. Tidsperioden präglas främst av en essentialistisk syn på kultur och etnicitet generellt och på romer i synnerhet, vilket sannolikt också gjort att en statisk syn på romsk kultur rått även i skolan (ibid.). De romska eleverna har ofta placerats i grupper med ”låg nivå”, vilket tyder på att förväntningarna på dem från skolans sida har varit låga samt att de inte fått undervisning av god kvalitet, trots att internationell forskning om skolframgång visar att låga förväntningar är en faktor som ger sämre skolresultat (se exempelvis Axelsson, 1999).

Hur skolan åren 1970-2000 förhållit sig till romska elever har fått stora konsekvenser för dem som nu är unga vuxna. Den bristfälliga skolbakgrund som det svenska utbildningssystemet har givit dem ger uttryck för en oförmåga från skolsystemet att möta en minoritet. Den romska minoriteten har också varit kringgärdad av olika kulturella föreställningar, fördomar och stereotyper. Med tanke på att lärare i hög grad väljer ett samarbete med föräldrar med social bakgrund som liknar deras egen (jfr Runfors, 2003), har det sällan utvecklats ett väl fungerande samarbete med de romska föräldrarna. En del lärare har också känt sig mer osäkra än annars i kontakten med de romska familjerna. Föräldrarna, i sin tur, har oftast inte haft någon skoltradition att referera till inför barnen, utan de barn som kommit till skolan har många gånger gjort detta utan föräldrarnas direkta stöd. Bevisen för att skolgång skulle kunna ge ett bättre liv har dessutom inte varit övertygande. Skolverket konstaterar år 1999 att ”mycket få romska elever avslutar grundskolan och ytterst få – enstaka procent eller t.o.m. promille – slutför en gymnasieutbildning” (ibid.:1). Skolverket konstaterar också att ”romska föräldrar som saknar egentlig skolbakgrund eller utbildning har svårt att acceptera den värdering som samhället

omkring dem lägger på deras barns skolutbildning. De har själva aldrig fått några konkreta bevis på att utbildning 'lönar sig', snarare ser de oftast skolan som ett led i omvärldens assimileringstrategi" (ibid.: 6).

### *Få romska elever i modersmålsundervisningen*

För modersmålsundervisningen för de nationella minoriteterna gäller för romani chib liksom för samiska och meänkieli att dessa inte behöver vara "dagligt umgängesspråk i familjen" (Skolverket, 2001; se även Skolverket, 2003). En romsk elev från utlandet har också rätt till modersmålsundervisning på två modersmål. Begränsningen av rätten till sju års modersmålsundervisning gäller inte minoritetsspråken och kommunen har skyldighet att anordna undervisning även om det inte finns fem elever i romani chib, samiska eller meänkieli. Statistik kring modersmålsundervisning i romani är svår att få fram eftersom bl.a. siffrorna är mycket osäkra, en del romska familjer inte talar om att de är romer, resande romers språksituation ofta inte beaktas och att rapporteringen generellt är bristfällig (Skolverket, 2001). Den statistik som finns visar dock att endast en mindre andel romska elever deltar i undervisningen.

Avsaknaden av romska kulturuttryck i skolan tyder också på att skolans innehåll i stor utsträckning enbart reflekterat erfarenheter, värderingar och synsätt som representerar majoritetssamhället och genom detta gynnat majoritetseleverna. Skolan har genom detta givit ett metabudskap till både romska elever, och föräldrar, och till andra elever att romer inte existerar som minoritet (Rodell Olgaç, 2006). Det kan också vara så att en del romska barn, för att bli accepterade och lyckas i skolan, underkommunicerat sin etniska tillhörighet (jfr Eriksen, 1993) för att undvika att bli illa och fördomsfullt behandlade. Det skulle kunna innebära att det förmodligen finns en grupp romska barn som lyckats väl i skolan, där ingen känner till att deras romska bakgrund (jfr O'Hanlon & Holmes, 2004). DO (2004) konstaterar i sin undersökning av diskrimineringen av romer att 50 procent av de tillfrågade inte talade om att de var romer i kontakten med skolan. Från romsk sida har skolan ofta betraktats som ett hot om att på olika sätt förlora sina barn (Rodell Olgaç, 1998).

### *Förändring efter erkännandet år 2000*

Det finns dock tecken på att erkännandet som en nationell minoritet i Sverige år 2000 har påverkat romers inställning till skolan i landet. Under de sex år som gått sedan erkännandet har nu starka röster börjat växa fram

inom minoriteten som ser skolan som en möjlighet, men intresset från majoritetssamhället är dock fortfarande svagt (Rodell Olgaç, 2006).

När det gäller modersmålsundervisningen är det dock enligt Skolverkets senaste statistik endast 25% av de elever som är berättigade till modersmålsundervisning i romani som deltar. Som en jämförelse kan nämnas att i samiska deltar 63 % av dem som är berättigade till sådan. Skolverket pekar också på att bristen på lärare stor och läromedel, särskilt när det gäller den romska minoriteten (Skolverket, 2005).<sup>9</sup>

Det är alltså mot denna europeiska och nationella bakgrund, såväl historiskt som utbildningsmässigt, gällande romer, som vi måste placera den verksamhet som idag pågår i Roma Kulturklass.

---

<sup>9</sup> Detta påpekades redan i början av 1970-talet (Stockholms skoldirektion, 1974).

### III. TEORETISK RAM

#### Dubbel socialisation

De flesta yngre barn i Sverige genomgår idag en dubbel socialisation genom de mönster som de möter i hemmet och de som de möter i förskolan eller på daghemmet. Barndomen och föräldraskapet har på så vis blivit en offentlig angelägenhet i mycket större utsträckning än tidigare. Föräldrar är inte ensamma om att fostra sina barn utan har förskollärare som de ska samarbeta med kring de yngre barnens uppväxt och utveckling (Gars, 2002).

Forskning visar att synen på relationen mellan hemmet och skolan och den numera vanliga synen att det är två sfärer som ska förenas, är något som dock främst hör samman med medelklassens syn på relationen (se t.ex. Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002; Lareau, 2000, 2003) Anette Lareau beskriver i studien *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life* (2003) faktorer som påverkar barns skolresultat bland "svarta" och "vita" medelklassfamiljer som hon jämför med arbetarklassfamiljer och fattiga familjer i USA. Medelklassfamiljernas socialisation av barnen präglades av det som Lareau kallar *concerted cultivation* 'samlad bildning', där föräldrarna aktivt gick in och stimulerar barnens utveckling och odlade deras kognitiva och sociala färdigheter på olika sätt (ibid.: 238). Medelklassbarnens fritid var mycket organiserad med många olika typer av aktiviteter, många gånger på gränsen till utmattning, medan barnen i den senare gruppen under lång tid på egen hand kunde sysselsätta sig själva på olika sätt.

Arbetarklassfamiljerna och de fattiga familjernas socialisation i hennes studie såg utbildning som *accomplishment of natural growth*, ungefär 'utbildning genom naturlig uppväxt', där uppväxten i högre grad fick fortgå mer spontant. Det huvudsakliga var att barnen fick mat och andra grundläggande behov tillfredsställda. I denna grupp umgicks också familjemedlemmar i större utsträckning med varandra och banden inom familjen var starka och sträckte sig även utanför själva kärnfamiljen.

I kontakt med olika samhällsinstitutioner som exempelvis skola, hälsovård osv. blev dock skillnaderna mellan barnen i de två grupperna tydligare och fick stora konsekvenser. Medelklassbarnen och deras föräldrar förhöll sig mer otvunget till de olika institutionerna, ställde frågor och ifrågasatte, medan föräldrarna och barnen från arbetarfamiljerna och de fattiga familjerna inte var lika drivande i kontakterna utan mer undfallande och accepterande i sitt förhållningssätt. Studien tydliggör hur det kulturella



kapital (jfr Bourdieu, 1997) som medelklassbarnen fick med sig från hemmet gynnade dem, gjorde dem verbalt utvecklade och förtrogna med abstrakta begrepp, gav dem ett större ordförråd och fick dem att känna sig mer avspända i kontakten med olika myndigheter.

### *Hem och skola – en gemensam sfär?*

Att lärare och föräldrar är samarbetspartners kring barnens utveckling och skolgång betonas i läroplaner och andra policydokument gällande skolan och detta ses oftast som något självklart (se Lpf 98, Lpo 94, Lpf 94). Det finns dock invändningar mot detta synsätt. Maria Eulina P. de Carvalho pekar i sin bok *Rethinking Family - School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling* (2001) på dilemman i den rådande uppfattningen av hemmet och skolan som en gemensam sfär, där föräldrar och lärare är samarbetspartners kring barnens utveckling och skolgång. Det kan innebära en syn på hemmet och det som sker där som något som inte har samma värde som det som görs i skolan, hävdar de Carvalho, det vill säga att skolan underskattar det som pågår i hemmet. Detta kan också leda till intrång i hemmet på skolans villkor, eftersom det underförstår att skolan också ska uppfostra föräldrarna som en förutsättning för barnens skolgång. de Carvalho menar att eftersom det numera förutsätts att föräldrar aktivt ska stödja barnens skolgång och lärande, blir just läxor skolans, eller i förlängningen statens, kulturella tvång över familjen och olika etniska grupper. Genom dessa läxor blir hemmet en fortsättning på klassrummet. Det finns då lite utrymme och tid för andra typer av (informellt) lärande exempelvis knutet till olika kulturer, och för fritid. Synen bygger också på kärnfamiljen som en förutsättning, dvs. att det finns en vuxen hemma som har tid att hjälpa till med skolarbetet.

Uppfattningen underförstår även att skolan och föräldrarna har samma makt över barnens skolgång och förflyttar också förbättringar av barnens skolframgång från skolan till hemmet. de Carvalho menar att det faktum att familjens insats formellt har erkänts som en avgörande förutsättning för skolframgång är ett svek mot det demokratiska projekt som allmän skolgång utgör (ibid.: 136). Implikationerna av detta blir då, enligt de Carvalho, att man både måste stärka skolans demokratiska roll och samtidigt begränsa hur långt skolans policy får gå in i privatlivet.

För att nå social rättvisa hävdar de Carvalho att skolgång bör neutralisera skillnaderna mellan elevernas hemförhållanden, genom att maximera skolans resurser och minimera inflytandet av familjens egna resurser som en förutsättning för skolframgång. Den slutsats som de Carvalho främst gör

är att samarbetet mellan skolan och föräldrarna inte kan utgöra en *förutsättning* för skolframgång, eftersom detta då hela tiden kommer att förfördela barn vars språk och lärande i hemmet tar sig andra uttryck än de som betraktas som giltiga i skolan. Detta behöver inte i sig hindra att föräldrar intresserar sig för sina barns skolgång, menar hon.

Forskning tyder dock på att för barn från etniska minoriteter kan en god kontakt mellan hemmet och skolan spela en avgörande roll för deras skolframgång och integration i samhället. Men detta samarbete mellan hemmet och skolan bygger då på mer jämlika villkor och en ömsesidig respekt (May, 1994; Sjögren, 1996; Cummins, 1996; Lahdenperä, 1997, 2004; Ballenger, 1999; Blackledge, 2000; Gundara, 2000; Obondo, Rodell Olgaç & Robleh, 2005).

## Socialisation, språk och lärande i ett interkulturellt perspektiv

Genom socialisationsprocessen, uppfostran och undervisningen förs kunskaper, värderingar och färdigheter över till kommande generationer, så att ett samhälle kan leva vidare. Hur dessa läroprocesser utformas och vad som betraktas som giltig kunskap varierar i hög grad i tid och rum. I samhällen där de flesta har liknande arbetsuppgifter och kulturen är homogen sker lärandet främst tillsammans med föräldrar, andra vuxna och äldre syskon i form av observation, lyssnande, imitation eller någon typ av lärlingssystem, vilket är tillräckligt för kulturell reproduktion. De värderingar och tankemönster som hör samman med denna typ av samhälle finns då invävda i denna process. Då samhällen utvecklas och förändras så att barn inte längre kan inhämta alla nödvändiga kunskaper tillsammans med föräldrarna eller i närmiljön skiljs produktions- och reproduktionsprocessen åt. Detta sker vid olika tidpunkter för olika grupper i samhället, en dekontextualisering av lärandet sker (Lindensjö & Lundgren, 2000: 13-15; jfr Säljö, 2000; Gars, 2002). Detta är något som också är aktuellt när vi nu talar om romska barns skol- och utbildningssituation.

Barndomen visar tvärkulturella variationer även om det också finns aspekter som är universella och huvudsakligen grundade på biologiska faktorer, menar den turkiska psykologen Çiğdem Kağıtçıbaşı i sin studie *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side* (1996) om familjemodeller och -relationer. Att framhålla lekens betydelse för barns utveckling är något som också främst förekommer i västvärlden, där det betraktas som "ett moraliskt axiom att barn inte ska

arbete" (Norman, 1996: 99). Barn i exempelvis jordbrukarsamhällen runt om i världen förväntas att, beroende på ålder, delta i hushållsarbetet, göra mindre ärenden och bidra till hushållsekonomin, som en del i deras sociala integration för att på så sätt lära sig sina roller och färdigheter. Det innebär att stor del av barnens vakna tid går åt till arbete, vilket i sig inte behöver utesluta lek.

Enligt Kağıtçıbaşı (1996) kan man beskriva två huvudtyper av familjemönster, nämligen en familjetyp som präglas av ömsesidigt beroende (*interdependence*) och en byggd på oberoende (*independence*). Den första familjemodellen bygger på ömsesidigt beroende och utvidgade familjer där socialisationsprocessen i hög grad baseras på familjeloyalitet och kontroll, samt för barnet beroende och lydnad, som garanterar barnets integrering i familjen. I denna familjemodell växer barnet upp för att ta hand om sina föräldrar och främst se till familjens behov. Detta är mönster som på flera sätt liknar många romska familjers situation

I den andra oberoende familjemodellen däremot, som är typisk för västerländska urbana medelklassmiljöer, befinner sig individen i fokus både inom familjen och i förhållande till andra familjer. Generationerna lever här i högre grad åtskilda i jämförelse med den första modellen och känslomässiga och materiella investeringar riktar sig mer till barnen än till den äldre generationen. Här får barnen snarare ett känslomässigt värde än ett ekonomiskt. Socialisationsprocessen bygger på att barnet ska lära sig att klara sig själv och bli oberoende och barnuppfostran blir därför mindre kontrollerande än i den föregående modellen. Kağıtçıbaşı betonar dock att denna modell inte återspeglar den spännvidd som finns, också inom västvärlden.

Hon förutspår dock att resten av världen inte kommer att närma sig den västerländska oberoende familjemodellen utan snarare utvecklas mot en tredje känslomässigt och ömsesidigt beroende familjemodell som innebär en kombination av både lojalitet mot individen själv och mot gruppen. Här kommer det känslomässiga beroendet att behållas medan den materiella delen sannolikt minskar i betydelse. Kağıtçıbaşı menar dock att variationerna är stora och till och med kan finnas hos den enskilde individen och inom familjer samt även variera över tid (ibid.: 72ff).

Hur vi uppfostrar våra barn och de mönster för socialisation och lärande som finns i ett givet samhälle vid en viss historisk tidpunkt är oftast funktionella i relation till omgivningens normer och värderingar. Problem kan dock uppstå när dessa stabila funktionella relationer och anpassningsmekanismer utmanas av förändringar i livsstil och därmed relaterade socioekonomiska förändringar (ibid.). Denna typ av förändringar

kan vi urskilja när det gäller just den romska minoritetens situation och de förändringar som skett sedan mitten av 1900-talet (jfr Gustafsson, 1971).

### *Flerspråkighet och skolframgång*

I sin genomgång av internationell forskning om barns språksocialisation i skilda delar av världen har tvåspråkighetsforskaren Margaret Obondo (1999) lyft fram de stora variationer som förekommer inom olika samhällsklasser och etniska grupper. Ofta bortser man från att språksocialisation inte bara omfattar ord och grammatiska strukturer, utan även tankar, värderingar och sätt att betrakta världen och inhämta kunskap som förmedlas via språket. Det innebär att när ett barn lär sig ett nytt språk, ett andraspråk, tillägnar det sig kunskap och införlivar även delar av det värdesystem som är knutet till detta språk. De mönster för språksocialisation som barn möter under sina tidiga år påverkar deras lärande och får stora konsekvenser för dem när de kommer till skolan, menar Obondo (se även Obondo & Benckert, 2001).

Obondo pekar på hur de västerländska medelklassmönstren för språksocialisation och litteracitet dominerar förskola och skola. Dessa mönster präglas bland annat av att även det lilla barnet betraktas som samtalspartner dvs. att de vuxna intar ett mer barncentrerat förhållningssätt, vilket kan ses som att de vuxna, för att kunna tala med det lilla barnet, förenklar språket genom s.k. *baby talk*, benämning av omgivningen, frågor till barnet av didaktiskt slag, godnattsagor med samtal kring böcker och texter samt en vidare associationer till andra erfarenheter med anknytning till dessa böcker och texter. Det innebär ett sätt att lära sig sitt modersmål från det enkla till det sammansatta, som kan klassificeras som hierarkiskt. När dessa barn sedan kommer till skolan känner de igen sig i skolans språk och lärandemönster, vilket gynnar dem. Andra barn kan vara bekanta med mönster som är mer situationscentrerade, vilket innebär att större vikt fästs vid observation, imitation och lyssnande samt större kontakt med muntlig litteratur. Här lär sig barnet också modersmålet i komplexa helheter snarare än i förenklade delar.

Oavsett mönster blir barnen fullödiga talare av sitt modersmål och kan tillägna sig det som betraktas som giltig kunskap i sin omgivning. Men när de kommer till skolan kan de dock komma att känna sig främmande inför de mönster för språk och lärande som de möter där, om inte lärarna är medvetna om de stora variationer som förekommer bland eleverna och försöker överbrygga dessa.

Rätten till sitt modersmål är i första hand en mänsklig rättighet för varje individ, men modersmålet eller förstaspråket är också av vital betydelse för utvecklingen ett andraspråk. Att få fortsätta att utveckla tankeförmågan och lärandet på modersmålet parallellt med andraspråket är avgörande för språk- och kunskapsutvecklingen. Thomas & Colliers (1997) forskning visar ”att ett barns utveckling av tänkande och lärande går långsammare om barnet endast får undervisning på sitt andraspråk” (Axelsson, 2004: 518). Behovet av studiehandledning på modersmålet är därför stort, eftersom en utveckling av tankar och kunskaper på förstaspråket på en åldersadekvat nivå är en förutsättning för utveckling av kunskaper i skolans olika ämnen och även en viktig del av elevens andraspråksutveckling (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2004). Modersmålsundervisning en eller två timmar i veckan är dock ”inte tillräckligt för att på lång sikt ’bevara och utveckla’ ett minoritetsspråk” (Huss & Spiliopoulou, 2001: 243), som den Europeiska stadgan om landsdels och minoritetsspråk framhåller (SOU 1997: 192). Inställningen till och respekten för minoritetslevers modersmål och bakgrund i skola och omgivande samhälle spelar också en avgörande för deras två- och flerspråkiga utveckling och skolframgång (Cummins, 1996, 1997; Axelsson, 2004).

### *En interkulturell pedagogik*

På skolans område har det svenska språket och den svenska kulturen i hög grad haft hegemoni, trots exempelvis hemspråksreformen 1976 (Borevi, 2002) och formuleringar om interkulturell undervisning (SOU 1983:57) samt läroplanernas skrivningar om demokrati och mångfald (Lpfö 98; Lpo 94; Lpf 94). Skola och utbildning kan dock inte reduceras till en språkfråga utan är ett samspel av många skilda processer på olika nivåer, som samspelar och manifesterar sig i ett klassrum.

Hur kan vi då skapa en rättvis skola och utbildning ”där den andres annanhet överlever mötet”, som Carl-Anders Säfström (2005: 16) uttrycker det? Ett interkulturellt förhållningssätt har presenterats som en möjlig väg (Lahdenperä, 1997, 2001, 2004; Liégeois, 1998; Gundara, 2000; Lorenz & Bergstedt, 2006). Vad skiljer då det mångkulturella från det interkulturella? Det mångkulturella används ofta för att beskriva ”ett *tillstånd*, en situation, en position” (Lorenz & Bergstedt, 2006: 16), medan själva begreppet interkulturell handlar om en process, som innehåller såväl gränsöverskridande och interaktion som ömsesidighet och som dessutom samtidigt ”sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten” (Lahdenperä, 2001: 77). En interkulturell kommunikation kan först uppstå

då de inblandade parterna är medvetna om den egna kulturella bakgrunden och att det finns ett jämlikt förhållande mellan aktörerna, dvs. att också de som tillhör majoriteten börjar iaktta och också inkluderar sig själva i kommunikationen och inte bara betraktar den andre. Ett interkulturellt förhållningssätt skulle då även innebära att majoritetsbefolkningens lärare blir mer observanta på den egna kulturbakgrunden och vilka förgivettaganden och kulturella tolkningar som man bär med sig i mötet med minoritetsbarn och -elever samt deras familjer. Det innebär även en högre grad av ömsesidigt lärande i relationen lärare – barn/elev i den bemärkelsen att läraren också är beredd att lära av sina barn och elever (Lahdenperä, 1997).

Makten att definiera vilket kulturellt och språkligt kapital som är giltigt i skolan ligger dock fortfarande hos majoritetssamhället. På vilket sätt en majoritetslärare agerar gentemot minoritetsbarn i skolan kan få långtgående konsekvenser för dessa barns skolframgång. Lahdenperä (2001) pekar på behovet ”att bygga upp en kompetens hos pedagoger i syfte att relatera kulturella faktorer till individens utveckling och lärande genom att skapa insikt om hur kulturbundna föreställningar påverkar elever, föräldrar och lärare” (ibid.: 74).

## IV. METOD OCH MATERIAL

### Inledning

Föreliggande kvalitativa utvärdering kombinerar teoribaserad utvärdering med aktionsforskningsinriktad intressentmodell (Karlsson, 1999). Metoden för insamling av material har inslag av etnografisk metod och aktionsforskning. Utvärderaren har också försökt inta ett interkulturellt förhållningssätt i utvärderingsarbetet, dvs. reflekterat över egna förgivettaganden och tolkningar i mötet med lärarna och klassen.

### Att utvärdera

Uppgiften att utvärdera betyder inte bara att beskriva och kartlägga, menar Ove Karlsson (1999).

”Snarare bör strävan vara att försöka gå djupare och ifrågasätta det som tas för givet och hålls som självklart. Att öka medvetenheten och se samtliga aspekter, värden och kvaliteter hos det som utvärderas kräver ansträngning och prövning även av egna värdegrunder. Det gäller för såväl utvärderaren som för berörda intressenter” (ibid.: 17-18).

Detta synsätt på utvärdering har beröringspunkter med ett interkulturellt förhållningssätt (se tidigare avsnitt). Att utvärderingen utgörs av en kombination av teoribaserad utvärdering och aktionsforskningsinriktad intressentmodell innebär att det här finns en teoretisk referensram mot vilken verksamheten analyseras och tolkas. Resultaten förstås på så sätt utifrån de teorier som använts. Det aktionsforskningsinriktade inslaget i sin tur består av att de berörda lärarna och utvärderaren kontinuerligt fört en dialog kring verksamheten och tillsammans även prövat olika alternativ.

Aktionsforskning kan vara ett viktigt kriterium för förändringsbehov för utsatta grupper (ibid.: 59-60). Genom aktionsforskning kan man nå bortom det som i forskningssammanhang brukar benämnas för ”tyst kunskap – en praxiserfarenhet som inte är uttryckt och inte heller dokumenterad” (Rönnerman, 1998: 56). På så vis kan det bli möjligt att synliggöra lärares kunskap och kompetens, något som är aktuellt i denna utvärdering. I arbetet med resandeelever (*Travellers*) i Storbritannien pekar O’Hanlon & Holmes (2004) också på att målet med aktionsforskning är att förbättra en praktik och producera ny kunskap, som sedan kan ligga till grund för beslut utifrån det som belysts genom denna forskning.

En annan kriteriekälla för att formulera referenspunkter vid bedömning är att ta utgångspunkt i *kulturella värden* som olika grupper vill slå vakt om och hävda. Med detta vill man uppmärksamma sådana värden som omfattas av olika minoritetsgrupper i förhållande till den dominerande kulturen. (...)

Inte minst när det gäller demokratiska och kulturella värden kan det vara svårt att ange några tydliga ”nyttnivåer” för bedömning. Vad som utmärker social rättvisa, jämlikhet, humanitet eller vad som avses med att ta hänsyn till kulturella särarter, är inte alltid så lätt att uttrycka i mätbara termer. Därmed inte sagt att kriterierna är omöjliga att bedöma. (Karlsson, 1999: 43).

Det har här varit angeläget att söka efter och visa på ”alternativa tolkningar som är viktiga att beakta” eftersom sammanvägning av resultat kan göra ”att synpunkter från minoriteter som principiellt kan ha en stor betydelse riskerar att komma bort” (ibid.: 48).

När det gäller utvärderarens roll ses den här inte som den traditionella utvärderarens, dvs. som objektiv, värdeneutral och analytisk, en bild som ju numera också ofta ifrågasätts, utan jag ansluter mig till den mer kritiska syn på utvärderaren som ”en förespråkare för förändring, för rättvisa, för stärkande av olika gruppers förmåga och makt” (ibid.: 62). Utvärderingen har också inspirerats av kritisk etnografi, där frågan om reflexivitet och makt är centrala (May, 1994).

## Intervjuer, deltagande observationer och annat underlag för utvärderingen

Etnografisk metod kan kort beskrivas som ett sätt att systematiskt samla in, bearbeta, analysera och tolka ett datamaterial, där deltagande observationer och intervjuer utgör viktiga delar (Kullberg, 2004). En tillgång i utvärderingsarbetet har varit att jag själv är utbildad lågstadielärare och har mångårig erfarenhet av att arbeta i förberedelseklass, en typ av mottagande verksamhet för nyanlända elever som inte talar svenska och som ofta organiseras i åldersheterogena grupper. I förberedelseklasser finns hos eleverna (och deras föräldrar) olika erfarenheter av skola, lärande, litteracitet och flerspråkighet samlade, något som liknar situationen i Roma Kulturklass, men också erfarenheter av krig, flykt och trauma.<sup>10</sup> En flerspråkig och åldersheterogen klassrumsmiljö är alltså mycket välbekant för mig som utvärderare i detta sammanhang.

---

<sup>10</sup> Se Rodell Olgaç, 1995, 1999; Boman & Rodell Olgaç, 1999.



Till grund för studien ligger deltagande observationer i klassen, intervjuer och samtal med lärare och elever från början av vårterminen 2005 till och med slutet av vårterminen 2006. Under höstterminen har fortsatt kontakt hållits främst med de två föreståndarna. Redan våren 2004 gjordes en längre bandinspelad intervju med föreståndarna och under hösten 2004 ett inledande besök i klassen. I samband med samtliga besök i klassen gjordes fältanteckningar i nära anslutning till besöket. De intervjuer som gjordes med fyra av eleverna antecknades.

Sammanställningen nedan visar de olika typer av material som utvärderingen baseras på (Tabell 1). Här ingår deltagande observationer i klassen influerade av etnografisk metod och aktionsforskning, vilket innebär att jag på olika sätt deltagit i undervisningen i klassen. Inslaget av aktionsforskning har dels bestått av en kontinuerlig dialog med lärarna kring arbetet i klassen, dels att, även om lärarna vanligtvis uppmanat mig vad jag kunde göra, jag själv också ibland har kunnat föreslå inslag, t.ex. besöket på *Forum för levande historia*. Jag har också följt med på några av klassens studiebesök och utflykter. Kontakter med föräldrarna har skett då de kommit på besök i klassen, hämtat sina barn eller varit där för att ställa frågor till lärarna. De två föreståndarna organiserade även i stadsdelen två seminarier om romsk kultur riktade till personal i främst de södra stadsdelsförvaltningarnas förskolor och skolor och inom socialtjänsten under våren 2005, som jag också deltog i. I verksamheten har ett erfarenhetsutbyte mellan lingvister vid *Institut für Sprachwissenschaft* i Graz i Österrike och lärarna i klassen även pågått och som jag fått möjlighet att ta del av. Dessutom gjordes en intervju med skolans dåvarande rektor.

Under våren 2006 deltog de två föreståndarna och jag i kursen *The Gypsie Diaspora: Ethnicity, Migration and Identity* vid Svenska forskningsinstitutet i Istanbul, 3-9 maj. Kursen innehöll ett brett spektrum av frågor rörande romer såsom aktuell forskning kring ursprung, historia och socioekonomisk situation och behandlade även områden som språk, kultur, identitet, trosuppfattning och olika romska traditioner. Deltagandet i kursen tillsammans med de två föreståndarna gav ytterligare möjligheter för oss att föra kontinuerliga diskussioner kring de romska elevernas skolsituation. Kursen bidrog också till att fördjupa bilden av minoritetens situation.

## Analys och tolkning

Det textmaterial i form av intervjuer, deltagande observationer, fältanteckningar och reflektioner som har samlats under utvärderingstiden

har sedan organiserats utifrån de frågeställningar som inledningsvis presenterades. Dessa rör som tidigare nämnts främst frågan om samarbetet mellan hemmet och klassen, tvåspråkighet och litteracitet samt aspekter relaterade till erkännandet som nationell minoritet. Dessa områden har utgjort fokus för en innehållsanalys av materialet.

*Tabell 1. Sammanställning av huvuddelen av det material som utvärderingen grundas på.*

| <b>Material</b>  | <b>Tidpunkt</b>   | <b>Omfattning</b>                                       |
|--|---|---|
| <i>Intervjuer</i><br>Föreståndarna<br>Elever<br>(samtliga pojkar)  | 2004-02-09<br>2005-12-16 (en elev)<br>2006-02-23 (en elev)<br>2006-05-18 (två elever) | Ca 4 timmar<br>Ca 30 minuter<br>Ca 30 min.<br>Ca 45 min |
| <i>Deltagande observationer</i>  | november 2004<br>– juni 2006  | Ca 50 tim.<br>(inkluderar studiebesök och utflykter)    |
| <i>Studiebesök, utflykter</i><br>Forum för levande historia<br>Livrustkammaren<br>Skansen  | 2004-11-09<br>2005-06-17<br>2005-06-23  | Ca 2 tim.<br>Ca 4 tim.<br>Ca 5 tim.                     |
| <i>Seminarium 1</i><br>riktat till socialtjänsten,<br>Årsta Folkets Hus<br><i>Seminarium 2</i><br>riktat till lärare, Årsta<br>Folkets Hus | 2005-01-19<br><br>2005-02-22  | 3 tim.<br><br>3 tim.                                    |

Fortsättningsvis följer ett avsnitt om relationen mellan de romska hemmen och skolan. Sedan fokuseras arbetet kring tvåspråkighet och litteracitet i klassen, följt av ett avsnitt som rör verksamheten där efter erkännandet av romer som en av landets minoriteter. Avslutningsvis diskuteras erfarenheterna från klassens arbete och vilka implikationer det kan få för romska elever och andra minoritets elever i skolan idag.

## V. EN BRO MELLAN HEMMET OCH SKOLAN

### Lokaler och organisation

Genom en anonym dörr stiger man in i Roma Kulturklass, som numera inte längre är ett projekt utan en integrerad del av verksamheten på Nytorpsskolan. Till höger innanför dörren finns datarummet med flera datorer och fyllda bokhyllor. Till vänster ligger kontor och förråd med material och ytterligare böcker. Det stora rummet fungerar som klassrum med en köksavdelning, där klassens mat lagas av husmor, ofta med assistans av lärarna eller de äldre eleverna. I detta rum finns bord och stolar, även en talarstol framme vid tavlan. Där finns också en förhöjd liten scen med en soffa, bord och fåtölj. Innanför det stora rummet ligger ett mindre rum som fungerar för undervisning när klassen delas upp i olika grupper. På väggarna finns en riklig bilddokumentation med fotografier, både nytagna och historiska, elevarbeten och olika skolplanscher.

I klassen arbetar de två föreståndarna,<sup>11</sup> en IT-lärare och en lärarassistent. Antalet elever i klassen varierar. I början av 2004 hade man 27 elever i klassen uppdelade, ungefär hälften i år F-9 medan den andra halvan då gick i en förberedande gymnasiegrupp. Man hade dessutom vid denna tidpunkt en kölista på elever som önskade gå i klassen. Flera av eleverna kom även från andra delar av Stockholm. De äldsta eleverna har nu lämnat klassen och i slutet av vårterminen 2006 uppgick elevantalet till 16 elever med flera yngre elever i förskoleåldern och grundskolans första skolår.

Många har kommit från skolor där man misslyckats med dem. De som klarar sig bäst är de elever som gått där sedan de var små, menar föreståndarna (Fältanteckningar 2005-02-16).

Det är alltså en mycket komplex grupp både åldersmässigt och inlärningsmässigt som lärarna arbetar med. På grund av att klassen alltid varit mycket heterogen både när det gäller ålder och skolbakgrund, har undervisningen i hög grad varit individualiserad och anpassad efter varje enskilt barns behov.

---

<sup>11</sup> För att särskilja de två föreståndarna i redovisningen, kommer för den kvinnliga föreståndaren femininformen föreståndarinna att användas.

## Hur började det?

Som inledningsvis redan beskrivits var upphovet till att klassen bildades de romska föräldrarna oro för sina ungdomar när de väl började komma upp i tonåren. Föräldrarna var rädda att de skulle börja umgås med andra ungdomar och vara ”ute och hänga på stan” och göra saker som inte vara accepterade bland romer.

– När vi började med den här klassen så var det bara för högstadieelever. Så plötsligt ringde föräldrar och sade att dom skulle vilja ha barn i klassen på grund av kulturella skäl eller det var av andra sammanhang. Så plötsligt så fick vi liksom en andraklassare, en förstaklassare och sen en hel massa tonåringar och då bestämde vi så att klassen skulle få vara en åldersblandad klass, men kriterierna är att närvaron, att för dom som vill gå här, ska det finnas full närvaro för (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Att föreståndarna och klassen valde att förlägga verksamheten till en lokal en bit från skolans huvudbyggnader berodde bland annat på inställningen till klassen. Eleverna fick inte tala romani i matsalen och lärarna och eleverna upplevde att klassen inte alltid respekterades av övriga elever och övrig personal.

- När vi gick nere i skolan, så fick vi ett litet problem. Och det var nämligen så att varje gång vi skulle ner till matsalen, så fick vi alltid sist det bordet i matsalen som dom ritade in där. Det var på dom mest konstigaste tiderna, för att alla lärare prickade in sina tider och så. Och mat för romer förknippas också med socialt umgänge, så det handlade egentligen inte om maten, utan när man var där nere och vi bara fick prata svenska, blev det naturligt att ungarna berättade: - Ja, i lördags var vi där. Man började prata på romska eller man berättade om nån som hade gjort bort sig eller vad man hade gjort på dan eller på kvällen. Och misströstade dom andra barnen i skolan och trodde att vi skrattade åt dom för att vi talade på romska och [de svenska] lärarna, dom ville nästan förbjuda oss att tala romska under mattiden (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Nu när man valt att förlägga klassens arbete en bit från skolans huvudbyggnader har det lett till diskussioner om detta är en form av segregation, men föreståndarna menar att det är det inte fråga om.

- Då har jag sagt så här att det handlar inte om segregation, utan det handlar om att vi måste få lugn och ro och få ta igen den tiden vi har missat. Våra ungar umgås med dom här ungarna här ute dagligen tjugofyra timmar om dygnet. Men under skoltiden måste vi få den här chansen att liksom kunna jobba lugnt, i frid i den takten, som vi behöver, med harmoni, utan att nån ska behöva känna den här stressen.

Föräldrarna kan känna också sig oroliga om barnen har kommit till skolan eller om dom inte har kommit eller om dom dragit iväg. Så det här är också lite en påtryckning av föräldrarna att vi ska vara här. För att föräldrarna bor här runt omkring, så i början var det väldigt mycket drop in liksom bara: - Är dom här? Ja, ja det är bra (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09)

Föreståndarna beskriver hur de började med gamla böcker från skolans källare, men hur de nu byggt upp ett bibliotek med nya böcker av olika slag. Romska renlighetsregler och mattraditioner ledde också till att man nu även lagar sin egen mat i klassen, något som också bidrar till en mer familjär atmosfär där och underlättar kontakten mellan hemmet och skolan. Matlagningen används även för samtal i klassen kring mat, romska traditioner, olika matkulturer runt om i Europa och världen samt är också ett led i undervisningen, när olika elever planerar och ansvarar för måltider.

En bidragande orsak till att klassen kom till, var att de romska föräldrarna inte kom till föräldramöten och utvecklingssamtal (kvartssamtal), eftersom de ofta inte kunde läsa de skriftliga meddelanden som skickades hem.

- Ja, och vi förstod ju deras dilemma, för att på zigenst vis är man vana vid att man ringer och säger: Kom ner, vi ska prata eller så pratar man via telefon eller nånting. Och blev man [en förälder] kallad av skolan då var det nån slags myndighetsperson, så man var rädd för att komma ner till skolan, eftersom om du tänker på sjuttitalet ute i Rinkeby, så plockade dom in varenda unge på barnhem och fosteranstalter, eftersom vi hade ju inte kompetens att sköta våra egna barn, tycktes det ju då [otydligt] (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Vissa moment i skolans undervisning var tidigare också ifrågasatta av de romska föräldrarna, exempelvis gymnastiken och detta att behöva klä om och visa sig i gymnastikkläder. På dessa olika frågor försökte lärarna hitta lösningar.

- Så då öppnade vi klassen med att vi skulle ta dom, dom lektionerna som dom inte gick på och det var fysik, kemi, gymnastik. Det var väldigt många ämnen faktiskt. Och hjälpa till med läxor och sånt där. Men vi fanns på heltid nere i skolan, eftersom alla hade ju lektioner på olika tider och sånt, så vi var ju tvungna att ta emot dom alla (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09)

Numera är det också nödvändigt att ta hänsyn till händelser som är mer relaterade till romska kulturtraditioner, för att kunna gå vidare med skolarbetet.

- Men så kan det också hända ibland att det händer kulturella saker, som vi faktiskt måste stoppa upp hela arbetet för, för att det kommer föräldrar med. Och då kan det ibland vara situationer, som vi måste bearbeta med hela klassen. Och då har man lättare eftersom alla kan samma språk, alla har samma språk, alla har samma kultur, alla har samma tänkande. Och då blir det betydligt lättare. Då får man prata igenom det här en hel dag och bearbeta det här och sen så är det här liksom överstökad, så hindrar inte det sen att man jobbar vidare (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Föreståndarna menar att det är en fördel med att de kan ta hänsyn till olika romska traditioner i arbetet i klassen. Vad som händer runt om i familjerna påverkar också arbetet och de måste förhålla sig till detta i verksamheten. Genom att genomföra helgskolor, ofta på initiativ från eleverna, anpassning av påsklov, förlängning av terminen in på sommarlovet justerar de eventuell frånvaro beroende på familjeangelägenheter och liknande.

- Vi har många gånger haft helgskola, så att ungarna har suttit här en fredag, lördag, söndag och jobbat intensivt.
- Vi har sommarskola. Vi jobbar två veckor på sommarn, men helgskolan, det var deras idé, elevernas, dom här stora på högstadiet och gymnasiegruppen. Det var deras idé, så dom gav förslag på helgskolorna fredag, lördag, söndag. Okej, dom går på fredag, men lördan och söndan då? Och då kan du förstå att dom är intresserade av skolan.
- Sen har vi också så att påsklov har dom ju satt så knasigt så att man är ju ledig före påsk och sen direkt efter påsken börjar skolan. Och först när vi genomförde det här, så blev ju hela skolan fullkomligt galen på oss, för vi sa så här: - Vi har barn som reser nere i Europa och det är klart att vi kommer ju att få en hel massa frånvaro på grund av att dom åker strax före påsk och sen tar ju det några dar att komma hem därifrån. Så att vi bestämde att när skolan hade stängt då hade vi skola. Vårt påsklov börjar på eftermiddan på Skärtorsdan och sen är vi lediga veckan efter [helgen] bara för att slippa frånvaron. Sen kör vi många gånger skola också under sportlovet, för hur det än är så händer det ibland kulturella saker, så att ibland försvinner elever kanske en vecka eller två tre dar eller en dag för att nån gifter sej eller nåt. Och bara för att dom ska ha sin garanterade arbetstid - men det har dom i alla fall över[tid]
- som dom är övergarderade, så vi försöker så mycket möjligt att
- dom har gjort dom här timmarna över också. Ja det har skolledningen förstått också (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Att stärka de romska elevernas identitet menar de två föreståndarna är en av deras huvuduppgifter.

För vi prioriterar dom barn som ska gå där nere först, sen kommer kölistan. Men då måste man också se till att dom eleverna som kommer in, måste

vara utvecklingssamtal med dom där föräldrarna över huvud taget [för att kunna] möta upp dom för att se, vad har dom för behov? Vad har dom för önskningsar? Fungerar det här barnet i gruppen? För det blir väldigt [samman]svetsad grupp. Många ungar som har kommit hit, dom har inte vågat säga varken A eller Ö. Idag är dom nästan högmodiga för att dom går här. Ja, för själva grejen har ju först och främst varit att stärka deras identitet, så att dom kan gå vidare (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Verksamheten har paralleller med beskrivningar av arbete i Storbritannien med resandebarn (*Travellers*) där. Tyler (2005: 103) tar upp betydelsen av en fristad, ”*sanctuary territory a Traveller friendly space*”, för att ge unga resande självförtroende i den vanliga skolan.

## Åldersblandningen – en tillgång i arbetet

Arbetet i den åldersheterogena klassen ser lärarna som en fördel, genom att de kan använda sig av åldersblandningen på ett pedagogiskt bra sätt.

- Jaa, vi utnyttjar allt, vi utnyttjar dom stora till max [skrattar], för dom måste alltid var snälla, så dom blir väldigt trötta på dom där små. Men du vet att åldersblandat för romer spelar inte så stor roll, för att vad än vi gör, även socialt hemma, så är vi åldersblandade (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Lärarna ska tillgodose alla dessa elevers olika behov. Det är en oerhörd spännvidd i klassen från den yngsta som skolas in i förskoleklass och upp till gymnasieålder. Dessutom går även en särskoleelev i klassen. Den heterogena sammansättningen på klassen ger möjligheter att de äldre eleverna blir förebilder för de yngre och genom att vara detta också stärks också den egna självbilden (jfr Tyler, 2005).

– Man särbehandlar inte. Barn med särskilda behov får vara med och särbehandlas inte. Man klagar inte på att någon har en annan takt (Seminarium 1, 2005-01-19).

Arbetet i denna åldersintegrerade klass kan sägas följa mönster för lärande som kan vara bekanta från familjerna, detta att vara tillsammans med äldre barn och socialiseras in i skolans arbete. Klassen fungerar mer som en storfamilj, där de äldre hjälper de yngre och man kan ana drag av en mer situationscentrerad eller gruppcentrerad socialisation (jfr Kağıtçıbaşı, 1996; Obondo, 1999). De små vänder sig ofta till de äldre och får hjälp. Exempelvis vid ett tillfälle när två av sjuåringarna är stökiga vid bordet,

reser sig en av de äldre tonårspojkarna och sätter sig mellan de yngre, för att lugna ner situationen. Tonen är genomgående trevlig och skämtsam, men ibland får någon en skarpare tillsägelse när man gått över gränsen (Fältanteckningar, 2005-04-20).

På min fråga till två av de äldre eleverna om vad de tycker om att klassen är åldersblandad, säger de att det ”inte stör”. De yngre lär sig av de äldre, menar de (Elevintervju 3, 2006-05-18). Vid ett tillfälle är det en liten baby i sin vagn på besök i klassen och jag ser hur en av tonårspojkarna sitter en lång stund och håller den lilla sovande babyn i handen. Vid ett annat tillfälle leker det barn som är yngst i klassen typiska förskolelekar med kaffekoppar. Han låtsas koka kaffe och rör om med pennor i kopporna. Sedan går han runt och erbjuder de andra sitt kaffe eller te. De äldre eleverna hänger med i leken och låter sig serveras (Fältanteckningar, 2006-04-05). Denna delaktighet i de ännu yngre barnens socialisation börjar långt ner i åldrarna.

Ytterligare ett litet barn håller på att skolas in och håller på att vänja sig vid miljön. Han far runt och testar allt och plockar fram både det ena och det andra. Femåringen som redan är inskolad följer honom. När de nye välter ut en låda, plockar femåringen upp en del av pappren och lägger tillbaka dem. Det märks att han redan vet vad som gäller i skolan trots sin unga ålder (Fältanteckningar 2006-01-31).

De mönster för samvaro som många romska familjer bygger på, har paralleller med Kağıtçıbaşı (1996) ömsesidigt beroende familjemodell. Det som är påtagligt är hur denna mycket sammansatta och heterogena elevgrupp där mycket små barn i förskoleåldern och äldre barn i tonåren samt något barn med något funktionshinder fungerar tillsammans. Denna familjeliknande relation som finns i klassen fungerar väl och verkar passa många av eleverna (Fältanteckningar, 2006-01-30). Även lunchen i klassen förstärker känslan av gemenskap och samvaro och stimulerar till samtal kring olika frågor, där åsikter och erfarenheter diskuteras och jämförs.

För elever som är vana vid ett informellt lärande i hemmet, som ofta sker tillsammans med syskon och vuxna, kan skolans individfokusering skapa svårigheter. Forskning (se t.ex. Ballenger, 1999; Nieto, 1999) har lyft fram hur elever ur olika minoritetsgrupper presterar sämre i klassrumssammanhang som i hög grad kräver individuellt arbete och som betonar konkurrens när det gäller skolresultat.

O’Hanlon & Holmes (2004: ff.) beskriver hur brittiska resandefamiljer, precis som de romska familjerna i klassen, i högre grad är vana vid att lära tillsammans i familjen. De menar att man genom att dela upp barnen utifrån



ålder i olika klasser i skolan många gånger oroar familjerna, som ofta ber om att få ha barnen samlade i samma klass. Föräldrarna förväntar att äldre syskon tar hand om de yngre i skolan. O'Hanlon & Holmes menar att det kan vara till stor hjälp för barnen om skolan åtminstone inledningsvis stödjer de äldre syskonen i deras uppdrag. Detta blir särskilt tydligt i Roma Kulturklass där arbetet i hög grad bygger på den traditionella familjestrukturen, där de äldre barnen på ett naturligt sätt tar hand om de yngre.

Liten uppmärksamhet har enligt Liégeois (1998) ägnats de romska familjernas värden och normer för uppfostran. Det finns, menar Liégeois (1998), aspekter i romskt liv som exempelvis flexibilitet, initiativförmåga, geografisk mobilitet, barnens uppfostran och ett gemensamt vardagsliv som kan ge en stark känsla av identitet, vilket väl motsvarar de krav som ställs i den tid och det rörliga samhälle vi nu lever i (jfr Lidén 1990; OSCE 2000). Det informella lärande som skett i de romska familjerna har sällan erkänts i skolsammanhang, eftersom de kunskaper barnen fått i hemmet inte motsvarat det kulturella och språkliga kapital som vanligtvis givits värde i skolan. Skolgången kan också ha uppfattats som ett hinder för romska barn från att just delta i det informella lärande som hela tiden pågår inom familjerna (jfr Gustafsson, 1971; Lidén, 1990), samtidigt som möjligheterna att använda skolkunskaperna begränsas av diskriminering och andra sociala och ekonomiska faktorer (Liégeois, 1994). Detta kan, enligt Liégeois, leda till en dubbel marginalisering. Dessutom kan familjens, skolans och andra samhällsliga institutioners synsätt och värderingar variera, vilket också kan leda till öppna eller dolda konflikter för barnet i skolan, som redan Gustafsson (1971) pekade på (jfr Kamali, 1999).

## Föräldrasamarbete

I mötet med skolan och dess värdegrund kan också olika tolkningar uppstå hos föräldrarna kring de synsätt och värderingar som där förmedlas till barnen (jfr Gustafsson, 1971). I den "ordinarie" skolan, där de romska föräldrarna oftast har mycket lite inflytande, ses barnet som en individ och oftast inte som en del av sin familj (jfr OSCE, 2000). De äldre generationerna romers egna negativa upplevelser av skolan kan ibland göra att de alltså har svårt att bli övertygade om att situationen kan vara annorlunda idag, att skolgång kan leda till att barn eller barnbarn får arbete och möjlighet till ett bättre liv (jfr Skolverket, 1999). Det kan vara svårt att få bevis för att skolan generellt håller på att förändras och att romer behandlas med större respekt.

Föreståndarinnan menar att man sedan mitten av 1900-talet har utbildat tre generationer analfabeter i den svenska skolan. Den första generationen sattes in i en klass beroende på ålder, det vill säga man hade inte med sig förkunskaperna som de andra eleverna hade hunnit få i den åldern och man fick inte hjälp hemma (jfr de Carvalho, 2001). Denna generation i sin tur kunde inte hjälpa de egna barnen. Man visste inte hur man skulle göra (Seminarium 1, 2005-01-19). När det gäller skolnivån bland föräldrarna till barnen i klassen beskriver föreståndarna att majoriteten har tre till fyra års skolgång bakom sig. Några är analfabeter, men några är mycket aktiva föräldrar. Sedan finns det också en grupp som är läs- och skrivkunniga. Det börjar även komma en ny generation där situationen är något förändrad.

Hur samarbetar lärarna i klassen med föräldrar som själva bara gått några år i skolan, kanske har dåliga erfarenheter från sin egen skoltid eller inte gått alls i skolan själva? Föräldrakontakten mellan lärarna och föräldrarna är mycket intensiv. Föräldrarna har valt klassen för sina barn eftersom de känner samhörighet här. De ser också resultat av arbetet i klassen och att barnen lär sig. Föräldrarna vet också att här behöver inte barnen skämmas för att de är romer. I samarbetet med hemmet har dessa lärare en betydelsefull roll, särskilt när det gäller frågor som ger upphov till olika tolkningar eller som kan vara känsliga att avhandla. Då kan lärarna gå in och tillsammans med hemmet och skolan bearbeta och lösa frågan (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Och då har vi mycket aktiva föräldrar med. För egentligen vill föräldrarna, inte bara för att passa sitt barn, utan dom vill själv lära sig. Dom vill själv ha reda på, så dom följer med på museum till exempel (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Föräldrarna har sökt sig till klassen, eftersom de vill att barnen ska gå i skolan. Lösningen för dem blev då Roma Kulturklass.

- Vi vill ha en bra relation med hemmet, föräldrarna och skolan och det är egentligen det hela skolan är uppbyggd på eller hela klassen, för att föräldrarna förstår problemet med att ungdomarna var hemma. Föräldrarna förstod att dom behövde skola, men hur skulle man finna en skola där eleverna kände samhörighet? Och det gjorde dom nere i klassen, eftersom vi bytte ut jumpan mot promenad eller tipsrunda eller romsk dans. Då fick dom ju gymnastik. Vi bytte ut syslörden. I stället för att sy ett litet linne, som ingen kunde visa hemma. Dom fick sy zigenska förkläden till mormor eller zigenska påslakan eller folkdräkter. Då blev det okej igen. Hemkunskapen, dom här på tolv, tretton, fjorton, femton år alltså dom kunde ju laga världens mat. Så det var ju liksom lite löjligt att ge dom två deciliter vetemjöl och två ägg, utan i stället så kunde vi göra så att vi

hämtade in två höns, tre morötter, lite ris, potatis eller nånting, så fick dom börja använda hjärnan själv i matgrupp liksom att...

- sen gjorde vi så här också att dom ska lära sig lite mera om hemkunskapen. Då gick vi och handlade in råvarorna. Då fick dom lära sig matematik. Hur vad det kostade kilopris eller halvkilopris ute i butikerna. Man tittade på olika grönsaker. Dom hade med sig pennor och papper. Dom skrev ner. Sen köpte vi det in. Sen räknade vi det ut, vad vi köpte, hur mycket det blev. Det blev ju matematik där. Sen hade dom svenska också, så det var en bra lösning tyckte vi.

- Sen fick dom lära sig att börja mäta upp zigensk mat, för det gör man ju inte

- och då kom också matematik [båda talar samtidigt]

- ...höna, så fick dom liksom mäta i hur många deciliter eller hur många liter vatten det gick i den där grytan, för att koka en höna och till en soppa och på ett ungefär räkna ut hur många kunde äta utav den här maten och så där

- Så har vi många gånger också lärt dom här barnen då eller ungdomarna en romsk gulasch, köttgryta. Det var också då samma som vi gjorde förut ut och handlade råvarorna och gjorde precis samma sak. Så hade man då nästa dag temaarbete om det. Då fick dom jobba med det (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Vid ett flertal tillfällen vid mina besök i klassen kommer också föräldrar och hämtar eleverna och får veta lite om vilka läxor barnet har och hur det går mer allmänt.

Fyra syskon uppmanas att klä på sig och gå hem. En pappa kommer och hämtar sina barn och får instruktioner om vilken läxa som gäller till i morgon för den yngsta och får veta att det äldre syskonet glömt sitt papper hemma idag (Fältanteckningar, 2005-04-20).

För föräldrarna är det en stor trygghet att ha så nära kontakt med lärarna och klassen. Många föräldrar ringer också för att försäkra sig om att barnen kommit fram till skolan eller för att veta om barnen är på väg hem från skolan.

Romska föräldrar har stor separationsångest. Föräldrarna är rädda att skolan, socialen och försäkringskassan ska ta deras barn. (...) Romsk personal i skolan skulle också betyda mycket (Seminarium 1, 2005-01-19).

Romska barn lever mycket ”vadderat”. Föräldrarna har separationsångest när barnen börjar skolan, att skicka iväg barnen när det är mörkt. Man nattar inte barnen när man har gäster, men det ändrar sig. Men fortfarande om du har äldre på besök är det oartigt att natta barnen framför dem. De är med och somnar i soffan. Därför börjar Romaklassen kl. 9, i stället för att underlätta detta (Seminarium 2, 2005-02-22).

De invändningar och den oro som förekommer hos många föräldrar i Roma Kulturklass när det gäller de egna barnen, liknar romska och resande föräldrarnas oro i Storbritannien och som beskrivs av Derrington & Kendall (2004: 21). De räknar upp några faktorer som särskilt skapar oro i relation till barnens skolgång. En dem är rädslan för att barnen ska råka ut för rasism och mobbning i skolan. En annan att de ska komma i kontakt med droger och alkohol. Kontakten med det motsatta könet är också känslig högre upp i åldrarna, likaså skolans sexualundervisning. Föräldrarna är också rädda för att deras barn inte får det stöd som de behöver i skolarbetet högre upp i åldrarna. De oroar sig också för att ingen ser till dem på raster eller att strikt närvaro i skolan kan begränsa deras livsstil. För flickorna kan det innebära förväntningar från hemmet när det gäller uppförande och kontakt med pojkar i tonåren, som ibland står i konflikt med skolans synsätt (jfr EUMC, 2003: 81). Även avsaknaden av förebilder har spelat stor roll för de romska flickornas skolgång och synen på framtiden. Det finns få förebilder bland romska kvinnor när det gäller olika yrken och utbildning kan också få konsekvenser i familjerna.

De sociala åtaganden gentemot familj och släkt (jfr Kağıtçıbaşı, 1996; Lareau, 2003) i ett samhälle där man inte känner förtroende för samhällsinstitutionerna blir mer omfattande. Vad som händer i familjen och slakten påverkar romska barns skolgång. Händer det något blir barnen alltid berörda av det. Det spelar också stor roll för familjemedlemmar och släktingar på vilket sätt man agerar när något inträffar. Ens mänskliga kvaliteter bedöms utifrån hur man uppför sig (jfr Skolverket, 1999; Stockholms Stad, 1998). Eftersom majoritetssamhället inte har utgjort något alternativ har familjen och relationen till andra romska familjer varit den alternativa och giltiga arena som tillmätts betydelse och där tillhörigheten blivit som störst. I familjen och slakten har man blivit respekterad och fått erkännande.

### *Muntlig information och bilder*

En riklig dokumentation som fotografier, elevernas egna bilder och texter gör det också möjligt för föräldrarna att ta del av arbetet i klassen och de aktiviteter som klassen eller lärarna medverkat i. Bilddokumentation är särskilt viktig, eftersom en del föräldrar har svårigheter att ta till sig information via text. Här finns också unika bilder från den romska historien. Samtalen om dessa bilder ger värdefull information till föräldrar och andra besökande om såväl klassens arbete som nya forskningsrön kring den romska historien och romani chib. Kontakten med föräldrarna och

formerna för samarbetet med dem kan variera, men oftast kommer de till klassen eller ringer lärarna direkt om det är något som de undrar över.

- Ibland plötsligt, så kan det komma två föräldrar ner här och sitta en hel dag och då tittar dom lite vad ungarna gör och dom pratar lite goja och dom pratar med oss lite och dom är här. Dom kan ibland äta lunch med oss, men sen plötsligt så vill dom liksom prata enrum med oss, och liksom vi låter dom först hålla på så här. Därför är det också så mycket foton uppe, för att det är en slags dokumentation, för då: - Aha, har dom gjort det [säger föräldrarna], eller o vad roligt eller vad... Och så kan man börja prata om det och då förstår föräldrarna vad som har hänt och vad man gör för nåt, för att om dom får lappar hem och det är meningslöst och ungarna, du vet väl hur ungar är: - Ja, vad har ni gjort? Äe, ingenting, alltså jag hade dökul, jag är jättetrött. Morsan, får jag äta? Sen är det liksom inte mer. Och då blir det ett sätt för föräldrarna, dom kan gå runt här och titta. – Åh, hur är det här ni har gjort? Och frågor och så där och då, då får dom inblick i vad som händer. Sen har dom börjat liksom säga att jag skulle vilja att min son lär sig mera data. Jag har en dröm om att han ska jobba med det och det eller kan ni inte hitta på något mera yrkesinriktat så... och liksom så, hela tiden så pratar föräldrarna med oss.

Dom behöver inte komma ner till skolan för att prata med oss, för dom kan ringa till oss i bostaden eller bara komma rakt in hem i bostaden och så låtsas dom att dom bara kommer för att dricka en kopp kaffe, men det handlar inte om kaffet alltså, utan det handlar om deras barn (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09)

Lärarna har även utarbetat en mycket innehållsrik webbsida<sup>12</sup> med information om klassens arbete med exempel på elevernas egna texter och bilder samt rörlig grafik. På webbsidan kan besökaren även ta del av minoritetens historia, språk, kultur och traditioner samt rikligt med bilder. Denna sida uppdateras ständigt och är ytterligare ett medel att nå föräldrar och andra intresserade, både nationellt och internationellt.

Lärarnas tillgänglighet är avgörande för det goda samarbetet med föräldrarna. Vid ett tillfälle då vi är på väg till en föreläsning av de romske lingvisten Ian Hancock från University of Texas i USA som är på tillfälligt besök i Stockholm, blir detta föräldrarbete mycket påtagligt, eftersom lärarna plötsligt får ett telefonsamtal att några föräldrar sitter och väntar på dem, vilket innebär att de får vända utan att kunna lyssna på en föreläsning, som de verkligen sett fram emot att höra (Fältanteckningar, 2005-10-26). Deras föräldrakontakter är också mycket sammansatta med rådgivning av olika slag.

---

<sup>12</sup> [www.romakulturklass.com]

- ja och så plötsligt då börjar dom å berätta eller har önskingar eller frågor eller så kan dom komma med ett brev hem ifrån stora skolan som dom inte förstår. Vad det är för nåt? [frågar de oss] För ibland går det ju ut, du vet, såna här massbrev. - Ja, säger jag. Var inte orolig, det här handlar om det och det. – Jaha [svarar föräldrarna]. Så får man en förklaring till det (Intervju med föreståndarna 2004-02-09).

Kontakten med föräldrarna sker både via telefon och skriftliga meddelanden. På så vis menar lärarna att föräldrarna kommer in i systemet med mer skriftlig information. Informationen sker både på svenska och på romani.

- Första veckan på terminen och början på nästa, både på vårterminen och höstterminen, är det mycket prat och samtal med föräldrarna. Typ de två första veckorna då. Dom kommer hit till skolan, för jag har sagt till dom, till föräldrarna: - Ni är hjärtligt välkomna vilka dagar som helst, men vi vill inte ha allihopa på en gång. Då kan vi inte jobba med era barn och då blir det ingen lektion, då blir det bara prat (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Anpassning av loven efter familjernas levnadsmönster (jfr placering av studiedagar på vissa skolor under dagar då Ramadan, Newroz firas) sker i viss mån när man, som tidigare nämnts, lägger loven så att de bättre passar föräldrarnas resor till släkt och vänner i andra delar av Europa.<sup>13</sup> Genom denna anpassning uppges närvaron vara god i klassen (Fältanteckningar, 2005-04-20). Den flexibilitet som här framkommer i klassen när det gäller lösningar på olika aspekter relaterade till romska familjetraditioner, är också något som framhålls som en nyckelfaktor i arbetet för att engelska resandelever ska lyckas i sin skolgång (Tyler, 2005).

När det gäller framtiden menar de två föreståndarna att

- det är NU, det kommer att ta en generation till... minst, eller två, minst tar det en generation tills dom här småbarnen lär sig här i Romaklassen lär sig läsa, skriva och göra rätt och allting, så kommer deras barn, dom kommer att sätta dom i skolor på riktigt. Det har gått så många generationer (...) därför vi jobbar och strävar för våran folkgrupp (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

## Temaarbete

Genom temabaserat arbete och lärande knyter lärarna i klassen på olika sätt ihop skolans arbete med romska kulturyttringar och förenar på så vis dessa

<sup>13</sup> Detta kan jämföras med föräldrar som söker ledigt före eller efter olika lov för att åka på billigare charterresor.

med skolans ämnen i klassens verksamhet. De har också lagt ner stor möda på att för eleverna och föräldrarna förklara varför det är nödvändigt att gå i skolan och varför man behöver lära sig vissa saker i skolan.

- hela tiden så måste man motivera varför ska man kunna vissa saker och varför är vissa saker bra och varför, och hela tiden så måste det kännas verkligt för dom, för annars så vill dom inte hålla på med det. Så gjorde vi också inom matematiken, för att dom kunde inte förstå varför dom skulle kunna gånger. Då säger vi så här, men man måste kunna multiplikation. Ja, men till vilken nytta? [frågar eleverna] Vi kan räkna pengar. Det räcker. Men då säger jag så här, ja men hur mycket ligger D-marken på i Tyskland? För det var D-mark då. Ja, den ligger på fem spänn. Ja, så nu när du åker till dina släktingar och köper ett par skor och ger tretti D-mark, hur mycket har du gett då? Så börjar dom att räkna ut exakt hur mycket dom hade betalat. Jag sa, varsågod, det är det ni behöver multiplikation till, om ni inte behöver det för att ni ska bli nån matematiker, men i alla fall om ni ska växla pengar så vet ni att ni får rätt antal pengar. Så hela tiden måste verklighet komma in i bilden (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

En del ämnen har varit svårare och mer abstrakta för eleverna att förstå och arbeta kring, men även där har lärarna försökt koppla ihop ämnena med romsk kultur och romska traditioner.

- Fysik och kemi, det kan jag förstå dom att dom inte har klarat i många, många år ja, och det är också, för att för det första, så eftersom vi inte bor ute i lägren längre och inte håller på med förtenning eller silversmide, så har dom inte varit i behov längre av kemikalier och det är oftast ett språk som för dom, om man inte har så stort ordförråd, så är det för svårt språk (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Med hjälp av olika sorters faktaböcker och med hjälp av bilder har man försökt att också konkretisera och göra dessa ämnen förståeliga för eleverna.

- Ja, och med stora bilder, små korta texter. Varför fungerar en dammsugare? Hur kommer det sig att att glödlampan lyser? Gör ett eget litet experiment. Varför sjunker en ubåt och allt sånt här som liksom? Dom har fått en annan slags fysik och kemi av oss, för att på nåt sätt så, är dom i behov av det. Men också att dom måste ju kunna förstå det, för det är ingen idé att läsa nåt som man inte förstår. Sen är det också en brist i språket (Intervju med föreståndarna 2004-02-09).

Även hemkunskapen sker med romska inslag, när exempelvis elever planerar och lagar lunchen till hela klassen.

När jag kommer in till klassen håller en äldre kvinnlig elev på med att laga mat. Tre stora plåtar med kycklingklubbor finns utspridda. Grönsaker, rödlök och citroner ligger i stora skålar. På andra sidan köksdisken står en yngre kvinnlig elev med anteckningsbok och diskuterar med den första eleven och skriver ner vad den äldre säger. *Kycklingklubbor 4 kg* lyder överskriften. Köket är rent och prydligt och eleven rengör efter varje moment. Hon kryddar klubborna, penslar med skirat smör och lägger en skalad vitlöksklyfta på varje plåt. Ställer ibland en fråga till föreståndaren som säger att nu måste hon klara det själv, eftersom det är slutprovet. (...) Lunchen är mycket smaklig och god med sting i. Grönsakerna är perfekta och ger färg åt tallriken. Här handlar det om mat för över tjugo personer som eleven lagat. Hon får mycket beröm av alla.

Efter maten är det rast och alla pysslar med lite av varje. Sedan är det samling igen. Föreståndarinnan går igenom måltiden och frågar om olika näringsämnen och vad man behöver, vilken färg olika typer av kött har, frukt och vitaminer. Sedan delas klassen in i olika grupper. De fyra sjuåringarna får rita paprikor och lökar. En grupp får ta redan på fakta om olja och någon annan ingrediens. Medan den mest avancerade får ta reda på något kring vilken mat ger vilken näring (Fältanteckningar, 2005-04-20).



## VI. LITTERACITET OCH TVÅSPRÅKIG UTVECKLING

### Romani och svenska

Det var först efter en kurs i interkulturell pedagogik för hela skolans personal (åren 2003-2005) som lärarna kunde börja arbeta mer aktivt med elevernas tvåspråkiga utveckling. De hade tidigare uppmanats att förutom den vanliga modersmålsundervisningen bara undervisa på svenska.

– Det är väl också det att på nåt sätt kändes det skönt att vi fick börja tala vårt språk. Vad är det som är så fult med det, så att det inte skulle kunna gå att använda i skolan? (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09)

Här kan man fråga sig hur det kommer sig att det först är nu som man i klassen fått möjlighet att tillämpa tvåspråkig undervisning mer konsekvent? Forskning har ju under lång tid framhållit att tvåspråkig undervisning ger bättre skolresultat för flerspråkiga elever. Hemspråksklasser har exempelvis funnits sedan 1970-talet i olika form.

Numera har man dock huvudsakligen undervisning i och på romani på förmiddagen, eftersom lärarna menar att det också underlättar övergången från hemmet till skolan om eleverna får inleda skoldagen på modersmålet, medan de undervisar på svenska på eftermiddagen. Tidigare begränsades de till den ordinarie modersmålsundervisningen och studiehandledning på romani. Lärarna konstaterar att i och med denna förändring har elevernas kunskaper både i romani och svenska förbättrats och utvecklats avsevärt. Ett tecken på detta är att flera av eleverna fick godkänt i svenska på nationella proven i år 9 vårterminen 2005.

Språkinläringen sker här också mer situationscentrerat genom att de yngre iakttar, imiterar och lyssnar på de äldre eleverna (jfr Obondo, 1999). På så vis möter eleverna också ett mer komplext språk och innehåll i arbetet.

Föreståndaren menar att romer utvecklat ett sinne för att tala. Att lyssna och förstå ligger på en hög nivå, men många kan inte läsa och skriva. Många är dyslektiker bland romer, men kanske handlar det om att de aldrig har gått i en skola. Hur ska man kunna få plats med en bokhylla i en husvagn? Många av er, säger föreståndarinnan, har en anslagstavla hemma med text. I ett romskt hem hittar du inga bokstäver. ”Många barn har inte fått ordbilder från att de har varit små.” Själv fick hon lära sig sin släkttavla och matrecept muntligt. Allt via muntlig tradition. Man är duktiga talare i

sagoform, men det kan vara en livsberättelse (t.ex. om livet i lägret). Men man kan inte läsa och skriva (Seminarium 1, 2005-01-19)

Föreståndarna menar att förmågan att memorera nu håller på att gå förlorad hos de yngre. När det gäller litteraciteten är problemet enligt föreståndarna att familjerna ofta inte har några böcker hemma. De har bokhyllor men inga böcker. Förändringar pågår dock och lärarna i klassen ger exempel på att man numera kan finna en almanacka i en del romska hem och att det skrivna ordet får mer utrymme än tidigare. Många föräldrar har nu också börjat köpa böcker, särskilt på bokrean, något som lärarna i klassen uppmuntrat dem att göra.

En mamma kommer inrusande med ett papper angående hennes nya bostad. Hon vill fråga något angående storleken och olika detaljer kring bostaden som finns angivet på pappret. Föreståndarna hjälps åt att svara på frågorna. – Vi får hjälpa till med lite av varje, säger föreståndarinnan. När tsunamin kom, var det vi som fick förklara vad det innebar (Fältanteckningar, 2005-06-17).

Att förklara innehållet i brev från skolan eller myndigheter för elevernas föräldrar utgör fortfarande en viktig del av lärarnas arbete.<sup>14</sup>

Jag följer de yngre barnens läsinlärning i lilla rummet. De pratar först om att leka affär när vi kommer in i rummet. IT-läraren följer LUS- upplägget, men säger läsutveckling eftersom annars kan föräldrarna tro att det är fråga om löss, berättar hon. De elever hon arbetar med är en sjuåring, två åttaåringar och en femåring. (Fältanteckningar, 2006-01-31).

Lärarna har arbetat mycket för att få ett innehållsrikt bibliotek tillgängligt för alla elever.

Föreståndarna visar nyinköpta böcker till klassen och tankarna med dessa. Här finns en stor arbetsbok kring grammatik, satsdelar och ordklasser. Matematikböcker på olika nivåer. Böcker i svenska som andraspråk, Tom Tits experiment, Språkriktighetsboken m.m. Eleverna arbetar intensivt med sina nya böcker. Det är verkligen nyhetens behag. Föreståndarinnan säger att de låter dem hålla på, eftersom det är så roligt med nya böcker. Jag känner så väl igen det från min egen tid som lärare i förberedelseklass. Hon berättar även om en elev som kommit och sagt att han vill träna att läsa mera. Anledningen är att han vill ta körkort. De äldre har olika skönlitterära böcker på gång, som de sitter och läser i då och då i klassen.

---

<sup>14</sup> Detta gäller inte bara romska pedagoger utan är en vanlig förfrågan till många lärare och pedagoger, särskilt modersmåls lärare.

IT-läraren sitter med de yngsta eleverna i det inre rummet och går igenom bildrutor och kopplar föremålen på bilderna till bokstavsrutor. En femåring hänger med väldigt väl och är mycket intresserad. Han sitter också på egen hand med en bok och tittar i den senare.

Efter lunch samlar hon de äldre och de får också en ny bok i svenska och de ska göra meningar med ord i rätt ordföljd. De yngre räknar ivrigt vidare i sina matteböcker. Stämningen i det mindre rummet mellan IT-läraren och eleverna är munter och lekfull (Fältanteckningar, 2006-02-17).

## Litteracitet, datorer och Internet

Frågan om litteracitet, eller läs- och skrivinlärning/förmåga, är också viktig när det gäller den romska minoritetens skolframgång och hur man kan överbrygga mellan tal och skrift. I romska sammanhang spelar den muntliga litteraturen fortfarande en överordnad roll (jfr Acton & Dalphinis, 2000; Kopsa-Schön, 2002; Kyuchukov, 2002; Lundgren, 2003; Belton, 2005). Genom att reflektera över sin kultur och ”förtingliga” denna i bokform, har en minoritet större chans till överlevnad, medan illitterata minoriteter ”lätt förvandlas till underklasser” (Eriksen, 1993: 160). Forskning visar också att barn som inte i någon större utsträckning möter olika typer av texter i tidig ålder och lär sig hantering av och samtal kring skrivet material, som oftast ingår i (medelklass)barns språksocialisation i majoritetssamhället, får konsekvenser i mötet med skolan och för deras skolframgång (jfr Heath, 1996).

Lärarna och de romska föräldrarna i Roma Kulturklass har insett möjligheterna med datorer och Internet i denna litteracitetsprocess. Föräldrarna anser det viktigt att barnen lär sig behärska den moderna tekniken, där skolan enligt dem kan bidra så att barnen inte kommer efter på området. Datorer och Internet spelar därför också en viktig roll i undervisningen i klassen.

– Vi gick in på arbetsförmedlingens hemsida och där skulle man hitta sin egen profil. Så man fick ju liksom frågor: - Gillar du att jobba med människor eller gillar du att jobba med äldre eller är du en sån person eller en sån. Och så fick dom göra profiler på sig själva och ja vara inne på nätet och kolla och hur man söker jobb eller hur man skriver en arbetsansökan och såna här saker. Så att liksom datorn måste dom lära sig. Alltså först och främst så får dom lära sig grundläggande liksom hur man öppnar en dator, hur man stänger den, hur man går in, hur man använder Word-programmet och allt sånt här. Men liksom successivt så, ja så lär dom sig. Och det är bara för att föräldrarna förstod att vi hade missat så mycket och så plötsligt kom det ett nytt tåg med nån ny grej. Då tänkte dom, ja att det är lika bra att vi slänger oss på tåget, så att vi är med där. Och dom har förstått liksom att data är också ett sätt som kommer att bli väldigt använt av romer, eftersom

vi är spridda över hela världen, så det kommer att bli det stora kontaktnätet och det kommer att bli via data (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Datorer och Internet innebär nya möjligheter, att t.ex. via webben samtala med släktingar och vänner bosatta runt om i världen och på så sätt upprätthålla kontakt. Det blir också ett sätt att använda det skrivna ordet.

De två minsta sätter sig vid ett bord och pratar och skojar med varandra. De trivs verkligen i varandras sällskap. De blir lite för högljudda och IT-läraren fångar upp dem och tar med dem till datorrummet. När jag kommer dit håller de på med ett bokstavsprogram, där det gäller att känna igen små och stora bokstäver. De är båda intresserade och lägger bokstavspussel på datorn och söker a. De klarar detta galant och hjälper varandra. Sedan kommer en av sjuåringarna med fyra meningar som han skrivit om en hund som heter Chico. Han skriver rent dessa med visst besvär på datorn och läraren hjälper honom att hitta en bild att foga in under texten. Sedan kör de ut texten och bilden och läraren skriver att det är läxa och datum. Hon har även en blankett där föräldrarna skriver under att de har sett läxan (Fältanteckningar, 2005-04-20).

Aktiviteterna i klassen varierar och särskilt de yngre barnen behöver kortare pass och omväxling.

IT-läraren kommer med de yngsta och frågar om jag vill följa med ut. Barnen är sex, varav en fyra år, en sex och fyra sjuåringar. Alla är pigga och glada över att få gå ut och röra på sig. Läraren säger klara färdiga gå och jag får också säga det för det blir tjuvstart och sedan springer alla glatt runt lekplatsen ett varv. Det märks att de gjort det tidigare. Sedan leker vi *Röda lyktan stopp*, som de också har lekt tidigare och efter denna välkomna paus, går vi in igen och jag får följa med in till det innersta rummet. De två yngsta leker med sina små leksaksdjur och verkar trivas väldigt bra tillsammans. De fyra övriga håller på med bokstäver. De ska skriva ett s framför några bokstäver t ex *kola* så att det blir *skola*. Sedan får en och en slå sig ner i soffan tillsammans med läraren, som läser tillsammans med eleverna om vad *Anna kan*. Den förste vill inte riktigt koncentrera sig och börjar hosta och säger att han behöver dricka vatten. Sedan försöker han men det går lite trögt med läsningen, men för ett par går det lättare och vissa ord känner de igen. Några har svårt att sitta stilla och hamnar också i soffan med oss.

Maten dröjer och under tiden frågar ett av barnen om jag vill läsa i sagan om gumman och räven och det vill jag ju. Läraren berättar att det är en kurdisk saga och att hon vill att barnen inte bara möter Astrid Lindgren utan också romska sagor och sagor från andra delar av världen. Den yngsta flickan hamnar i mitt knä och är mycket uppmärksam på sagan och bilderna. Räven smyger in till gumman för att stjäla yoghurt på natten, men gumman kommer på honom och ligger på lur med en yxa, som hon hugger av honom svansen med. Nu måste räven skaffa tillbaka mjölken till yoghurten för att få svansen tillbaka. Han går till geten, men geten behöver lov för att det ska bli någon mjölk och räven går vidare till trädet och ber

om löv. Men trädet har inte fått vatten på länge utan kräver att få vatten först innan det kan bli några löv. Där är maten nästan klar men läraren ber barnen återberätta sagan på romani (Fältanteckningar, 2005-04-20).

Det är påfallande vad pigga och intresserade de allra minsta är. De behärskar redan flera bokstäver och räkneord.

Dagen avslutas med lässtund. De äldre eleverna läser olika böcker där bl.a. *Da Vinci koden* är populär. K samlar de yngre i sittgruppen för att läsa en saga på romani ur boken *Mure anglune Paramiçi. Sagor på romani chib-kelderash* av Erland Kaldaras Nikolizsson (MSU, 2004). Boken innehåller klassiska sagor men i romsk tappning. Några av de yngre droppar av och väljer i stället att färglägga i en matematikbok, men de sitter vid ett bord så nära att de ändå kan höra sagan. Men den yngste blir kvar och följer med i sagan och frågar om bilder. Han är mycket engagerad i den. Sedan blir det dags att gå hem för alla. (Fältanteckningar 2006-01-31)

Just inslag av läsande i olika former förekommer hela tiden i den verksamhet som pågår.

Påtagligt denna dag är läsandet. Hur både elever och lärarassistenten sitter och läser i olika hörn. Da Vincikoden läser en av de äldre eleverna som föreslår att alla som har läst boken, får gå och se filmen när den kommer upp om några månader.

De yngre håller på med solen denna dag. Vi går också ut och tittar på hur starkt solljuset är. De äldre håller på om valet och olika partier. Föreståndaren tar upp att romer tidigare inte brukade rösta men att det börjar man göra numera.

På slutet av dagen leker IT-läraren ”hänga gubbe” med de yngre barnen. Barnen får ta egna ord (tre- och fyrstaviga) och så får de andra gissa. Sedan kommer de äldre och då leker man ”Vem vill bli miljonär?”. Läraren ställer frågor som ökar i svårighet.

Jag får också se en av elevernas böcker, där han beskriver sig själv på romani och har med hjälp av power point gjort sitt släktträd. Denna elev som ger intryck att vara en av de duktigaste, kom som femåring till klassen. (Fältanteckningar 2006-03-09)

Jag blir uppmanad att titta hur en av pojkarna arbetar i datarummet. Han har valt World Trade Center och försöker hitta information om byggnaden, men det är svårt eftersom det mesta handlar om 11 september. Men han är snabb och verkar van att söka och provar sig fram och hittar till slut en sida på nätet där byggnadens historia beskrivs på engelska. Han skriver ut texten och tar med sig den och visar lärarna (Fältanteckningar, 2005-02-08).

Två av eleverna berättar att de brukar gå in på nätet och chatta med romer i Paris, USA och Sydamerika, mest på romanés men också på engelska. Pojkarna chattar också med varandra på svenska men lägger in på romanés

här och där. En av dem läser Bibeln på svenska på fritiden medan den andre mest håller på med datorn. På min fråga om språket i Bibeln inte är väldigt svårt, svarar han att det alltid finns någon att fråga om han inte förstår något ord. Han läser också da Vincikoden och en bok om Malin och Rasmus. Båda anser dock att matematik är det bästa ämnet (Elevintervju 3, 2006-05-18).

## Modersmålet och tvåspråkighet

Intresset för språkfrågor och forskning kring romani chib är också mycket stort inom minoriteten och debatteras livligt (se t.ex. *É Romani Glinda* 3/2003). Att romani chib med dess varieteter främst förekommer som muntlig litteratur påverkar också det tvåspråkiga arbetet. Språket har vuxit fram i samspel med sin omgivning (se avsnittet om Romani chib). Detta innebär att det precis som inom minoriteten även i klassen pågår ett utvecklande av språket, där också nybildningar och ortografiska frågor står i fokus. Många skoltermer på romani saknas fortfarande som exempelvis suddgummi och linjal, likaså matematiska termer (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

– Nu använder vi oss av Cummins<sup>15</sup> teori om att tala två språk samtidigt. Förmiddagen romanés och på eftermiddagen svenska. Vi har upptäckt att det blir problem med kemi, fysik, matematik. Det fanns inte ord på romanés. Historia och samhällskunskap går jättebra på romanés. (...) Eleverna talar mycket bättre romanés nu och har mera djup i språket och även så i svenska, menar föreståndarna. De håller också på med översättningsarbeten i klassen (Seminarium 2, 2005-02-22).

Besöket i vid språkforskningsinstitutet i Österrike och samarbetet med lingvisterna där har varit inspirerande för föreståndarna, som tillämpar kunskaperna i sitt arbete. Efter ett besök i slutet av höstterminen 2005, där man talat om vikten att eleverna lär med alla sinnen tänker de nu ha en intensivvecka kring matematik.

De äldre eleverna får sedan arbeta med en mattestencil, medan föreståndarinnan tar de yngre och börjar med räkneorden på både svenska och romani. De får räkna varandra, räkna stolar, ställa sig vid ytterdörren och gå steg. Man räknar från ett till tolv. Den yngste är fem år och hänger med mycket bra. Siffrorna skriver en av eleverna på ett papper på uppmaning av föreståndarinnan. Därefter går vi in i sagorummet för att leka affär med pengar. Eleverna och föreståndarinnan samlar ihop föremål som kan vara

---

<sup>15</sup> Avser den kanadensiske forskaren Jim Cummins (1996, 1997).

till försäljning i affären. Man sätter prislappar på föremålen och sedan får vi gå ut ur rummet och komma in och handla. Det är mycket populärt. Efter lunchen leker de yngre affär på egen hand en stund, därefter tar IT-läraren hand om dem och fortsätter (Fältanteckningar, 2006-01-30).

I ett annat exempel håller klassen håller på att tala om hur man går till vänster och till höger samt vilken hand som är vilken.

På tavlan finns ord som höger, vänster, rakt fram och bakåt skrivna på romani och svenska. Föreståndarinnan går runt och hälsar på alla och tar i höger hand. Sedan ritar hon en gubbe. En av de yngre tycker att gubben också ska ha ögon och den får både ögon, öron och hår. Sedan ritar hon en blomma och ett berg och en skatt och hur man ska kunna ta sig till denna skatt. Sedan delas klassen in i en äldre grupp och en yngre grupp. Grupperna får varsitt blädderblocksblad, där de får rita varsin karta.

Jag sitter med de yngre som ritar varsin gubbe och sedan allt möjligt som finns på vägen till skatten som finns i mitten och som är målad i gult. De är mycket engagerade. Sedan får de äldre börja och visa hur man går till skatten. Deras karta föreställer en riktig karta. En elev får förklara hur man går till höger och till vänster på kartan på romani. Syftet är att kunna förklara på romani hur någon ska hitta vägen. Sedan blir det lunch (Fältanteckningar, 2006-03-30).

Mer abstrakta ord och företeelser på romani kan leda till värdefulla språkutvecklande och metalingvistiska diskussioner bland eleverna i klassen. Som ett exempel på detta beskriver föreståndarna följande diskussion om begreppet mänskliga rättigheter.

- Mänskliga rättigheter, vad kallas det på romska? Och alla [elever] tänkte liksom bara: - VA? Och alla fick börja tänka och tänka och tänka. Dom fick ut orden **men** innan dom liksom hade fattat [innebörden]: - Vad är det som människan [läraren] vill ha reda på [frågade sig eleverna]? ...ja, men det är viktigt för det är ett sätt för dom att vidareutveckla sitt språk, för att längre fram så kommer det ju att finnas ord för dom här sakerna, som vi är i behov av att kunna (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Även för matematiska termer och begrepp är romani grundläggande i klassens arbete.

Förmiddagen inleds med att föreståndarinnan går igenom räkneorden på romani med både de äldre och yngre eleverna tillsammans. Sedan får de säga sina telefonnummer på romani, vilket inte alltid är helt lätt. Några kan det mycket bra, medan flera av de yngre stakar sig. Sedan får de yngre skriva sitt namn, adress och postnummer i sin loggbok. Föreståndarinnan skriver upp dem på tavlan först (Fältanteckningar, 2006-01-31).

Att det inom minoriteten också talas flera olika varieteter av romani och att det saknas en standardiserad ortografi komplicerar självfallet också situationen tillsammans med brist på texter på romani.

- Ja, nu har jag bråkat också, sen jag börjat läsa det här, så har jag börjat bråka om att ... [suckar] Jag skulle LUS-läsa ungarna, för man ska LUS-läsa eleverna. (...)

- Ja, då säger jag så här: - Men varför ska jag göra det för på svenska, när dom här barnen egentligen, det står ju här i era papper, att det gäller ju enspråkiga inte tvåspråkiga barn. - Nej, men du kan "lusa" dom på romanés [säger kollegor]. Ja, men det spelar ingen roll. Dom är i alla fall tvåspråkiga. Det blir i alla fall inte samma resultat som förväntar sig. Och många utav de här, Stockholmsprovet, vi hade Stockholmsprovet nu i svenska och jag var tvungen att sitta och berätta hela det här, det då första som man skulle ha om läsförståelse. Det var vi tvungna att gå igenom helt på romanés först, för att dom skulle kunna förstå det (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Svårigheten har varit att eleverna inte heller gått hela sin skoltid i klassen. Att nationella prov och Stockholmsprovet främst är utformade för elever med svenska som förstaspråk påverkar också betygsresultat.

Vid ett tillfälle går föreståndarinnan och jag igenom de nationella proven i svenska som andraspråk. Det är fem-sex elever som har gjort proven vid detta tillfälle. Uppsatserna är vanligtvis väl sammanhållna berättelser, ofta med inledningen särskilt väl skriven. Kanske något korta men de är skrivna på dator, vilket kan påverka. Handskrivna skulle de ju självfallet vara längre. Det förekommer talspråk och ibland grammatiska fel. När det gäller svaren på läsförståelsen upplever jag att eleverna generellt oftast har förstått frågorna och svarat rätt, men svaren är fåordiga. Nästan inga mer utvecklade svar förekommer. Handstilen är också ganska spretig. Hade de fått svara muntligt på provet, så hade de förmodligen kommit mycket mer till sin rätt. Provet förfördelar verkligen de barn som kommer från en mer talspråklig bakgrund. Flera klarar dock gränsen för godkänt (Fältanteckningar, 2005-04-01).

I klassens verksamhet har man också ett samarbete med romska lärare och elever i Norrköping. Lärarna menar att det är ganska unikt att romska elever får följa med på utflykter. Avsikten med denna kontakt är att skapa ökad förståelse för och kontakter med andra romska grupper i skolarbetet och kännedom om olika varieteter av romani chib. Vid ett tillfälle är eleverna och lärarna från Norrköping på besök till klassen och alla arbetar med språket.



Föreståndarinnan delar ut en stencil med ord på arli och på kelderash, där man ska försöka dra streck till och hitta motsvarigheten i den andra varietet. Hon går tillsammans med den gästade gruppens modersmåslärare igenom stencilen med den första gruppen ord. Sedan skriver hon upp ordet *vecka* och alla *veckodagarna* och eleverna får turas om att komma fram och skriva det rätta ordet på respektive varietet. Föreståndarinnan säger att den som vinner kommer att få pris och den gästade kvinnliga läraren sätter igång med att rätta allas svar (Fältanteckningar, 2004-11-09).

### *Intervjuer med elever*

Även i intervjuer med eleverna framkommer hur värdefull de upplever att den tvåspråkiga undervisningen är, som de genom att gå i klassen fått möjlighet att delta i. En av dem som kom till klassen för cirka fem år sedan beskriver hur han tidigare gick i en annan skola men på den tiden inte förstod svenska så mycket. Så fort det var svåra ord och han inte förstod skämdes han för det. Av den anledningen gick det inte bra i matematik och svenska för honom. Men här i klassen har det gått mycket bättre, både i svenska och ”zigenska” (pojkenes ordval). Han menar att han behärskar romanés bäst. Innan han började i klassen förstod han inte vissa svenska ord och tar ordet ”observera” som ett exempel, men nu kan han få sådana ord förklarade för sig på romanés. Genom att gå i klassen anser han att han blivit bättre på båda språken, lärt sig fler ord och förstår mer (Elevintervju 3, 2006-05-18).

- Om jag hade haft den här tillgången när jag var liten, så hade det varit stort [osäker på ordval] (ibid.)

Hans kamrat som gått hela sin skoltid i klassen menar att han började där, eftersom hans föräldrar ville ge honom en bra framtid.

- Det är viktigt att behålla språket, eftersom vissa romska barn som går i vanliga svenska skolor tappar språket (ibid.)

I klassen talar de ofta svenska men får förklaringar på romanés. De beskriver också hur de brukar gå hem till lärarna för att prata om språket och diskutera olika ord på romanés. Båda anser att det är väldigt positivt med den tvåspråkiga undervisningen som infördes för ca två-tre år sedan, eftersom man nu främst talar romanés på förmiddagen i klassen och svenska på eftermiddagen. I början var det svårt att slå om till andraspråket, men lärarna håller noga på det, säger de (ibid.).

En annan elev som är sexton år och har gått cirka tio år i klassen och som har en yngre bror där och två äldre som tidigare gått där. Han tycker att det bästa med klassen är att han lär sig både ”zigenka” och svenska. Om han hade gått i vanlig klass hade han inte lärt sig romanés, menar han. Man får både romska ord och svenska ord förklarade för sig där. Han vill fortsätta med den IT-klass som motsvarar ett gymnasieförberedande år, men han vet inte vad han ska bli när han blir stor, kanske affärsman.

Han ser fram emot 8 april [Romska nationaldagen]. Annars pluggar han på fritiden och håller på med data. Han brukar läsa ibland också och tycker om ”deckare, polisgrejer och action”. Kontakt med romer från forna Jugoslavien i Norrköping tycker han är viktig, eftersom han anser att man har mycket gemensamt och samma tradition. Tillsammans pratar de mest svenska. ”Zigenka” är det språk som han kan bäst och förstår bättre t.ex. matematik med hjälp av modersmålet och tycker att det är tur att han har ”zigenka” lärare. Det finns ju också bara denna klass i hela landet. Det är alltid bättre att träffa ”zigenare”, eftersom man förstår varandra bättre, säger eleven.

Historia tycker han om, särskilt romsk historia. Genom Internet har han kontakt med personer runt om i Sverige. En gång hade han kontakt med en rom i Ryssland men det var svårt. Det var en sinti och då förstod han inte språket så bra. Annars lyssnar han mest på ”zigenk” musik. När det gäller att skriva är det ibland svårare ord på svenska. Han tänker på zigenka och när lärarna berättar, så förstår han (Elevintervju 2, 2006-02-23).

Språkintresset blir påtagligt vid ytterligare en elevintervju. Eleven som är sjutton år och är en av de få som gått hela sin skoltid i klassen. Han berättar att han vill bli forskare om det romska språket. Han vill också hålla på med släktforskning. Han kan sin släkt fem generationer bakåt i tiden utantill. När jag frågar honom varifrån intresset kommer, säger han att han redan som liten var intresserad av slakten (Fältanteckningar, 2005-02-16).

### *Arbetet med en saga på varietetten arli*

Diskussion kring olika varieteter pågår ständigt i klassrummet. Just denna dag inleds med en romsk saga om hur människorna blev till från Bulgarien på varietetten arli.

Sagan handlar om hur Gud skapade människorna, först bakade Gud en omgång, men gräddade dessa för mycket och de blev svarta. Sedan gräddade Gud en ny omgång, men denna gång var han alltför försiktig och tog ut dem för tidigt. Det blev de vita. Den tredje gången var Gud mycket försiktig och tog ut dem i tid och såg att de var perfekta och fullkomliga och

lagom bruna. Det var romerna. Då blev Gud glad i sin himmel (Fältanteckningar, 2005-02-16).

Först går man igenom texten på arli och översätter sedan till kelderashvarietet, som dominerar bland eleverna i klassen. Man diskuterar ords olika betydelse, ordföljd och uttal. Därefter instruerar föreståndarinnan alla att skriva ner sagan på kelderash. När de är klara och allt är rätt ska de sedan skriva texten på dator. Sedan följer en kort rast. Snön ute lockar. Efter rasten blir det ordkunskap i romani.

Föreståndarinnan börjar med länder som *Dania*, *Ippon*, *Besto* [med reservation för min stavning]. En elev tar upp orden president, guvernör och huvudman och frågar om någon vet vad de heter på romanés. Sedan kommer flera olika yrken som sjuksköterska, doktor, kirurg, röntgen. Även ordet sjukhus blir aktuellt då föreståndaren, som denna dag håller på att laga lunchen, eftersom husmor är sjuk, frågar en elev som talar varietetens lovari, vad sjukhus, *hospitala*, heter på lovari. Eleven vet inte så han får veta att det heter *bonitsa*. Föreståndaren frågar klassen om tre ord för bord på romanés. Man diskuterar också skillnaden mellan café och konditori. Vidare ytterligare yrken som slaktare och tandläkare (ibid.).

Diskussionen är hela tiden livlig och engagerad bland eleverna med frågor och förslag från dem. Sedan följer en övning kring betoning och var den är placerad i några av orden.

Det är dags för lunch som är en mycket god gulasch med potatis och tonfiskssallad. Under lunchen kommer en av de äldre flickorna tillbaka från tandläkaren. Hon har med sig en text som hon skrivit hemma. Det är en saga om tre romska systrar som hör ihop med en bild som hon tidigare målat. Hon blir uppmanad att läsa upp texten för oss. Den yngste av dem står och lyssnar och kramar om föreståndaren som lägger armen om honom. Sagan är väl skriven och en fin berättelse i klassisk sagostil. Lärarna säger att hon ska översätta texten, som är skriven på svenska, till romanés och till engelska och sedan ska man scanna bilden och allt ska in på klassens hemsida (ibid.).

Översättningsarbete kring texter är viktiga inslag i klassen, där egna texter men även andra sagor och berättelser översätts till romani eller svenska. I detta arbete utgår man från den muntliga litteraturen som eleverna är bekanta med och överför denna i skriftlig form.

Lärarna har i klassen berättat om den kanadensiske forskaren Jim Cummins teorier om två- och flerspråkighet.<sup>16</sup> Detta har fått stort gehör också bland eleverna, som är bekanta med hans namn och tankar om

---

<sup>16</sup> Se t.ex. Cummins, 1996, 1997

tvåspråkigt arbete i skolan. Särskilt de äldre eleverna är väl medvetna om att det är genom deras lärares kontakt med hans tankegångar och forskning, som de nu har en tvåspråkig undervisning i klassen. Vid detta tillfälle ber föreståndarna att jag ska säga något mer om Cummins för eleverna.

Jag har med mig en uppförstorad bild av honom som vi fäster på tavlan. Det blir att improvisera. Jag frågar eleverna vilka språk de kan, förutom romanés och svenska. Där kommer engelska, ungerska, franska, spanska och arabiska fram. I all hast kommer jag ihåg hur man såg på språk tidigare och ritar upp språken som separata ballonger på tavlan och berättar att förut trodde man att språken inte hängde ihop i hjärnan utan att de var placerade var för sig, men att Cummins kom på att man kan se på språken som ett isberg. Jag frågar om eleverna har sett filmen Titanic och det har många gjort. Jag ritar upp isbergsmetaforen för språk på tavlan och berättar att språk hänger ihop och stödjer varandra. Att Cummins kommit fram till att språken måste växa tillsammans. Om man kan sitt modersmål bra så hjälper det också andra språk (ibid.).

Som ett resultat av kursen har man också i klassen börjat arbeta med loggböcker som barnen skriver i varje dag. Eleverna skriver både på svenska och romani i dessa.

De föregående momenten under dagen, som inleddes med en saga på arli, har huvudsakligen varit gemensamma för samtliga elever, där individualisering skett i förhållande till komplexiteten i arbetsuppgifterna de tilldelats. Nu går det yngre eleverna till det inre rummet för sagostund.

Sagan som IT-läraren läser och berättar på romani [och översätter åt mig] handlar om tre bröder som varit ute i skogen och plockat svamp och fått bölder i ansiktet. Av ett träd får de lov att göra tre önskningar. Den första är en korg äpplen, den andra ett bröd och den tredje väntar de till gryningen med. Läraren frågar de fyra pojkarna vad det kan tänkas att de tre bröderna i sagan önskar sig som tredje önskning. Ett hus, en koja, en bil och ett garage är några av förslagen. Att bli friska blir till slut förslaget. Och brödet minskar inte trots att man skär i det och inte heller äpplena i korgen.

Sedan får de fyra pojkarna berätta varsin saga. Den yngste berättar en förkortad version av en mycket, mycket gammal romsk saga, som alla romer känner till om den gamle mannen som gick ut på isen för att fiska. Han får mycket beröm för att han kom ihåg den (ibid.).

Det är intressant att se hur flera av eleverna är mycket väl insatta i de traditionella romska sagorna och berättelserna.

Ute i stora rummet har de äldre eleverna fått en stencil med rubriken *Att tillhöra två kulturer*. Den handlar om en iransk kvinna som kommit till Sverige och som kommer hem till sin familj men barnen vill inte ha den mat

som hon tänker laga. De vill ha smörgås och korv i stället. Sedan diskuterar man i klassen de frågor som finns ställda. Den första handlar om vilka svårigheter en invandrarfamilj står inför i Sverige. Där nämns bostad, jobb och språk av eleverna. Nästa fråga gäller på vilket sätt samhället kan hjälpa till med anpassningen. Här tar läraren upp vad ordet anpassad betyder och heter på romanés. Känna sig trygg kommer man fram till att det ungefär kan översättas med till romani. En pojke säger att han inte har några vänner. Då får vi ringa till Bris eller Friends säger en annan skämtsamt. Sedan frågas vad enskilda svenskar kan göra och vad skolan kan göra. Bli vän och hjälpa till med språket är några förslag från eleverna (ibid.).

Även om stort fokus i klassen ligger på kunskaper kring den egna minoriteten, förekommer ofta inslag där andra grupper, kulturer, minoriteter och länder uppmärksammas och diskuteras.

Nästa fråga gäller vilken tillgång invandrare kan vara för vårt land. Bra att alla inte är lika, säger någon. Det finns olika kulturer, olika mat och här räknar man upp kinesisk, persisk, libanesisk, italiensk, mexikansk, indisk, grekisk och afrikansk. Någon undrar om det finns någon afrikansk restaurang. Jag nickar.

Sista frågan lyder: ”*Kulturmöten behöver inte bara betyda möten med en främmande kultur. Också svenskar inom Sverige kan känna sig främmande ibland. Ge exempel.*” Föreståndarinnan börjar till allas förtjusning att tala skånska och går sedan över till norrländska. Sedan talar hon södersnack. En elev uppmanas ge prov på Rinkebysvenska. *Len, gus* säger hon. Några av pojkarna talar om *rackla* och så ges prov på resande språket eller svensk rommani. Sedan diskuterar klassen också skillnader mellan generationer. – Det är svårt att lära gamla hundar att sitta, säger en av flickorna. Flera anser att det är lättare för yngre att lära sig (ibid.).

Man jämför situationen med den romska och skapar genom denna interkulturella pedagogik en medvetenhet om dels det egna, men också de andra. Viktiga integrationsrelaterade aspekter förs in i dessa diskussioner. Språkintresset i klassen knyts också till olika länder och kulturer.

På något vis kommer man in på hur många som varit utomlands. – Stäng ögonen, säger föreståndarinnan. Vad luktar det utomlands på morgonen? – *Breakfast*, svarar en elev. Bacon, bröd osv. fortsätter han. – Brööööd, säger läraren, och man kommer in på varför det inte luktar bröd på morgonen i Sverige och att bröd oftast bakas på fabriker, Skogaholm nämns. Sedan kommer man in på vad det luktar i olika länder. Vitlök i Italien och Spanien. Surkål och schnitzel i Tyskland och Österrike. Curry i Indien. Man hinner också diskutera varför barn lär sig språk fortare. I texten talas om iranska värderingar. Vad betyder värdering, frågar läraren. Sedan kommer man in på värderingar inom det romska. Man räknar upp språket, flaggan, sagan maten, seder och bruk och som exempel på detta att inte ha korta kjolar. Inte visa armar och axlar, säger föreståndaren. Sjaletten, säger

föreståndarinnan. - Respekt, säger en elev. - Vett och etikett, säger föreståndarinnan (ibid.).

Avslutningsvis arbetar eleverna med en stencil som handlar om arvord, lånord och sammansättningar. Man talar om ords ursprung. På listan finns *gycke* och *tjej* med från romani. I svenskan finns flera lånord från olika varieteter av romani, som under olika perioder kommit in i språket från att från början betraktats som slang har flera av dem kommit in i ordböcker.<sup>17</sup>

Flerspråkigheten är också avsevärd i klassen.

– För många utav eleverna är inte bara tvåspråkiga utan dom är fyrspråkiga så liksom många utav dom här romska barnen dom pratar svenska och romanés, sen pratar dom franska, spanska eller dom kan prata både polska och ryska, eller ryska, ungerska och svenska och roma...liksom det är väldigt så här. När det gäller finska romska barn, så har vi haft finska romska barn som har gått här. Nu har inte vi några finska romska barn som är i behov av att gå här då, så därför just nu har vi inte det i klassen, men däremot har vi från gitanogruppen, vi har ifrån kelderash, vi har från lovari, så liksom vi har väldigt många kombinationer, men det beror alldeles på vem som just då går (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

## Forskarbesök i klassen

Samarbetet med forskare på *Institut für Sprachwissenschaft* i Graz, knutet till Wiens universitet i Österrike, är betydelsefullt för lärarna i arbetet med elevernas tvåspråkiga utveckling och med tanke på den debatt som förs inom minoriteten kring eventuell standardisering och nybildningar och hur dessa ska inlemmas i romani. Dessa frågor har varit och är fortfarande viktiga att diskutera för lärarna för att sedan kunna överföra de nya kunskaperna till undervisningen i modersmålet. Detta gäller även förslag till mer konkreta didaktiska aspekter som också institutet arbetar med, men även för utbyte av erfarenheter. Vid institutet bedrivs forskning kring olika varieteter av romani och man har sedan lång tid även samlat inspelningar av de olika varieteterna i ett ljudarkiv samt bedriver undervisning i romani. Föreståndaren för Roma Kulturklass har mycket stor kännedom vad det gäller romska sagor och berättelser, något som forskarna på institutet med stort intresse tagit del av under detta samarbete.

Vid ett tillfälle besöker även en av forskarna klassen och håller en föreläsning där för elever, föräldrar och gamla elever, som tidigare gått i

---

<sup>17</sup> Se t.ex. Carling (2005) för en utförlig beskrivning av relationen mellan romani och svenska, samt lexikon över svenska ord med romaniursprung.

klassen. Det är påtagligt hur stort intresse frågan har för hela klassen, föräldrar och tidigare elever där och vilken betydelse besöket tillmäts.

Det är stor uppståndelse när jag kommer till klassen. – Det är ett historiskt besök, säger föreståndaren, eftersom denne forskare, Mozes F Heinschink, är mycket efterfrågad av alla. Allt håller på att förberedas och ordnas. (...) Det blir tydligt hur de äldre eleverna hoppar in och tar över för att hålla ordning på de yngre barnen, ibland på uppmaning av lärarna, ibland på eget initiativ.

Efter lunchen plockas allt undan och alla väntar på det historiska besöket. Det blir lite svårt att hålla de yngre barnen sysselsatta. Många gamla elever och deras barn har också kommit, eftersom de fått höra talas om händelsen. Även skolans rektor är där (Fältanteckningar, 2006-05-18).

Forskaren Mozes F. Heinschink, som själv är österrikare och talar romani, och arbetar vid språkforskningsinstitutet i Graz. Han har under många år studerat romani och samlat ljudinspelningar av romska varieteter för institutets arkiv.<sup>18</sup>

Till slut kommer de och Mozes F. Heinschink inleder med att framföra sina hälsningar till alla. Sedan dricker vi te och äter varma wienerbröd. Därefter uppmanas Mozes att hålla en lektion och en äldre elev placeras bredvid mig för att översätta vad han säger. Han inleder med att beskriva hur man för 200 år sedan visste varifrån romerna kom. De kallade oss egyptier, säger han, men det var Vályi Stefan från Ungern som på ett universitet i Holland hörde han hur några från Indien talade romani chib och det indiska språket. Han var den första som konstaterade att språket härstammar från Indien. Då fanns det i Tyskland icke-romska studenter som på 1700-talet gjorde en jämförelse mellan romani och sanskrit, berättar han.

– Ni som kan räkna från 1-5 på hindi [räknar på hindi] och nu på romanés [räknar på romani]. Det finns likheter.

– Mitt hår är svart [på hindi], förstår en rom, säger han. Sedan ger han exempel på en saga. Det finns hundra ord i sagan, 60–70 procent av orden kommer från Indien egentligen. 10-15 procent av orden kommer från Persien, 10 procent är armeniska ord och grekiska ord 10-15 procent. Familjeorden kommer från Indien. Det som inte kommer från Indien är nyare ord som skola. En elev frågar om ordet ”ande” *duxo*?. Det kommer från serbiskan, säger Mozes och ber en elev hämta ett glas vatten (ibid.).

Hela tiden skriver föreståndarinnan ner stolpar från föreläsningen på blädderblocket. På så vis kan de i klassen senare återkomma till föreläsningen och diskutera informationen ytterligare. En elev frågar om ordet *anima* som kommer från latin. Från det latinska lexikonet finns det

---

<sup>18</sup> Mozes F. Heinschink medverkar i en intervju i TV-programmet *Det nya Sverige: Lattjodrom och en vit mercedes* som sändes hösten 2003.

ord som vi har beskriver Mozes. Sedan berättar han historien om romernas resa ur ett lingvistiskt perspektiv. Utifrån en mening analyserar han dess olika delar:

*But rakle aresle xoride katcakensa taj kcarfensa tela podu a kis*  
*Indi pers. armeniska grek rumän serb.jug.*

Mot bakgrund av denna mening visar han att resan har gått från Indien via Persien och Armenien och Rumänien. Om man letar i romani, hittar man inga arabiska ord och det finns inte heller gamla turkiska ord. Det finns bara tusen ord som kommer från Indien, menar han dock. Ordförrådet i romani är dock litet. Det finns många romer och icke-romer som säger att vi kommer från Indien och därför förväntar de sig att det finns många romska ord med indiskt ursprung. Men det finns ord från andra språk här och där.

Han menar att romani är ett EU-språk men roten finns i Indien och betonar hur viktigt det är att språket förs vidare till nästa generation är viktigt. Faran är att många romska ungdomar tappar språket på grund av TV och radio. Efter att ha talat om språket kommer man in på religionsfrågan. Tillsammans med sin fru, som också är med och som är muslimsk rom ursprungligen från Turkiet, diskuterar han vikten av att ha förståelse för olika religioner bland romer. Efter samtalet blir det fotografering utomhus, innan gästerna skjutsas vidare (Fältanteckningar, 2006-05-18).

Vad kan man då dra för slutsatser av detta möte mellan språkforskningen och klassen, som sker just denna dag och som pågår så livligt just nu inom minoriteten? Ett språk fungerar ofta som en kraftfull symbol och som ett verktyg för minoritetsgruppers organisering, menar forskaren Sonia Neito (1999). Hon lyfter fram forskning hos ursprungsbefolkningar som visar på betydelsen av språkbevarande och revitaliseringsrörelser för marginaliserade grupper, något som kan användas som ett instrument för att erhålla makt i samhället och för att skapa en känsla av gemenskap samt även utmana den etablerade synen på struktur och språk (ibid.: 60).

I exemplet ser vi också hur ett metalingvistiskt medvetande, dvs. ett tänkande kring språk, skapas och växer fram hos eleverna i klassen. Ett sådant medvetande kan bidra till en större förståelse för hur språk fungerar och dessutom också användas för fortsatt lärande (ibid.: 62). I detta fall sträcker sig den språkliga och kulturella revitaliseringen och utvecklingen av det metalingvistiska medvetandet ända in i de romska hemmen, när eleverna tar med sig ord, begrepp och uttryck från skolan till hemmet och samtalar kring dessa med föräldrar och andra vuxna. Samtidigt bidrar också



hemmen med kompletteringar, nybildningar, andra varieteter och liknande till skolans arbete.

Att gehöret från föräldragruppen är stort kring just dessa frågor märks vid besöket från Österrike eller när andra personer med kunskaper kring det romska språket, historien och kulturen kommer till klassen. Vid dessa tillfällen strömmar ofta föräldrarna och gamla elever till för att lyssna och bidra med sina synpunkter. Ur denna aspekt måste arbetet i klassen betraktas som kulturutvecklande i mycket vidsträckt bemärkelse.

## VII. EN TID AV ETNISK MOBILISERING OCH KULTURELL REVITALISERING

### Andra världskriget, nazismen och den romska historien

För många romer har familj och släkt utgjort den enda trygghet, som man har kunnat förlita sig på i ett majoritetssamhälle som många gånger varit fientligt inställt (se t.ex. Román, 1993; Hazell, 2002; Catomeris, 2004; DO, 2004; Forum för levande historia, 2005). Erfarenheter och minnen från den romska Förintelsen och förlusten av många anhöriga utgör också en viktig del i familjernas historia, som haft stark påverkan (se exempelvis Hancock, 1987; Kalander, 1996; Gaunt, 2001; Forum för levande historia, 2005; Lundgren & Taikon, 2005).

Beroende på källa finns siffror på mellan 500 000 till 2-3 miljoner romer som kan ha dött under denna period och de flesta romska familjer drabbades av förluster av anhöriga (Kalander, 1996; NE, 1996; Hancock, 1987, 2002; Lundgren & Taikon, 2005). Detta har fått stora sociala konsekvenser för dem som överlevde och för minoriteten som helhet, eftersom minoriteten efter kriget var utspridd. Många av de äldre, som var kultur- och traditionsbärare hade gått under, något som också påverkade familjestrukturen. Endast ett fåtal kunde läsa och skriva, så de kunde inte heller återberätta och dokumentera sin historia eller var ovilliga att tala om det förflutna (Kenrick, 1998: 4, citerad i Hancock, 2002: 49).

- Du vet att i historieböckerna så står det om judarna tjugo sidor, om romerna en och en halv rad (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Nu har det börjat komma publikationer om Förintelsen av romer. Ett exempel är boken *Sofia – Z 4515* (2005) av Gunilla Lundgren och Sofia Taikon med teckningar av Amanda Eriksson. Boken som är skriven både på romani och svenska och beskriver Sofia Taikons uppväxt som romsk flicka i Polen fram till Andra världskrigets början. Då tvingades familjen gömma sig och efter att ha blivit avslöjade transporterades de till koncentrationslägret Auschwitz-Birkenau. Av Sofias familj gick alla utom Sofia under och boken är nu hennes svar på barnbarnens frågor till henne om hennes eget liv. På de sista sidorna i den ges också fakta om nazismen och koncentrationslägret. Just denna nyutkomna bok väcker stort intresse i klassen särskilt bland de äldre eleverna.

I Roma Kulturklass kommer man ofta tillbaka till historien och Förintelsen på olika sätt.

De äldre barnen får en stencil om attentatet mot Hitler, som ju var en av de ledare som förändrat världen vars bilder fanns uppsatta på tavlan, och som ingick i diskussionerna vid det förra tillfället då ledarskap och händelser som förändrat världen stod i fokus. Läraren vill att man ska läsa om någon som ifrågasatte Hitler och vågade sätta sig upp mot honom (Fältanteckningar, 2005-02-16).

Även andra texter används.

Därefter får de äldre barnen läsa och arbeta med texter. Föreståndarinnan säger att de är så duktiga verbalt men måste bli bättre på läsning och skrivning. Den ena texten handlar om efterkrigstiden och en man som går omkring med en stor klocka som stannat på halv tre. Alla hans anhöriga är borta. Han berättar för folk att den påminner honom om tiden före kriget och hur han alltid brukade komma hem klockan halv tre på natten och hur hans mor brukade vakna och komma ut till köket och göra i ordning mat åt honom varje gång. Nu, efter kriget, framstår detta som paradiset för honom. Den andra texten handlar om mobbning. Jag sitter tillsammans med en av pojkarna och hjälper honom med frågorna, som är ganska svåra, men han klarar sig ganska bra med svaren (Fältanteckningar, 2005-10-21).

Vid ett studiebesök på *Forum för levande historia*<sup>19</sup> och utställningen *Gränser* där, drar eleverna paralleller till hur romernas situation har sett ut tidigare.

På samma skärm finns även skolplanscher som föreställer bilder av olika folkgrupper som *eskimåer*, *lappar*, *hottentotter*. Guiden samtalar med gruppen om *stereotypier*. På skärmen finns även en bild från USA och en biograf där svarta får sitta för sig och vita för sig. – *Så har det varit i Sverige för oss romer också*, säger lärarassistenten. *Vi fick inte åka med bussar utan fick ha häst och vagn*.

Sedan går guiden över till en historisk bild som föreställer en grupp romer. Hon frågar om det är så här romer ser ut. I gruppen kommer blandade åsikter fram. Guiden berättar att man inte riktigt vet varifrån bilden kommer. Möjligen är den från 1929 eller från Skansen 1904, men hon håller på att undersöka saken. Sedan får alla gå runt på egen hand (Fältanteckningar, 2004-11-09).

Frågan om förebilder är också viktig i relation till den diskriminering av romer och den antiziganism som förekommer i det omgivande

---

<sup>19</sup> Se även publikationen *Ett fördrivet folk: antologi om förtryck och diskriminering av romer/zigenare/resande* (2005) utgiven av Forum för levande historia.

majoritetssamhället (se t.ex. DO 2004; BO, 2005), en diskriminering som eleverna själva upplevt på olika sätt.

Jag frågar en av eleverna vad han skulle göra om han var Göran Persson för en dag.<sup>20</sup> – Vet inte, säger han först. – Diskrimineringen, svarar han sedan, och när jag frågar om han själv upplevt det, berättar han att folk ibland tittar snett på dem ute på stan och ropar ”svartskalle” eller ”jävla zigenare”. - Vad ska man göra? frågar jag. Hjälpa alla att bli sams, säger han (Elevintervju 2, 2006-02-23).

Vid ett annat tillfälle pratar lärarna och jag om forumspel eller -teater.<sup>21</sup> IT-läraren föreslår att vi för eleverna ska illustrera en situation som innehåller diskriminering och vad man kan göra.

Jag ska spela romsk tjej och IT-läraren ska vara en svensk tjej och vi ska bråka om en stol. Vi går in och jag tar stolen först. Läraren introducerar oss och jag blir den romska tjejen som heter Papuschka och läraren heter Annika. Annika vill ha stolen och när hon inte får den tycker hon att jag ska sticka till Indien. Jag säger att det här [Sverige] är också mitt land och jag har rätt att vara här, men Annika tjarar på mig och säger fördomsfulla saker om romer. Föreståndaren ropar STOPP och vill gå in och vara en tredje person och börjar tala romani med mig och säger något med *misto*. – *Misto*, svarar jag som jag tror betyder ’bra’. Han undrar vad vi bråkar om och att det finns fler stolar att välja på. Nu ropar föreståndarinnan STOPP och byter med föreståndaren. Hon frågar vad jag har gjort i helgen och jag svarar [lite osäkert] att jag lagat rätt mycket mat. När hon frågar Annika så svarar hon att hon bland annat varit på biblioteket. Då tillägger jag att jag också läst en bok om romsk historia i helgen (Fältanteckningar, 2006-01-31).

Forumspelet fortsätter och de yngsta eleverna går sedan ut med föreståndarinnan för att göra något som passar dem bättre. De kommer in och spelar upp att de åker motorcykel. Det blir ett väldigt brummande och den som tagit motorcykeln far iväg över hela rummet.

Sedan går föreståndaren ut ur rummet tillsammans med de stora barnen. De kommer sedan in och spelar upp en restaurangscen, där servitrisen är

<sup>20</sup> Frågan ställdes innan valet 2006.

<sup>21</sup> Forumteater bygger på den brasilianske teatermannen Augusto Boals tankar som han som konstnärlig ledare för Arenateatern i São Paulo utvecklade mellan åren 1956-1971. Boals tanke var att utveckla en teater, ”de förtrycktas teater”, för det latinamerikanska folkets kamp och kultur som kunde utveckla och sudda ut gränsen mellan skådespelare och publik, mellan spel och verklighet. Åskådarna medverkar i och påverkar förloppet i den ”pjäs” som spelas upp. Målet är att förvandla åskådaren från passiv åskådare till aktiv medskapare – huvudrollsinnehavare och ge människan möjlighet att träna inför verkligheten och förbereda sig för framtiden samt ”att bryta inre och yttre förtryck” (Byréus, 2001: 12ff).

väldigt ovänlig. De får bara *en* matsedel trots att de är fem personer. Dessutom får de inte ta in vin. Till slut ropar jag STOPP! och går in och byter ut servitrisen. Jag väljer att komma in och säga välkommen och ha matsedlar till samtliga och rekommenderar också mat och vinsorter samt tar upp beställning.

När jag går ut upptäcker jag att jag gått in för tidigt eftersom restaurangchefen, som väntar där ute, skulle ha kommit in och varit lika ovänlig. Han gör nu entré och den tidigare servitrisen går in. Föreståndarinnan ropar STOPP! och byter ut chefen. Hon ber om ursäkt för att servitrisen är ny och inte vet vad de har att erbjuda.

Sedan vill de yngsta göra ett nytt försök och spela upp tjuv och polis i en affär. De börjar fara iväg men föreståndarinnan agerar och säger STOPP och bryter och går in i affären och säger att hon vill köpa boken som tidigare blev stulen. Det hela avslutas med att föreståndarinnan går in och talar om att man inte får stjäla. Hon talar också om diskriminering och att man anmäla om man blivit diskriminerad (ibid.).

Genom forumspel bearbetar man i klassen olika situationer och eleverna kan gå in och pröva alternativa förhållningssätt. Lärarna visar också, genom att själva gå in och delta, på hur man kan gå vidare på ett positivt sätt och finna konstruktiva lösningar på olika situationer.

## Kulturell revitalisering

Att den romska minoriteten idag efter erkännandet som nationell minoritet befinner sig i en kulturell revitaliseringsperiod framkommer på många sätt i beskrivningarna av klassens arbete och samtal. I klassens arbete återspeglas den ökade etniska mobilisering (Peura, 1994) och kulturella revitalisering som pågår inom den romska minoriteten, dvs. ”det återuppväckande av den traditionella kulturen, som tycks nödvändig för att ursprungsbefolkningar ska överleva” (Eriksen, 2002: 132). Här rör det sig inte om en urbefolkning utan en nationell minoritet, men parallellerna är många. I nedanstående exempel börjar lärare och elever diskutera hur firandet av den romska nationaldagen den 8 april ska ske.

Efter lunchen går de yngre eleverna in i det mindre rummet för att göra sina blommor tillsammans med IT-läraren. De äldre eleverna har lektion tillsammans med föreståndaren. En stencil med romska nationalsången *Gelem, gelem* delas ut tillsammans med ett tomt ark och penna. Föreståndaren går igenom bakgrunden till sången, som kom till i Ryssland bland kelderashromer för hundra år sedan, när en familj var tvungna att lämna landet. Sången var ursprungligen en klagovisa, som sedan inte användes, men togs upp av sinti och sedan på 1970-talet började man sjunga den som den romska nationalsången. Då kom också flaggan med

hjulet med sina 16 ekrar som representerar de 16 romska stammarna, *16 visti*.

Föreståndaren drar paralleller med de romska ungdomar de träffat i Norrköping, som varit tvungna att lämna Jugoslavien och varit i samma situation som i sången. Jag uppmanas av föreståndaren att assistera och skriva på tavlan: *Ryssland, 100 år, kelderash, klagovisa, 8 april – nationaldag*.

Man går igenom texten och översätter orden. Sedan börjar man tala om hur den romska nationaldagen ska firas och vad man vill presentera i samband med denna. – Klassfest, säger någon elev. Alla möjliga idéer och förslag kommer från eleverna. Här nämns den romska historien och hur zigenare hade det för hundra år sedan med tält och husvagnar. Maten finns också med i uppräknningen, med rätter som *saviáco*, *bocoli*, *Romani kafa* och *bokolova*. Språket, poesin, sången och dansen borde presenteras för *gajé*, icke-romer, tycker eleverna. Man tar även upp koncentrationslägren och man vill också bjuda in *Radio Romano*, det romska radioprogrammet, till klassen.

I slutet av genomgången kommer IT-läraren smygande med de yngre eleverna och deras bilder som är färdiga för att sättas upp. Bilderna föreställer stora blommor som är mycket dekorativa. Genom att limma fast tussar av silkespapper har de blivit tredimensionella. De små barnen integreras i samtalet om firandet av 8 april. De är med på noterna men förstår inte riktigt vad *nationaldag* betyder. Men när föreståndarinnan samlar dem i sittgruppen och säger fest på romani, blir alla med på noterna och vill sätta igång direkt. Föreståndarinnan tar med sig dem till den stora almanackan som hänger på väggen för att visa hur lång tid det ändå är kvar till den dagen. Sedan hämtar hon ett stort fotografi som föreställer klassen då Stockholm firade 750 års jubileum. Pojkarna har guldvästar på sig på fotografiet och det blir ett samtal kring vem som kan låna vems väst inför firandet. En av de äldre eleverna kommer till mig och läser upp sin sammanfattning av nationalsången (Fältanteckningar 2006-01-31).

Senare ser jag också att man med hjälp av tussar av silkespapper uppklistrade på papper har gjort blommor med de romska färgerna. En är synnerligen välgjord (av en av flickorna) och de andra vill göra om sina eftersom de såg hennes fina blomma. Övre halvan av blomcirkeln är blå och den undre grön och med en röd cirkel i mitten, som den romska flaggan.

## Förebilder

Precis som det framkommit i föregående avsnitt befinner sig Roma Kulturklass och den romska minoriteten i en mycket dynamisk period. Lärarna försöker lyfta fram romska förebilder i undervisningen på olika sätt.

Vi tog Rosa Taikon som en konstnär, bara för att dom ska få se att det finns zigenare som är konstnärer (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

De menar att det är viktigt med romer som förebilder som exempelvis doktorer, lärare, socialsekreterare osv. En svårighet är dock att de har svårt att få praktikplatser för eleverna i klassen. Man kommer undanflykter, när lärarna försöker få ut dem till olika arbetsplatser (Seminarium 2, 2005-02-22). Detta begränsar också möjligheterna för eleverna att få inblick i hur arbetslivet kan fungera och liknande frågor.

I ett temaarbete kring ledarskap, förebilder och personer som påverkat världen för man ett samtal kring dessa individer, var porträtt finns uppsatta på tavlan längst fram i klassrummet.

Föreståndarinnan frågar klassen om de olika personerna och händelserna, främst på romani, och eleverna känner igen och ger namn på dem och vad de gjort. ... De allra minsta sitter längst fram och följer med och en springer ibland fram och pekar på någon bild. En elev berättar att Katarina Taikon arbetade för att ”vi skulle få bostad och skola”. Kommentarer när det gäller de olika personerna handlar också om vad de har gjort för romer eller andra minoriteters rättigheter i världen. De ska sedan undersöka någon av dessa personer eller händelser lite mera.

Efter lunchen är det dags för lektion igen. Föreståndarinnan tar hand om de äldre, medan de yngre går in i rummet innanför. De äldre ska välja en person att fördjupa sig kring. Två flickor väljer Katarina Taikon. Annars blir det Bill Gates, Word Trade Center och Elvis [som kan ha romskt påbrå (se Hancock, 2002)], som pojkarna väljer (fältanteckningar 2005-02-08).

– Så hade vi ett temarbete för några terminer sen, det ska vi också ta upp igen, tema om kända skådespelare, romska. Men dom [eleverna trodde att ], det finns väl inte? Joo, sa vi. Då skrev vi ner på tavlan, vi gick ut på nätet och letade fram dom där skådespelarna och dom blev så fascinerade av det. Ni ska också vara stolta! Ni kanske också blir nånting, en känd person!

Så liksom mycket handlar om att hitta förebilder, men nu har vi kommit underfund med att Katitzi, Rosa Taikon, Hans Caldaras, det är synd att säga, men dom börjar bli för gamla. Vadå lägret? Vadå Katitzi? [härmar ungdomarnas sätt att tala] Man måste hitta nytt, så numera liksom, nu är det fotbollsstjärnor i Jugoslavien som är romer och i Spanien, så hela tiden försöker vi hitta nya såna här ungdomar eller ja, som dom kan känna liksom att där kunde ju jag också vara (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Lärarna har också själva samlat äldre och nyare litteratur om romer i klassen. Arbetet där har också många paralleller med det som brukar benämnas kritisk litteracitet, *critical literacy*, när man i klassrum undersöker olika makt- och samhällsfrågor genom texter och samtal (Blackledge, 2000: 124-5).

I en av elevintervjuerna betonar just en elev allt som han har lärt sig i klassen av de båda föreståndarna. Han vill själv i framtiden utbilda folk om romer. - Men jag är fortfarande ung, säger han, men i framtiden. Historia, det romska och geografi tycker han bäst om och hyr historiefilmer och sagofilmer och lär sig också mycket genom dem. - Min dröm är att skriva en bok om romer och om gamla tider, berättar han. När jag frågar om vad erkännandet som nationell minoritet har betytt, säger han att flaggan och romer numera syns mer och att det kommer nyheter om romer. Att de inte bara visar hur det var förr när vi bodde i tält. - Vi vill utbilda oss och utbilda andra som föreståndarna, säger han (Elevintervju 1, 2005-02-16). Uppenbart blir att de två föreståndarna med deras kunskaper och erfarenheter ses som förebilder av eleverna.

Även två andra elever upplever att nu efter erkännandet som minoritet blir romer mer respekterade, får mer respekt och inte lika mycket kritik som tidigare. - Tidigare kunde man få en flaska i huvudet. Det har lugnat ner sig, säger de (Elevintervju 3, 2006-05-18).

## Interkulturella perspektiv

Föreståndarna menar att man med ett interkulturellt perspektiv också måste inkludera erfarenheter från de nationella minoriteterna. I exempelvis musikämnet skulle det kunna innebära att inte bara kända sånger som *Rönnerdal*, *Änglamark* och *Den blomstertid nu kommer* ingår i undervisningen utan också den romska nationalsången *Gelem, gelem* och samiska jojkar inom det som betecknas som stamsånger (Intervju med föreståndarna, 2004-02-09).

Kontakter med romer runt om i världen påverkar arbetet på ett naturligt sätt. Några telefonsamtal från romer i Mexiko genererar ett temaarbete kring landet.

Efter lunchen kommer ett pass för de äldre eleverna om Mexiko. Föreståndarinnan berättar att de får nattliga samtal från romer i Mexiko, som vill att de ska komma dit och berätta om klassen. De har inga skolor för romer där, så nu ska de läsa om Mexiko. Eleverna får stenciler om landet, som de har högläsning från. Eleven jag intervjuat läser mycket bra.



Föreståndarinnan samtalar om texten, frågar efter ord på romani. De tittar på kartan tillsammans och jämför med vad som stått i texten. De läser ytterligare en bok om när spanjorerna kom till Mexiko på 1500-talet och bl.a. ville åt aztekernas guld. Följande dag ska de skriva om Mexiko och eventuellt äta tacos efter önskemål från eleverna. (Fältanteckningar 2006-02-23)

I exemplet med påskfirandet nedan knyts romska, judiska och svenska traditioner ihop genom ett interkulturellt förhållningssätt på ett, som det verkar, för lärarna självklart sätt.

Efter lunch samlas alla och föreståndarinnan inleder om påsken och hur man firar påsk. Hon tar upp att den romska påsken är mycket influerad av den rysk-ortodoxa, eftersom man kom från Ryssland. Det blir tal om påskkärringar och ägg och vad man brukar äta på påsken och om att gå i kyrkan. Man brukar också gå runt och besöka varandra. På annandag påsk brukar man besöka sina gudföräldrar. Sedan talar hon om den judiska påsken och att den firas till minne av uttåget ur Egypten. Att man brukar äta med skorna på, för att man vara beredd att gå.

Sedan får jag berätta om den svenska påsken och jag berättar om den som den var i min barndom med påskkärringar, en lång och stilla Långfredag och mycket ägg och lax och eventuellt lamm samt stora påskkäggs med godis. Jag berättar hur vi brukade blåsa ur äggen och måla dem. - Då får du visa oss, säger föreståndarinnan. Och så tar vi fram ett ägg och jag undrar hur det kommer att gå, detta som jag inte gjort på så många år. Men det går bra och jag blåser ur ägget. Sedan blir jag uppmanad att göra hål i ett ägg i taget åt de yngre barnen, medan föreståndarinnan och en av de äldre flickorna tar fram en stor vaxduk och vattenfärger. Alla blåser allt vad de orkar för att få ut äggvitan och –gulan. Sedan målas det. Alla är oerhört koncentrerade och engagerade och det är nästan alldeles tyst en lång stund. En av de äldre målar sitt ägg i de romska färgerna, dvs. blått, grönt och rött. När ägget är målat övergår man till flörtkolor. Föreståndarinnan frågar om någon vill ha glitter på sitt ägg och de vill alla. De får välja mellan silver och guld och äggen blir väldigt fina. De yngsta klär på sig och tar på vantarna och får sedan snörena med äggen trädla över tummen och pekfingret, för att kunna bära hem dem i oskadat skick. Några av dem börjar resonera om var i hemmet det passar att hänga äggen (Fältanteckningar, 2006-03-30).

## VIII. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

### Inledning

Sedan ratificeringen av Ramkonventionen och Europeiska språkstadgan år 2000 pågår en stark mobilisering och revitalisering inom den romska minoriteten. Det finns ett stort intresse inom minoriteten särskilt för frågor som rör den romska historien och kulturen, det romska språket Romani chib med alla dess varieteter samt skol- och utbildningsfrågor (se *É Romani Glinda*, 5/2002 - 6/2006). Detta återspeglas tydligt i alla de olika aktiviteter som pågår i Roma Kulturklass, som påverkas och präglas av den historiska situation minoriteten just nu befinner sig i, med de processer av etnisk mobilisering och kulturell revitalisering som erkännandet som en av de fem historiska nationella minoriteterna i Sverige inneburit. Nya forskningsrön kring romsk historia, utvecklingen av romani chib följs noga och väcker stort intresse. Detta blir också en del av den verksamhet som pågår i klassrummet, där klassrumsmiljön och minoritetens situation i omvärlden, såväl nationellt som internationellt, integreras.

### Sammansatt lärandemiljö

Klassen består av en mycket heterogen elevgrupp såväl ålders- som behovsmässigt och utgör en mycket sammansatt lärandemiljö. Eleverna har kommit i olika åldrar och föreståndarna har tidigare nästan aldrig kunnat följa dem från början, något som nu börjar förändras i och med att allt yngre elever söker sig till klassen. Endast en elev har hela sin skoltid gått i klassen. Flertalet har kommit efter flera års skolgång på annat håll och man har på kort tid förväntats att klara av de brister den ofullständiga tidigare skolgången orsakat. I ett fall kom en elev som varken kunde läsa och skriva i år 8 och det förväntades fullständiga betyg efter två terminer. Man har även tillfrågats om att ta över elever i år 9 som inte talar svenska och som man hittills misslyckats med i andra skolor. Numera säger lärarna nej till detta, eftersom de upplever det som orimligt att kunna ”lappa och laga” åtta års tidigare bristfällig skolgång under ett år i Roma Kulturklass. Ett misslyckande med detta omöjliga uppdrag skulle dessutom kunna innebära en kritik mot själva verksamheten. Detta pekar på hur angeläget det är att i olika skolor tidigt söka konstruktiva lösningar i samråd med föräldrarna för romska elevers skolgång.

Huvuddelen av eleverna, som passerat genom klassen under åren och alltså påbörjat sin skolgång på annat håll, har oftast kommit på

mellanstadiet, då problemen med skolarbetet börjat uppstå. Att skolsvårigheterna för romska ofta kommer i mellanstadieåldern, kan jämföras med den diskussion som Säljö (2000) för när det gäller läroprocesserna i skolan, som från och med år fyra inriktas mot mer abstrakta resonemang och kontextoberoende sammanhang. Dessa olika faktorer sammantaget har gjort att de flesta av klassens elever hittills inte gått vidare till gymnasiet. Åren i klassen har dock varit positiva för deras identitet, menar föreståndarna och har ändå kunnat ge dem en bra plattform för att kunna gå vidare i livet. Trots de få år som många av dem tillbringat där, kan de idag läsa tidningen, gå till posten och sköta sitt vardagsliv i allmänhet. De är också måna om att skicka sina egna barn till klassen och till skolan.

Nu när de tidigare elevernas egna barn börjar växa upp, skulle flera av dem vilja återuppta sina studier och gå vidare till gymnasiet och fortsatta studier. Möjligheten till detta är fortfarande begränsad. Eleverna har också till lärarna framfört önskemål om att de skulle öppna en mer yrkesinriktad gymnasieprofil. Men trots yrkesutbildning är chansen att få arbete som rom fortfarande liten, menar föreståndarna (jfr Skolverket, 1999). Här bör man verka för romska ungdomars möjligheter att kompensera den ofullständiga skolgång, som många av dem i allmänhet har med sig idag. Ett problem är att de skulle behöva ta stora studielån för att först kompensera den tidigare bristfälliga skolgång som skolan givit dem och sedan för en eventuell vidare yrkesutbildning (jfr DO, 2004).

## Komplex lärarroll

Arbetet i klassen handlar om ett långsiktigt arbete där många olika parallella och sammansatta läroprocesser samtidigt pågår. Lärarnas arbetsuppgifter går långt utöver dem som vanligtvis lärare har, exempelvis när det gäller kontakten med föräldrarna. Deras arbete är ett brobyggande mellan föräldrar utan längre egen skoltradition och skolan, mellan muntlig och skriftlig tradition och mellan mönster för informellt och formellt lärande. De fungerar också som kulturtolkar mellan föräldrarna, skolan och majoritetssamhället. Här finns också hos lärarna en flexibilitet och lyhördhet inför föräldrarnas omsorg och oro när det gäller barnen. Denna mellanposition är inte enkel utan har under lång tid krävt ett tålmodigt arbete, där de ofta mött kritik såväl från skolan som från föräldrarna. De utgör också centrum för konsultverksamhet gentemot andra lärare, skolor och institutioner både nationellt och internationellt, vilka när som helst kontaktar lärarna för att få information, råd och tips hur de ska arbeta med

romska elever eller lösa akuta problem. De utmanar också genom sitt arbete existerande fördomar kring och stereotypa synsätt på minoriteten.

## Framtiden

Som tidigare nämnts gynnar skolan i hög grad elever från västerländska medelklassmiljöer med en språksocialisation där skolförberedande mönster för litteracitet förekommer i hemmet. Hur kan skolan erkänna de kunskaper som romska elever har och samtidigt ge dem möjlighet att erövra de verktyg som krävs för att få tillgång till det språkliga och kulturella kapital som ger inflytande i dagens samhälle? När det nu finns allt fler romska föräldrar som betonar att skolan är viktig för barnen, blir den stora utmaningen för alla skolor att bidra till dessa elevers skolframgång och bygga broar mellan de mönster som förekommer i hemmet och de som tillmäts värde och gynnar barnen i skolan.

I Roma Kulturklass pågår ett arbete som annars verkar lysa med sin frånvaro i andra skolklasser runt om i landet. I majoritetssamhället är kunskapen om den romska minoritetens situation, historia mycket begränsad trots att detta är en femhundraårig minoritet i landet och trots läroplanernas skrivningar om kunskaper om de nationella minoriteterna till alla elever. Detta märktes exempelvis vid de två seminarierna som föreståndarna höll i stadsdelen, där många frågor från publiken var förvånansvärt elementära och dessutom präglades av en essentialistisk syn på romsk kultur och en kulturalisering av sociala och utbildningsmässiga frågor rörande minoriteten. Tilläggas kan att de båda föreståndarna i sådana sammanhang också är lysande pedagoger.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det arbete som pågår i Roma Kulturklass på många sätt är unikt och banbrytande, när det gäller romska elevers skolgång. Det är önskvärt att verksamheten får fortsatt stöd samt att erfarenheterna kan komma andra till del, som exempelvis skolor med romska elever och andra minoritets elever. För Nytorpsskolan, stadsdelen och för Stockholms Stad skulle Roma Kulturklass med dess lärare kunna vara en tillgång och resurs för att också genomföra läroplanernas skrivningar om att alla elever ska ha kunskaper om de nationella minoriteternas historia, språk, kultur och religion.

## LITTERATURREFERENSER

Acton, Thomas & Dalphinis, Morgan (2000), *Language, Blacks and Gypsies: Languages Without a Written Tradition and Their Role in Education*. London: Whiting & Birch Ltd.

Amft, Andrea (2000), *Sápmi i förändringens tid: en studie av svenska samers levnadsvillkor under 1900-talet ur ett genus- och etnicitetsperspektiv*. Samiska institutionen. Umeå: Umeå universitet.

Axelsson, Monica (red.) (1999), *Tvåspråkiga barn och skolframgång: mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Axelsson, Monica (2004), Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger, *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica, Ingrid Lennartson-Hokkanen & Sellgren, Mariana (2003), *Den röda tråden: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005), *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Bakker, Peter & Rooker, Marcia (2001), *The political status of the romani language in Europe*. Mercator Working papers 3. Barcelona: CIEMEN (Escarré International Centre for Ethnic Minorities and Nations).

Ballenger, Cynthia (1999), *Teaching other people's children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. New York, NY: Teachers College Press.

Barth, Fredrik (ed.) (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: The Organisation of Cultural Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.

Belton, Brian A. (2005), *Questioning Gypsy Identity: Ethnic Narratives in Britain and America*. Oxford: AltaMira Press.

Blackledge, Adrian (2000), *Literacy, Power and Social Justice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- BO (Barnombudsmannen) (2005), *"De vill att jag ska vara osynlig": romska barn och ungdomar berättar om sin vardag*. Barnombudsmannen rapporterar BR2005:07.
- Borevi, Karin (2002), *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Statsvetenskapliga institutionen. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bourdieu, Pierre (1997 [1984]), *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Byréus, Katrin (2001), *Du har huvudrollen i ditt liv: om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber.
- Brah, Avtar (1996), *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London: Routledge.
- Caldaras, Hans (2002), *I betraktarens ögon*. Stockholm: Prisma.
- Caldaras, Monica (1973), *Jävla zigenarunge*. Stockholm: Corona.
- Carling, Gerd (2005), *Romani i svenskan: storstadsslang och standardspråk*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Catomeris, Christian (2004), *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna*. Stockholm: Ordfront.
- Cummins, Jim (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (1997), Educational attainment of minority students: A framework for intervention based on the constructs of identity and empowerment. I Sjögren, Annick (red.), *Language and Environment: A Cultural Approach to Education for Minority and Migrant Students*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- de Carvalho, Maria Eulina P. (2001), *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- de los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.) (2003), *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.

- Derrington, Chris & Kendall, Sally (2004), *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: Culture, identity and achievement*. Stoke on Trent: Trentham Books
- DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering) (2004), *Diskriminering av romer i Sverige: rapport från DO:s projekt åren 2002 och 2003 om åtgärder för att förebygga och motverka etnisk diskriminering av romer*.
- Ds 1997:49, *Romer i Sverige: tillsammans i förändring*. Inrikesdepartementet. Stockholm: Regeringskansliet och Fritzes.
- É Romani Glinda* (5/2002 – 6/2006).
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2003), *Andra rapporten om Sverige*. Strasbourg: Council of Europe.
- Eriksen, Thomas Hylland (1993), *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksen, Thomas Hylland (2000 [1995, 1999]), *Små platser – stor frågor: en introduktion till socialantropologi*. Nora: Nya Doxa.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2003), *Breaking the Barriers: Romani Women and Access to Public Health Care*. Luxembourg: European Communities.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2006), *Roma and Travellers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States*. Vienna [<http://eumc.eu.int>]
- FN:s konvention om barnets rättigheter (Barnkonventionen), (2005). I *Lärares handbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Forum för levande historia (2005), *Ett fördrivet folk: antologi om förtryck och diskriminering av romer/zigenare/resande*.
- Fraurud, Kari & Hyltenstam, Kenneth (1999), Språkkontakt och språkbevarande: romani i Sverige. I Hyltenstam, Kenneth (red.), *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråkperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Gars, Christina (2002), *Delad vårdnad: föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Studies in Educational Sciences 54. Stockholm: HLS förlag.

Gaunt, David (2001), Om romerna och deras historia. *Finsk tidskrift* 10/2001: 551-572.

*Grundskolans kursplan i historia* [www.skolverket.se] Hämtad 2006-02-21.

*Grundskolans kursplan i svenska* [www.skolverket.se] Hämtad 2006-02-21.

Gundara, Jagdish S. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Gustafsson, Inga (1971 [1970]), *Studier i en minoritetsgrupps strävan att bevara sin kulturella autonomi*. Stockholms stads och pedagogiska institutionens försöksprojekt för Stockholms zigenarbefolknings rehabilitering, Imfogrupperna 1971:4. Stockholm: Stockholms Universitet.

Hancock, Ian (1987), *The Pariah Syndrome*. Ann Arbor: Karoma Publisher Inc.

Hancock, Ian (2002), *We are the Romani people: Ame sam e Rromane džene*. Interface Collection. Centre de recherches tsiganes. Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Hazell, Bo (2002), *Resandefolket: från tattare till travellers*. Stockholm: Ordfront.

Heath, Shirley Brice (1996 [1983]), *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Huss, Leena & Spiliopoulou Åkermark, Sia (2001), Minoritetsspråkens ställning i Sverige. I: Gunner, Göran & Spiliopoulou Åkermark, Sia (red.), *Mänskliga rättigheter: aktuella forskningsfrågor*. Studia Theologica Holmiensia Nr 5. Uppsala: Iustus Förlag..

Josephson, Olle (2006), Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. *Svenska Dagbladet* 2006-10-28.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1996), *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kalander, Berith (1996), *Min mor fånge Z-4517*. Gällivare kommuns folkbiblioteks skriftserie nr 2.



- Kaldaras Nikolizsson, Erland (2005), *Behovet av en romsk förskola i Malmö*. Romska ungdomsförbundet.
- Kamali, Masoud (1999), *Varken familjen eller samhället: en studie av invandrarungdomars attityder till det svenska samhället*. Stockholm: Carlsons bokförlag.
- Karlsson, Ove (1999), *Utvärdering – mer än metod : Tankar och synsätt i utvärderingsforskning*. ÅJOUR. En serie kunskapsöversikter från Svenska Kommunförbundet, Nr 3.
- Karlsson, Therese (2005), *Osynliga minoriteter?: Samer och övriga nationella minoriteter i den svenska lärarutbildningen*. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik. Umeå: Umeå universitet.
- Kenrick, Donald (1998), *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Kopsa-Schön, Tuula (2002), Några rallarrosor vid väggkanten: en översikt över de finska romernas litteratur. I Gröndahl, Satu (red.), *Litteraturens gränsland: invandrar- och minoritetslitteratur i nordiskt perspektiv*. Uppsala Multiethnic Papers 45, Centrum för multietnisk forskning. Uppsala: Uppsala universitet.
- Kullberg, Birgitta (2004), *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- KRUT (Kritisk utbildningstidskrift)* (1999), Romer/zigenare: om rätten till likvärdig utbildning. Nr 92/93.
- Kyuchukov, Hristo (ed.) (2002), *New Aspects of Roma Children Education*. Studies in Romani Bilingualism Series 1. Sofia: Diversity Publications.
- Lahdenperä, Pirjo (1997), *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (2001), Interkulturell pedagogik och lärarutbildning. I Bredänge, Gunlög, Hedin, Christer m.fl. (red.), *Utbildning i det mångkulturella samhället: vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld. Frågor och utmaningar*. Volym 2. IPD-rapporter. Nr. 2001:11. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

- Lareau, Annette (2000), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lareau, Annette (2003), *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkley: University of California Press.
- Lidén, Hilde (1990), *Vokse opp som sigøyner i Norge*. Magistergradsoppgave i Sosialantropologi, Institutt og Museum for Antropologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lidén, Hilde (2005), *Barn og unge fra nasjonale minoriteter: en nordisk kunnskapsoversikt*. Rapport 2005:7. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Liégeois, Jean-Pierre (1998 [1987]), *School Provision for Ethnic Minorities: The Gypsy Paradigm*. Interface Collection. Centre de recherches tsiganes. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000), *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindholm, Gunnel A. (1995), *Vägarnas folk: de resande och deras livsvärld*. Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige 19. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Lorenz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.) (2006), *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. [www.skolverket.se] Hämtad 2005-10-26.
- Lpfö 98, 1998 års läroplan för förskolan. [www.skolverket.se] Hämtad 2005-10-26.
- Lpo 94, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. [www.skolverket.se] Hämtad 2005-10-26.
- Lundgren, Gunilla (red.) (2003), *Svarta rosor: Kale ruze*. Stockholm: Tranan.
- Lundgren, Gunilla & Taikon, Sofia (2005), *Sofia Z-4515*. Stockholm: Bokförlaget Tranan och Podium.
- Marsh, Adrian & Strand, Elin (eds) (2006), *Gypsies and the Problem of Identities*.

*Contextual, Constructed and Contested*. Istanbul: Swedish Research Institute in Istanbul.

- Marushiakova, Elena & Popov, Vesselin (2001), *Gypsies in the Ottoman Empire: A contribution to the history of the Balkans*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- May, Stephen (1994), *Making Multicultural Education Work*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mayall, David (2004), *Gypsy Identities 1500-2000: From Egipcians and Moonmen to the Ethnic Romany*. London: Routledge.
- Montesino Parra, Norma (2002), *Zigenarfrågan: intervention och romantik*. Lund Dissertations in Social Work 6, Socialhögskolan. Lund: Lunds universitet.
- NE (Nationalencycledin)* (1989-1996), Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Nieto, Sonia (1999), *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Norman, Karin (1996), *Kulturella föreställningar om barn: ett socialantropologiskt perspektiv*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Obondo, Margaret (1999), Olika kulturer, olika språksocialisation: konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrarbarn. I Axelsson, Monica (red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång: mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Obondo, Margaret & Benckert, Susanne (2001), Flerspråkiga barns läs- och skriftspråksutveckling i förskolan: ett socialisationsperspektiv. I Naucér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag.
- Obondo, Margaret, Rodell Olgaç, Christina & Robleh, Salada (2005), *Broar mellan kulturer: somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- O'Hanlon, Christine & Holmes, Pat (2004), *The Education of Gypsy and Traveller Children: Towards Inclusion and Educational Achievement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- OSCE (Organization for Security and Co-operation in Europe) (2000), *Report of the Situation of Roma and Sinti in the OSCE Area*. Haag: High Commissioner on National Minorities.
- Peura, Markku (1994), Uppkomsten av en etnisk minoritet. I Peura, Markku & Skutnabb-Kangas, Tove (red.), *Man kan vara tvåländare också...: sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Stockholm: Sverigefinländarnas arkiv.
- Rodell Olgaç, Christina (1995), *Förberedelseklassen - en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rodell Olgaç, Christina (1998), *"Vi är rädda att förlora våra barn": Romska barn i Norden och Barnkonventionen*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Rodell Olgaç, Christina (2006), *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: Från hot till möjlighet*. Studies in Educational Sciences 85. Stockholm: HLS Förlag.
- Román, Henrik (1993), *Folkhemmet och de hemlösa folket: om svensk zigenarpolitik 1954-1969*. C-uppsats i historia. Centrum för multietnisk forskning. Uppsala: Uppsala universitet.
- Runfors, Ann (2003), *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rönnerman, Karin (1998), *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Schiöler, Ingrid (2005), Vem bryr sig egentligen? I Forum för levande historia, *Ett fördrivet folk: antologi om förtryck och diskriminering av romer/zigenare/resande*.
- Sjögren, Annick (1996), Föräldrar på främmande mark. I Hultinger, Eva-Stina & Hultinger, Christer (red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1999), *Romer och den svenska skolan*. Dnr 98:2652.
- Skolverket (2001), *Undervisning i och på de nationella minoritetsspråken: kartläggning av situationen 2001*. Dnr 2000:3438.
- Skolverket (2005), *De nationella minoriteternas utbildningssituation*. Stockholm: Skolverket.

- SOU 1956:43, *Zigenarfrågan*. Betänkande avgivet av 1954 års zigenarutredning. Socialdepartementet.
- SOU 1983: 57, *Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*.
- SOU 1997:192, *Steg mot en minoritetspolitik: Europarådets konvention om historiska minoritetsspråk*. Betänkande av minoritetsspråkskommittén, Jordbruksdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:193 *Steg mot en minoritetspolitik: Europarådets konvention för skydd av nationella minoriteter*. Betänkande av minoritetsspråkskommittén, Jordbruksdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Stockholms skoldirektion (1974), *Zigun –73*. Betänkande avgivet av arbetsgruppen för utredning av den zigeniska undervisningen för barn och vuxna.
- Stockholms skolor (1990), *Zigeniska elevers skolsituation: historik, lägesbeskrivning och utvecklingsbehov*. Skolavdelning 2.
- Stockholms Stad (1998), *Romska elever: Hur går det för dem i skolan?* Zigenarkonsulenterna vid Resursförvaltningen för skola och socialtjänst.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias (1990), *Zigenare, tattare och svensk rashygien*. I Johansen, Jahn-Otto, *Zigenarnas holocaust*. Stockholm: Stehag: Symposion
- Säfström, Carl-Anders (2005), *Skillnadens pedagogik: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taikon, Katarina (1963), *Zigenerska*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Taikon, Katarina (1970), *Zigenare*. Stockholm: Natur och Kultur .
- Takman, John (1976), *The Gypsies of Sweden: A Socio-Medical Study*. Stockholm: LiberFörlag.

- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002), *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus, nr 3. Stockholm: Skolverket.
- Taylor, Chris (ed.) (2005), *Traveller Education. Accounts of good practice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997), *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No 9. George Washington University.  
[[www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/](http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/)]
- Tillhagen, Carl-Herman (1965), *Zigenarna i Sverige*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Öhlander, Magnus (red.) (2005), *Bruket av kultur: hur kultur används och görs socialt verksamt*. Lund: Studentlitteratur.

# Kompetensfonden

Stockholms stads framtidsinvestering 2003-2006  
– hundratals utvecklingsprojekt för bättre service till stockholmarna



## KOMPETENSFONDEN

Stadsledningskontoret, 105 35 Stockholm

tfn: 08-508 29 000 fax: 508 29 970

hemsida: [www.stockholm.se](http://www.stockholm.se)