



**MALMÖ HÖGSKOLA**  
Läroarutbildningen  
Kultur – språk – medier

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Att undervisa romska elever

*Tutoring Roma Pupils*

Anna Fischer

Lärarexamen 240hp  
Svenska i ett mångkulturellt samhälle  
2011-11-01

Examinator: Camilla Thurén  
Handledare: Catarina Economou



# Sammandrag

Sedan år 2000 är romer tillsammans med fyra andra grupper erkända som etniska minoriteter i Sverige, vilket fått konsekvenser bland annat för modersmålsundervisningen i skolorna runt om i landet. Genom examensarbetets intervjuer framkom att det finns en paradox kring bevarandet av kulturell särart och samtidig integration, där skolans personal ställer sig frågande till hur man ska möta en främmande tradition. Trots preciseringen av alla varianter av romani chib som etniska minoritetsspråk visar sig flera informanter ha en oklar bild av skillnaderna mellan de olika språken, vilket leder till att den garanti som finns för att romska elever ska få undervisning på rätt variant inte uppfylls.

## Nyckelord

Minoritetsundervisning, modersmålsundervisning romani chib, romska elevers skolgång.



# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställningar.....	9
2 Bakgrund.....	10
2.1 Teori.....	10
2.2 Litteraturgenomgång.....	11
3 Metod och material.....	16
3.1 Forskningsetiska principer.....	17
3.2 Metodval.....	18
3.3 Etnologiska studier.....	20
4 Resultat, analys och teoretisk tolkning.....	21
4.1 Identifiering av romer i skolan.....	21
4.2 Etnicitet, inneslutning och utanförskap.....	22
4.3 Den etniska minoritetsstatusen innebär för arbetet i skolan.....	26
4.4 Betydelsen av goda relationer.....	27
4.4.1 Lärare/elev.....	28
4.4.2 Kontakt mellan skola och familj.....	29
5 Slutsats och diskussion.....	32
5.1 Vad menar lärarna att erkännandet av romer som en nationell minoritetsgrupp innebär för dessa elevers skolgång?.....	32
5.2 Hur menar lärarna att man i skolan på ett framgångsrikt sätt kan bemöta elever och familjer från den romska minoritetsgruppen?.....	34
5.3 Vilka eventuella hinder har lärarna erfarenheter av under romska elevers skolgång? Hur kan dessa förebyggas och övervinnas?.....	35
5.4 Avslutning.....	37
Referenser.....	40
Bilaga: Förteckning över arbetets informanter.....	42



# 1 Inledning

År 2000 erkändes romer tillsammans med judar, tornedalingar, samer och sverigefinnar som nationella etniska minoritetsgrupper i Sverige. Syftet med lagstiftningen var att skydda dessa tidigare ofta förföljda och trakasserade grupper och motverka att den unika kulturella särarten förloras genom påtvingad assimilation (*Europarådets ramkonvention för skydd av etniska minoriteter*; Länsstyrelsen i Stockholms län och sametinget 2011).

Eftersom svensk lag fram till 1960-talets början vägrade romer att ha en fast bostad skapades stora problem med barnens skolgång (Rodell Olgaç 2006). Situationen har varit på liknande sätt i andra länder vilket lett till att det idag förekommer att romer från såväl Sverige som andra länder saknar en kontinuerlig skolbakgrund (Skolverket 2007; Rodell Olgaç 1998). Dagens unga romer har samma lagstadgade rättigheter och skyldigheter som andra barn, vilket bland annat innebär skolplikt till och med nionde klass. De uppfostras av de generationer som själva kan ha diskriminerats av utbildningsväsendet i många länder, och blir elever i en skola utformad av - och kanske även för - majoritetsbefolkningen (Rodell Olgaç 2006). Således ställs stora krav på personal i förskola, skola och vuxenutbildning i mötet med dessa elever. Elever från familjer som kommer från en lång tradition av att studier aldrig har varit en möjlighet eller något som lönat sig, kan behöva hjälp att motiveras till att ta sig igenom utbildningsmässiga svårigheter. Diskriminering måste förebyggas, vilket ställer krav på den pedagogiska personalen att veta på vilka sätt och i vilka situationer som den aktuella gruppen kan känna sig åsidosatt eller orättvist behandlad.

Genom att etnisk registrering inte är tillåtet i Sverige är det svårt att veta hur många av barnen i de svenska skolorna som själva anser sig tillhöra den romska gruppen. Rätten att avgöra om man vill räkna sig som tillhörande en av de nationella minoritetsgrupperna ligger hos varje individ genom den så kallade självidentifikationsprincipen (*Europarådets ramkonvention för skydd av etniska minoriteter* (2004); Länsstyrelsen i Stockholms län och sametinget 2011).

Undersökningar från exempelvis Skolverket (1999, 2007) visar att det är vanligt att personer som i andra sammanhang identifierar sig som romer exempelvis av rädsla för trakasserier eller diskriminering inte anger sin etniska tillhörighet i möte med skola och myndigheter. Antalet romer i Sverige är därför inte några exakta siffror utan varierar beroende på hur beräkningen skett. Statistik för hur det går för de romska eleverna i Sveriges skolor är därför svår att med säkerhet sammanställa. De försök som har gjorts visar att romska elever generellt har lägre snittbetyg och högre frånvaro än ungdomar som tillhör majoritetsbefolkningen. Samtidigt höjs ibland röster, som exempelvis bland de informanter som Rodell Olgaç (2006) intervjuar under sitt avhandlingsarbete, om att statistikens trovärdighet är låg och att den är missvisande genom att man undersökt för små grupper utan ett representativt urval. Sammantaget bör dock med stöd i Skolverkets rapporter (1999; 2007) kunna konstateras att det verkar finnas en viss problematik vad gäller romska elevers skolresultat. Det är därför relevant att studera hur lärare arbetar för att öka deltagande, engagemang och resultat bland sina elever, såväl romska som andra. Detta examensarbete kommer att fokusera på hur lärare menar att de kan hjälpa sina romska elever till en skolgång präglad av respekt för individ, familj och grupp. Jag har valt att avgränsa arbetet genom att inte göra en historisk sammanfattning av romska elevers skolgång i Sverige eller internationellt då mitt arbete inte har så stor omfattning att en sådan ryms. För en historisk diskussion av romska elevers skolgång i Sverige, se förslagsvis Rodell Olgaç (1998, 2006). Jag kommer heller inte att göra en lingvistisk studie av språken i gruppen romani chib<sup>1</sup>.

I dagens mångkulturella samhälle ställs stora krav på att lärare kan möta elever med olika språkliga bakgrunder, men också från olika kulturer. Min utbildning vid lärarutbildningens program Svenska i ett mångkulturellt samhälle, har genomsyrats av hur traditioner, värderingar och kulturspecifika normer kan ses som tillgångar istället för hinder i klassrumsarbetet. Svenska etniska minoritetsrättigheter tillåter romer att behålla sin kultur utan att behöva assimileras, medan andra normer och lagar förbjuder att de exempelvis tillåts att avbryta skolgången i förtid hur historien än ser ut. Det är således en balansgång mellan rättigheter och skyldigheter, som ibland kan uppfattas som en snårig vandring.

---

1 Arbete med att studera och sprida information om romers språk bedrivs i Sverige bland annat genom två halvtidsanställda romska språkkonsulenter vid statliga Språkrådet. Vid Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet forskar Gerd Carling om svensk och norsk resanderomani (så kallad skandoromani).



## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt arbete är att diskutera hur sex utvalda lärare bemöter svårigheter av de slag som tidigare studier från bland annat Skolverket och Diskrimineringsombudsmannen har pekat på, det vill säga att elever från den romska minoritetsgruppen är överrepresenterade vad gäller hög frånvaro och låga snittbetyg samt avhopp innan avslutad grundskola. Det är således relevant att diskutera resultatet mot innebörden av termer som etnicitet, inneslutning/utanförskap och stigmatisering. Den första frågeställningen koncentreras till vilken påverkan den etniska minoritetsstatusen fått för romska elevers skolvardag. Vad menar lärarna att erkännandet av romer som en nationell minoritetsgrupp innebär för dessa elevers skolgång?

Vidare är syftet att lyfta exempel på vad lärare anser vara faktorer som har betydelse för en framgångsrik kommunikation och kontakt med de romska elevernas familjer. Hur menar lärarna att man i skolan på ett framgångsrikt sätt kan bemöta elever och familjer från den romska minoritetsgruppen? Denna fråga syftar till att studera de framgångsrika faktorer som de intervjuade lärarna har erfarenhet av. Den avslutande frågeställningen utgår istället från det som man uppfattat som problematiskt. Vilka eventuella hinder har lärarna erfarenheter av under romska elevers skolgång? Hur kan dessa förebyggas och övervinnas?

## 2 Bakgrund

Bakgrundskapitlet innehåller en presentation av relevant teori och litteratur och har för tydlighets skull delats upp i två delar. Den första delen omfattar teorier om centrala begrepp som etnicitet, stigmatisering och inkludering/utanförskap, vilka används som verktyg för att kunna genomföra arbetets analys. Därefter följer en litteraturgenomgång där resultat av tidigare studier som rör romska elevers skolgång i Sverige presenteras.

### 2.1 Teori

Etniska grupper är ett socialt konstruerat fenomen som utgörs i form av en grupp där sammanhållningen består av en gemensam tanke om ett i något avseende delat ursprung. Denna kategorisering kan skapas av människor i eller utanför den identifierade gruppen (Belton 2005; Runfors 2010). I min uppsats identifieras romer som en grupp, ett ”de”, av personer utanför själva gruppen då jag själv såväl som mina informanter inte menar oss ha romskt ursprung. Denna problematik diskuteras vidare i kapitel 5.4.

Hettne (1992) menar att etnisk identifikation och samhörighet normalt utgörs av en föreställning av gemensam härstamning i kombination med ras, region, religion, släktskap och språk. I relation till diskussionen om romer som en etnisk grupp menar jag detta vara intressant. Tillhörigheten till en region handlar för romer om ett gemensamt ursprung från Indien för tusen år sedan och sedan dess har ättlingar spritts över stora geografiska områden. Dock är ovissheten om ursprunget stort både inom och utom den romska gruppen och man har inte någon tydligt nedtecknad historia på samma sätt som många andra grupper. Under åren har språk och religion påverkats av det område där man bott (Rodell Olgaç 2006). Således bygger kategoriseringen av romer som en etnisk tillhörighet på ett flertal subgrupper med stora möjligheter till förekomst av olika traditioner inom vitt skilda områden.

Innebörden av begreppet *etnicitet* beskrivs av Åhlund (1999:30) som att det ”refererar till gruppbildning, kulturell och/eller social gränsdragning mellan ’oss’ och ’de Andra’, identitet, känsla av samhörighet, symbolgemenskap osv”. Hon menar att etnisk grupptillhörighet kan konstrueras av personer stående både i och utanför den aktuella gruppen, samt att det finns två grundläggande kriterier för användning av etnicitetsbegreppet, vilka

å ena sidan utgörs av den kulturella samhörigheten – i fråga om värderingar, normer och beteende (identitet) – och å andra sidan av bestämda strukturella förutsättningar och objektiva materiella villkor, som genererar intressegemenskap, social organisering och politisk handling. (a.a. sid 31)

Grupper stärker enligt Goffman (2011) sin sammanhållning genom att påvisa den egna suveräniteten (”vi”) och främmandegöra ”den Andre”. Något som uppfattas som stigmatiserande (exempelvis ett i vi-gruppens ögon avvikande kulturellt särdrag) kan påverka hur personen blir bemött genom inkludering eller utanförskap i vi-gruppen. På sikt påverkas vilka möjligheter personen således får. För romska elever skulle detta kunna vara aktuellt och relevant om andra på skolan (personifierade i form av ledning, organisation, lärare och annan personal och/eller andra elever) ser dem som att de besitter icke önskvärda egenskaper. Med Goffmans terminologi är de då ”befläckade” och blir genom att det inte går att fränse den aktuella (negativa) egenskapen någon med sämre möjligheter eller andra förutsättningar. Eleverna riskerar då att inte få de möjligheter som ska vara för alla, utan dessa ges endast till elever som genom att de tillhör en högre stående klass än romer, är fria från negativa tillskrivna egenskaper. Belton (2005) menar att en polarisering uppstår mellan grupper som ett resultat av en ond cirkel, där bristen på tillit till personer utanför gruppen leder till att man vill hålla så mycket som möjligt inom den egna sfären.

## 2.2 Litteraturgenomgång

När Sverige antog Europarådets ramkonvention för skydd av nationella minoriteter år 2000 tilldelades romer tillsammans med judar, sverigefinnar, tornedalingar och samer minoritetsstatus i Sverige. I praktiken innebär det kulturella och språkliga rättigheter i syfte att bevara den unika särarten samt undvika diskriminering (*Europarådets*

*ramkonvention för skydd av etniska minoriteter* (2004); Länsstyrelsen i Stockholms län och sametinget 2011).

Det paradoxala är att institutionaliserade metoder som syftar till att ge människor erkännande och rätt att avvika (etniskt/kulturellt eller på annat vis) samtidigt tvingar dem att etikettera sig med hänvisning till särskildhet, och med hänvisning till en enda identifikation. Ytterligare en del i denna paradox är att det är dominerande grupper som har makten att definiera på vilka punkter andra människor har rätt att avvika. (Runfors 2010:116)

En syn på kultur som statisk innebär att en differentiering mellan ”oss” och ”de Andra” är oföränderlig och att en person endast kan tillhöra en grupp. Som motsats står en dynamisk kultursyn som menar att det är möjligt att i olika situationer tillhöra olika eller flera grupper. Människor tillhör eller utgör då inte fast konstruerade kategorier. Att samhället är föränderligt innebär att vad som för människor upplevs som främmande och därmed något som ska exkluderas till en grupp utanför den egna, är påverkningbart av den tid och plats det utspelas under (Goffman 2011).

Ett exempel vad Runfors beskriver som att majoriteten avgör på vilka sätt minoriteten får lov att avvika sker i relationen mellan majoritetssamhället och romer i Hackers (2006) beskrivning av att hennes informanter kategoriserar in romska kulturella traditioner i positiva och negativa. Som exempel på vad man vill bevara finns dans, musik och kläder, medan vad man inte vill fortsätta se är tidiga äktenskap och avsaknad av skoltradition.

Trots de lagstadgade rättigheter som den erkända minoritetsstatusen inneburit finns indikationer från exempelvis Diskrimineringsombudsmannen (2008) på att dessa fortfarande kränks. I Europarådets granskning av hur situationen ser ut i Sverige 2008 presenteras kritik mot hur situationen med modersmålsundervisning på minoritetsspråken, särskilt romani chib, sköts (Regeringen 2009). Diskrimineringsombudsmannen (2008) visar att situationen med modersmålsundervisning i romani chib är särskilt allvarlig då det råder stor brist på utbildade lärare med kompetens att undervisa i ämnet. Enligt erkännandet av minoritetsspråk i Sverige har alla varianter av romani chib minoritetsspråksstatus i landet, vilket innebär att alla elever har rätt till undervisning på rätt dialekt (Rodell Olgaç 2006). Rodell Olgaç (2006) menar även att det fortfarande finns ett stort behov av forskning och arbete i språket romani chib för att exempelvis standardisera stavning, vilket exempelvis skulle underlätta spridning och användande av litteratur och andra tryckta material i förskolan och skolan.

Att det förekommer att romer inte värderar utbildning på ett sådant sätt som förväntas

av majoritetsbefolkningen beskrivs enligt Skolverket (1999:6) som en effekt av tidigare generationers brist på egen utbildning samt rädslan för att förlora barnens etniska tillhörighet.

Ur många romernas [sic] vardagsperspektiv är skolan ofta en sekundär företeelse. Det primära i en roms liv, inklusive ett romskt barns liv, styrs av familjens och gruppens behov och krav. 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.

Vad som inte framkommer i citatet från Skolverkets rapport är att den romska gruppen är oerhört heterogen vilket givetvis spelar stor roll i relationen mellan individ/familj och skola. Man brukar räkna med fem undergrupper till den romska minoritetsgruppen, nyanlända (efter ca 1990), finska romer, svenska romer, utomnordiska romer samt resande. Som följd av att grupperna har olika bakgrund har de även olika utbildningstraditioner. En del källor (exempelvis Skolverket 2007) menar att nyanlända romer från Balkan ofta har högre utbildningsbakgrund än andra romer, medan andra källor, såsom Hacker (2006) pekar på motsatsen. Noteras bör dock att den sistnämnda undersökningen inte har så många informanter att resultatet kan tolkas som generellt.

En komplexitet i frågan om rätt till att upprätthålla sin etniska särart är att det i Sverige är förbjudet att registrera just etnicitet. Det gör att man med säkerhet inte kan säga exakt hur många romer som finns i landet, och därmed inte heller hur många av skolans elever som är romer. Studier av bland annat Rodell Olgaç (2006) och Skolverket (2007) visar att romer ofta döljer sin etniska tillhörighet för myndigheter av rädsla för trakasserier eller diskriminering. Diskrimineringsombudsmannen (2008) menar att 40 % av romerna inte uppger sin etniska tillhörighet i skolan på grund av rädsla för diskriminering och rasistiska attityder.

Trots att romer har funnits i Sverige sedan 1500-talet var det först på 1960-talet som barnen erkändes rätt till utbildning på samma villkor som majoritetsbefolkningen. Innan dess vägrades barnen möjlighet till att gå i skolan och regler förbjöd att familjerna stannade mer än tre veckor på samma plats. Denna påtvingade tillvaro av nomadliv gjorde att det var svårt eller rent av omöjligt för barnen att få en kontinuerlig utbildning (Skolverket 2007). Rodell Olgaç (2006) visar i sin avhandling att romska elevers skolgång sedan 1970 fortsatt vara problemfylld och ofta bristfällig. Hon menar att såväl skolan som romerna själva har haft svårt att förstå innebörden i de nya etniska

minoritetsrättigheterna och hur dessa ska påverka skolgången för de aktuella eleverna. Dessutom finns tendenser till samarbetsvårigheter mellan skolans personal och elevernas familjer. Rodell Olgaç (a.a.) menar att lärare av tradition kommunicerar på ett sätt som är riktat mot den traditionella medelklassen, vilket ställer till problem för andra föräldrar som inte har den bakgrund som förutsätts. Det är enligt Monica Axelsson (1999) vanligt att en relation mellan skola och familjer som saknar skoltradition blir komplicerad då lärare är vana att kommunicera med elevernas familjer med hjälp av skriftlig information. Det är också vanligt att föräldrarnas och därmed också elevernas kultur ses som ett problem snarare än en tillgång. Axelsson menar att det är både lämpligare och mer framgångsrikt för skolan att försöka anpassa kommunikationen efter föräldrarnas förutsättningar, än att vänta sig att familjen ska assimileras till att bli mer som majoritetsbefolkningen.

Genom Barnkonventionens artikel nummer 28 och 29 har konventionsstaterna förbundit sig att bland annat ge alla barn en kostnadsfri, obligatorisk grundutbildning (28:1a). Vidare är man skyldig att ”vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott” (28:1e). Länderna förbinder sig att bedriva en utbildning som ska respektera

barnets föräldrar och barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen. (Barnkonventionen artikel 29:1c)

Numera har romska barn således samma teoretiska rättigheter och skyldigheter att gå i skolan som andra barn, men statistik visar att deras utbildning ofta blir knapp. Hög frånvaro, låga snittbetyg och att elever slutar komma till skolan medan de fortfarande omfattas av skolplikt visar sig förekomma enligt ett flertal studier, bland annat *Romer i Sverige – tillsammans i förändring* (1997) och Skolverket (1999, 2007). Hur statistik som anger romska elevers närvaro och betyg tas fram kan mot bakgrund av att det inte är tillåtet att registrera etnisk tillhörighet till den romska gruppen ifrågasättas. Dessutom är de romska elevernas procentuella frånvaro räknad efter medelvärde, vilket får ses i ljuset av att metoden innebär att elever med full närvaro räknas samman med elever med total frånvaro. En annan invändning mot statistiken är att alla romska grupper räknats samman som en enda, vilket kan ses som orätt eftersom skoltraditionen kan se väldigt olika ut beroende på var man kommer ifrån.

Den statistik som sammanställts av Skolverket (1999) visar bland annat beräkningar

från Sofielundsskolan i Malmö där man anger att frånvaron är cirka 90 % för de elever i år 7-9 som man kategoriserar som romer. Enligt Rosengårdsskolan i samma stad lämnar endast en femtedel av de elever som antas vara romer, nionde klass med behörighet till gymnasiet. Personal på skolan saknar enligt rapporten kännedom om att någon elev som de räknar som rom, skulle ha tagit studenten från ett nationellt program (a.a.). En kartläggning från Stockholms stad (1998) uppskattar medianvärdet för frånvaron bland kommunens romska elever i år 7-9 till 28 %. Av dessa ska en dryg tredjedel ha 40 % frånvaro. Enligt Malmö stads (2008) kartläggning beräknas 1000 skolpliktiga romska barn finnas i kommunen, varav uppfattningen är att 400-600 inte är i skolan alls. Enligt Skolverkets (2008) studie om elever med total skolfrånvaro är fenomenet ytterst ovanligt förekommande. Beräknat över hela riket rör det sig statistiskt sett sammanlagt om någon enstaka elev per 1000. Värt att observera är dock att i den aktuella studien saknas etnisk bakgrund som en undersökningsfaktor i relation till problemet med fullständig frånvaro från grundskolan.

## 3 Metod och material

För att underlätta läsarens överblick över mina informanter har jag konstruerat ett schema som finns som bilaga sist i arbetet. För att göra en kort sammanfattning består det insamlade materialet av åtta intervjuer, varav sex med verksamma lärare<sup>2</sup>. De representerar olika skolformer och har olika bakgrunder, men ingen identifierar sig som rom. Därtill skedde en parintervju med två romska vuxenstuderande i syfte att få bakgrundskunskaper till arbetet. Att lyssna till deras berättelser av sin egen, sina barns och bekantas skolgång samt förslag till hur man hade velat att utbildningen såg ut, var mycket värdefullt för arbetets utformning. Det är beklagligt att arbetets omfattning inte tillät material från denna intervju att ingå i det slutliga resultatet. Det aktiva valet att inte intervjua några romska elever i relevant ålder för min framtida yrkesutövning (barn i åldrarna 1-12 år) beror på att det för berörda individer riskerar att skapa en differens mellan vi och dem. Denna skulle riskera att snarare bekräfta deras eventuella olikheter från och för klasskamraterna snarare än att stärka och uppmuntra de aktuella eleverna. Ett sådant synliggörande innebär trots ett syfte att öka upplysning och delaktighet, en risk att istället medföra exotifiering och utanförskap (Runfors 2010).

Antalet informanter begränsades till sex personer eftersom jag på egen hand skulle kunna överblicka materialet. Intervjuerna var 25-50 minuter långa, bortsett från informant 2 där de tre intervjuerna sammanlagt är drygt två timmar. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av en diktafon i syfte att få en intervju av samtalskaraktär, men också för att säkerställa att det skulle kunna gå att få ut direkta citat ur materialet. Eftersom jag redan från början förstod att syftet och frågeställningarna skulle kunna komma att förändras något under arbetets gång var det en förutsättning att materialet

---

2 I likhet med Rodell Olgaç (2006) har jag med syftet att undvika att informanternas fingerade namn ger upphov till associationer om tillskrivna egenskaper eller spekulationer om verklig identitet, valt att benämna dem med enbart siffrorna 1-6. Vid det tillfälle där ett Ortsnamn nämns är detta fingerat med beteckningen X.



inte skulle sållas direkt vid intervjusituationen genom urvalet av vad jag i sådana fall valt att anteckna.

Utöver det inspelade materialet fick jag tre skriftliga dokument av informant 3. Dessa var rapporter som han sammanställt om sitt arbete på den aktuella skolan. Han gav mig tillåtelse att använda dem i min uppsats och för att förtydliga vilket material som avses när informant 3 är källa, beskrivs om det rör sig om muntlig eller tryckt information. Jag har inte med dessa tre texter i referenslistan eftersom det röjer informantens identitet, vilket han är införstådd med.

Man kan givetvis argumentera för att en större undersökningsgrupp ger ett material med högre trovärdighet. Samtidigt måste man hålla sig inom rimliga gränser för att kunna behålla överskådligheten i arbetet. Mitt material omfattade ett femtiotal sidor transkriberad text med enkelt radavstånd. Jag är övertygad om att man i den textmassan finner fler intressanta aspekter att ta upp än de som ryms i detta examensarbete. Att intervjua ytterligare informanter inom omfattningen av ett examensarbete skulle dock kunna leda till att man fått svårt att återge så mycket från respektive informant att man känner att man gjort dem rättvisa. Bryman (2008) menar att det är viktigt att diskutera ett arbete mot innebörden av termer som validity och reliability, vilka på svenska kallas validitet och reliabilitet. Begreppen innebär att forskaren mäter det eftersökta i rätt situation och arbetar med en medvetenhet om att resultatet påverkas av på hur sätt, i vilket sammanhang och till vem en viss fråga ställs. I mitt kvalitativa arbete är detta ytterst relevant då andra informanter än de aktuella med största sannolikhet gett ett något annorlunda resultat. Det är därför viktigt att inte se resultat från en kvalitativ studie som allmängiltiga.

### 3.1 Forskningsetiska principer

Under arbetet har jag följt Vetenskapsrådets fyra *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), vilka innehåller vad som kallas informationskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och samtyckeskravet. Dessa innehåller rutiner för hur personer i forskarrollen (inkluderat även studenter) ska agera i undersökningssituationer för att undersökningsdeltagarna ska behandlas på ett etiskt korrekt sätt. Genom kraven säkerställs en forskning som håller på individskyddet,

samtidigt som forskaren kan studera svåra ämnen som anses vara viktiga att undersöka.

Forskningskravet väger i många fall tungt. Det vore närmast oetiskt att avstå från att bedriva forskning kring faktorer som kan komma att t.ex. förbättra människors hälsa och livsvillkor, undanröja fördomar eller höja människors medvetenhet om hur de på ett rikare sätt kan utnyttja sina egna resurser (*Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002:5).

Kravet på undersökningsdeltagarnas anonymitet återfinns under konfidentialitetskravet och innebär att deras identitet inte får röjas. En av mina informanter var inledningsvis frågande till detta och ville hellre framträda med sitt riktiga namn. Av hänsyn till att personens arbetsplats och elever då skulle kunna gå att identifiera enades vi om att hålla på anonymiteten.

## 3.2 Metodval

Valet av arbetets undersökningsmetod motiveras av vad som bäst passar till dess aktuella teori och frågeställningar. En kvalitativ studie är att föredra om arbetet syftar till att ”försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller till att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster” (Troost 2005:14).

Vill jag veta hur många blommor av skilda slag som finns på ängen så skall jag gå ut och räkna dem (kvantitativ studie). Vill jag veta vilka sorter som förekommer och hur deras livsbetingelser ser ut så skall jag inte räkna utan söka finna variation och försöka förstå deras variation. (Troost 2005:14)

Mitt arbete handlar om vad sex lärare anser vara framgångsrika metoder i arbetet med romska elever på ett djupare plan snarare än ett mätbart. Därför är en kvalitativ studie mest lämplig och jag valde att utföra enskilda intervjuer med lärare som har flera års erfarenhet av att undervisa romska elever. De har skiftande erfarenheter från att ha undervisat romska elever både i särskilda undervisningsgrupper eller i traditionella storklasser, vilket var ett medvetet val från min sida för att genom det insamlade materialet försöka belysa relevanta teman ur olika perspektiv.

Urvalsmetoden, som kan liknas vid vad Thomsson (2002) kallar en snöbollsmetod, har byggts på att personer tipsat om andra som jag kan kontakta. Metoden har vissa nackdelar eftersom jag inte vet varför jag hänvisas till just en viss lärare – har han/hon

egenskaper som skolan gärna vill visa upp? Vilka väljs bort? Samtidigt är det genom denna metod som jag haft störst framgångar i att hitta personer som vill ställa upp. När jag kontaktat helt slumpmässigt utvalda skolor i olika kommuner har det varit betydligt svårare att hitta frivilliga informanter. Man skulle kunna tala om samma typ av problematik även vid dessa intervjuer, att de som frivilligt ställt upp sannolikt har ett visst intresse av antingen ämnet eller själva intervjusituationen.

Thomsson (2002) beskriver vikten av att intervjun sker på rätt plats och visar exempel där lokalen bidragit till att höja intervjuans användbarhet. När man som i mitt fall intervjuar verksamma lärare blir något naturligt och lättillgängligt att använda deras arbetsplatser, särskilt med tanke på att samtliga informanter tolkade min förfrågan som något som skulle utföras på arbetstid. En fördel med att vara på lärarnas arbetsplatser är att det underlättar möjligheten att få en bild av hur skolan ser ut och det går att visa mig olika exempel eller annat som finns på plats. En nackdel skulle kunna vara att lokalen kan innebära att de lättare vill hålla sig formella och korrekta eftersom de på sin egen arbetsplats, i en intervju om sin yrkesroll, kanske inte slappnar av och distanserar sig på samma sätt som om de intervjuats på en mer ”neutral” plats vid en annan tid på dygnet. Bibliotek eller kaféer föreslås ibland men jag ser flera nackdelar med ett sådant val. För det första kommer man inte ifrån att någon i närheten kan höra vad man säger, vilket i ett så känsligt ämne som etnicitet, andras grupptillhörighet och ens eget handlande mot sina elever vore direkt olämpligt. En annan stor nackdel är att inspelningarna blir brusiga av bakgrundsljud och därför svårare att tyda och transkribera.

I hopp om att säkerställa att intervjuerna skedde på platser där informanterna kände sig bekväma, lät jag dem välja om de ville intervjuas på sin arbetsplats eller på en annan plats som jag i så fall skulle ordna åt oss. Som tidigare nämnts valde samtliga att intervjuas på sina arbetsplatser. Min föreställning var att informanterna skulle vilja vara på en mycket avskild plats där de inte riskerade att höras eller störas. Så visade sig dock inte alltid vara fallet utan några av de platser som informanterna föreslog var ett personalrum, ett arbetsrum som delades med flera andra personer och en bänk i en korridor. Eftersom jag varken för min eller deras skull kände mig bekväm med att genomföra intervjun på en plats där kollegor och/eller elever kunde vara åhörare flyttade vi till mer avskilda platser. Det är för arbetet inte relevant att spekulera i varför några av informanterna ville att intervjusituationen skulle vara synlig för andra.

Samtliga intervjuer med lärare genomfördes enskilt vilket främst beror på att jag ville skapa en förtrolig kontakt mellan mig och informanten där de skulle kunna berätta om

och reflektera över värderingar eller tankeprocesser, utan att utomstående omedelbart eller vid ett senare tillfälle skulle få reda på det.

### 3.3 Etnologiska studier

Genom att undersöka vad man ser som en grupp bekräftar man dess existens och kan därmed bidra till ökat utanförskap. Att identifiera svårigheter eller särart kan leda till stigmatisering och därmed riskerar arbetets syfte att motarbetas genom dess genomförande. Valet av undersökningsämne utgår således från ett ställningstagande eller påstående om att forskarens tolkning av den identifierade gruppen existerar (Öhlander 1999).

Det torde vara utrett att romer kan räknas som en grupp genom den etniska minoritetsstatusen, vilket i sig innebär ett offentligt ställningstagande om att en identifierbar grupp särskiljer sig från majoriteten. Samtidigt finns en stor heterogenitet inom den romska gruppen med människor från olika delar av Europa med olika språk, religion, traditioner och så vidare, vilka kanske inte alltid räknar andra som samma grupp som dem själva.

## 4 Resultat, analys och teoretisk tolkning

I följande kapitel presenteras resultat, analys och teoretisk tolkning av det insamlade materialet. Det handlar om huruvida informanterna upplever att det finns ett utanförskap för romer i samhälle och skola, samt hur de i så fall arbetar för att hjälpa eleverna på bästa sätt.

### 4.1 Identifiering av romer i skolan

En förutsättning för en studie om hur lärare bemöter och arbetar med romska elever och deras familjer, är att diskutera hur dessa identifieras. De lärare jag intervjuat säger sig inte ha erfarenheter av romer som inte erkänner sin romska identitet. Rodell Olgaçs (2006) avhandling visar liksom studier från Diskrimineringsombudsmannen (2008) och Skolverket (2006) att det förekommer eller rent av är vanligt att romer inte erkänner sin etniska tillhörighet av rädsla för trakasserier eller diskriminering. Diskrimineringsombudsmannen pekar på att så många som 40 % av romerna kan dölja sin etniska tillhörighet i skolan för att undgå förväntad diskriminering. Det kan finnas flera förklaringar till varför mina informanter inte säger sig ha upplevt romer som inte är tydliga med sin etniska tillhörighet i och inför skolan. Det kan vara så att de helt enkelt aldrig träffat personer som döljer tillhörigheten, men det skulle också kunna bero på att lärarna inte vet att de har kommit i kontakt med personer som döljer etniciteten eftersom dessa lyckas med sin avsikt.

TVå av mina informanter framhåller personliga egenskaper som en anledning till varför de ges förtroendet att känna till de romska familjernas etniska identiteter. Informant 3 undervisar en särskild undervisningsgrupp för romska elever och för att skrivas in i denna krävs att man redan berättat att man är rom. Han beskriver att hans

elever har stort förtroende för honom och hur hans grupp har ett så gott rykte att familjer som velat ha sina barn inskrivna i klassen ringt honom och berättat om sin romska bakgrund. Eleverna har tidigare gått i olika klasser på en stor skola och flera av dem kom till den särskilda undervisningsgruppen med tidigare erfarenheter av etniska trakasserier (muntlig källa). Informant 1 menar att hennes romska elever ofta berättar om sitt ursprung för henne eftersom de familjer vars barn går på skolan upplever henne som insatt i frågor om romsk kultur. Dessa två lärare skiljer sig från informant 4, 5 och 6 som identifierar romer via språk snarare än etnicitet.

Vi har ju så att, vi frågar ju då vilket modersmål de har hemma och erbjuder dem modersmålsundervisning. Och på så sätt får man reda på det. Och när de kommer till denna skola så får man kryssa i vilken nationalitet man har och så där då (Informant 6)

Informant 4 beskriver hur hon inte ser något skäl till att romer på hennes skola skulle dölja sitt ursprung.

Eleverna har, alltså ja, det är ju via hemspråk. Det är inget som man låter bli att berätta heller. Vi har ju andra utländska elever också, eller föräldrar som är utländska. Så det är rätt så naturligt att prata om härkomst.

Anledningen till att informant 4 kategoriserar sina romska elever som utländska menar hon beror på att de har föräldrar från Balkan.

## 4.2 Etnicitet, inneslutning och utanförskap

När jag i intervjuerna med de sex lärarna ställde frågor om deras romska elever, vore det svårt för informanterna att uttrycka sig på ett annat sätt än om gruppen som ett ”dem”. Vad som däremot blir intressant och relevant att undersöka och diskutera är hur de konstruerar grupperna ”vi” och ”dem”, samt vilka kollektiva egenskaper som tillskrivs romerna. Gemensamt för de fem informanter som undervisar barn och ungdomar är att deras bild av de romska elevernas ursprung är att de har en eller två föräldrar från Balkan som kom till Sverige under 1990-talet eller 2000-talet. Dessa brukar räknas till gruppen nyanlända romer, enligt definition i bland annat Skolverket (2003). Informant 2 undervisar vuxna romska studenter med bakgrund inom flera av de romska grupperna.

I likhet med Rodell Olgaçs (2006) avhandling, som visar ett fortsatt stort utanförskap för romer trots att de numera har samma rättigheter och skyldigheter som andra, menar

informant 2 att man kan tala om en exkludering för många romer i samhället. Detta kan han se i form av svårigheter inom utbildning, arbete och att få och behålla en bostad. Efter att under lång tid ha passiviserats genom att fråntas makten över sin tillvaro och sitt liv saknas tradition av att se utbildning som en väg till framgång. Nyckeln till varför problemen uppstått menar han ligger i frågan om rätten till vanliga fasta bostäder.

Under 1900-talet har man segregerat, liksom tryckt ifrån sig romerna, uteslutit romer liksom, i läger och de fick inte bo längre än tre veckor på varje ställe /.../ Vad jag har förstått så finns det inget i kulturen som säger att de är nomadiserande egentligen, utan de har tvingats bli det för att man inte ville att de skulle kunna rota sig. I och med det att de inte fick bo har de heller inte gått i skola eller jobbat /.../ med ”vanliga” jobb.

Genom liknande tankebanor som presenterats av informant 2, diskuterar informant 1 hur bristen på makt över den egna familjen lett till bristande självförtroende och valmöjligheter.

Det har funnits en lång, lång tradition i Sverige av att samhället tar över socialt utsatta familjers föräldraroll. Och när de har gjort det så har de också begränsat de här föräldrarna att tro på sig själv och på deras valmöjligheter. Så därför tror jag, låter de andra välja åt dem eller tror att bara för att jag bor på (gatunamn) så ska mitt barn gå på (skolans namn). Alltså det är naturligt för dem, får de en lapp hem så anstränger de sig inte själva att ta reda på eller tänka efter vad som är bra för deras barn för de har inte den valmöjligheten. Därför är det så i vårt samhälle för de har inte haft den valmöjligheten och de kommer inte ha den valmöjligheten för andra människor har tagit över deras roll. Och då ger man upp och låter liksom allt flyta på och bara väntar på att lappar ska komma eller någon ska säga till dem att de ska vara där vid den tiden eller att barnen ska gå i den skolan.

Informant 6 menar i likhet med informant 1 och 2 att den tidigare avsaknaden av fast bostad för romer inverkade negativt på möjligheterna till utbildning. Det kringflackande livet gjorde att rykten spreds om romer, vilka hon menar inte finns på samma sätt nu för tiden. En skillnad mot de två tidigare nämnda informanterna är att hon inte ställer majoritetssamhället lika tydligt till svars som ansvariga för romernas nomadliv, utan ser det som något som skulle kunna ha varit självvalt. Problemet läggs därmed i ”de”-gruppen istället för hos ”vi”-gruppen som för informant 1 och 2.

Det känns ju inte som att de är någon nedvärderad grupp längre. Det kan man tänka sig var för 30 år sedan eller så. Som man kommer ihåg kanske när jag var liten att de åkte runt i sina husvagnar och hade läger. Då var det mer tjat om det här, det här livet att de åkte runt. Det hette ju att de stal och sådär, men det tycker jag inte finns längre. Man hör aldrig om det längre, i Sverige i alla fall. Sen kanske de finns fortfarande och lever på det sättet men... Det tycker jag är skillnad mot när jag var liten, då hörde man mycket mer om zigenare som de

kallades då. Idag tycker jag inte man ser det. För nu kommer de ju till skolan och så här, det var ju också ett problem förr att de tillhörde ju ingen skola i och med att de var det här kringflyttande folket. Ingen visste att de fanns. Nu känner man att de bor i X, de bor ju här, de kommer ju till skolan så gott de kan./.../ Jag tycker att det har minskat i samhället över huvud taget att tala illa om romer.

Informant 6 beskriver en upplevelse av att romer inte längre är en (lika) nedvärderad grupp som tidigare. Hennes uttryck att ”nu kommer de ju till skolan och så där” beskriver en miljö som inte liknar vad Skolverket (1999, 2007), Stockholms stad (1998), Malmö stad (2008) och *Romer i Sverige – tillsammans i förändring* (1997) beskriver, med förekomst mycket hög eller total frånvaro bland romska elever. Det är dock viktigt att poängtera att informant 6 arbetar med andraklassare på en F-6-skola, vilket är yngre barn än de högstadieelever som tidigare nämnda studier primärt fokuserar sina undersökningar på.

Informant 2 beskriver hur en växelverkande kulturell acceptans är nödvändig men menar samtidigt att man inte genom kultur kan ursäkta ett beteende som strider mot Sveriges lagar. Han menar att den egna oförståelsen över främmande seder och traditioner, exempelvis vad man enligt normen inte talar om, kan upplevas som både besynnerlig och en tjusning.

Jag kan tycka att det är absurt och larvigt, men samtidigt bli hänförd över att det är spännande med de olika kulturernas skillnader. Det viktiga är att lära sig se och respektera den andra kulturen. Jag har inte rätt att göra om den. Jag tror att det är en förklaring till varför det blir problem i mötet. Man behöver inte värdera det eller säga att det ena är bättre än andra. Du får inte köra fortare än 70 på en 70-väg. Det finns inget kulturellt eller religiöst över det utan det är ju en hastighetsbegränsning. Det är samma med hyran, betalar du inte den så får du en påminnelse som går till inkasso och så blir du vräkt. Det är inte för att du är rom eller somalier utan så är det.

Just synpunkten med att inte värdera att en kultur skulle vara mer värd än en annan är något som flera av informanterna diskuterar. De tycks personifiera skolans värdegrund med allas lika värde och rättigheter oavsett bakgrund och förutsättningar. De uttrycker att alla människor har olika sätt att leva och att man som medmänniska och lärare måste acceptera varandras olikheter. Detta kan ställas i relation till Barnkonventionens reglering att utbildning ska respektera både vistelselandets och elever och föräldrars kultur, språk och värden.

De [informantens romska elever] är stolta att de är i Sverige och de vill lära sig svenska och deras föräldrar vill att de ska lära sig svenska, det är inte där problemet är. Det är mer att vi begränsar dem i deras lärande för att vi vill att de ska göra eller bli något som vi tycker är rätt. /.../ Vi kan inte ändra på deras kultur



eller deras sätt att leva. Vi kan bara hjälpa dem och ge dem skjuts så att de kommer vidare i livet.

Informant 1 diskuterar i citatet ovan hur gruppen hon kallar ”vi” faktiskt inte alltid lever upp till idealen om rättvisa åt alla. I det här fallet är det ”de” som i betydelsen romska elever och deras familjer, vars möjligheter begränsas på grund av vad lärarkåren anser vara rätt eller fel på grund av egna personliga värderingar. Det är här relevant att påpeka att informant 1 är den enda av de sex lärare jag intervjuade som framförde kritik mot sina egna kollegors bemötande av skolans romska elever. Hon beskriver att det finns en inställning bland skolpersonalen att ”det är inte lönt att hjälpa de [romska] barnen för de kommer ändå inte att lära sig något, de kommer ändå inte bli något”. Att romska elever skulle sakna möjlighet att ”bli något” är enligt Goffmans (2011) terminologi att betrakta som att etniciteten blir en fläck på den sociala karaktären, en negativ effekt av stigmatisering.

Informant 4 beskriver att en förutsättning för att romer ska kunna klara sig och leva i Sverige, är att de behöver frigöra sig från den kulturella normen om låg förväntad utbildning.

Det är det med kulturen, att skolan inte är så viktigt. Som den romska kulturen, ja de måste inse att om de lever här i Sverige så bör de ha skolan och betygen för att kunna, ja för att överleva vardagen.

Axelsson (1999) menar att det är vanligt att just kultur argumenteras som något som står i vägen för en lyckad skolgång för romska elever i majoritetssamhällets skoltraditioner. Relationen mellan skola och familjer kompliceras när föräldrarna inte agerar så som lärarna förväntar sig utifrån normen av vad de själva skulle gjort eller är vana vid.

Runfors (2010) menar att det finns en paradox i att det är majoritetssamhället som väljer vilka av minoritetens kulturella drag som ska bevaras. Som citatet ovan visar är ”deras” uteblivna skoltradition ett exempel på något som inte ses som positivt av informant 4. Genom formuleringen ”här i Sverige” uttrycker informanten ett majoritetsbefolkningens ”vi”, vars samhälles vardag förutsätter utbildning för att kunna levas i. I likhet med Axelsson (a.a.) och Runfors (a.a.) beskriver Hacker (2006) hur kulturell betingning, som exempelvis att skolan inte ses som viktig, ofta används som förklaring om en romsk elev konstateras ha utebliven skolframgång. Hade eleven tillhört majoritetsbefolkningen menar Hacker att man istället förklarar misslyckandet som ett socialt, medicinskt eller psykologiskt problem.

När missförhållanden förklaras söker man ofta förklaring i *romers* kultur och inte majoritetssamhällets. Man väljer att ifrågasätta romers handlande men funderar inte över huruvida man själv är medskyldig till den aktuella situationen genom exempelvis vardagsrasism eller strukturella hinder. (Hacker 2006:38)

Informanterna beskriver relationen mellan romer och majoritetsbefolkning som att kulturer inte ska ses som bättre eller sämre, men det finns samtidigt en viss komplexitet i frågan. Samtidigt som ”vi” inte ska ändra på ”dem” kan ”vårt” samhälle inte inkludera personer som har vissa egenskaper, så som avsaknad av grundläggande utbildning.

### 4.3 Den etniska minoritetsstatusens innebörd för arbetet i skolan

Den etniska minoritetsstatusen innebär sedan elva år tillbaka vissa rättigheter för personer som anser sig tillhöra en av dessa grupper. Det betyder bland annat att modersmålsundervisning i aktuell romsk variant (exempelvis arli, kelderash eller lovari) skall erbjudas eleverna (Rodell Olgaç 2006). Informanterna i min studie arbetar i tre olika kommuner, varav en kommun (där informant 4, 5 och 6 arbetar) enbart erbjuder undervisning i en romsk variant. Det är dock oklart vilken variant det rör sig om eftersom lärarna inte menar sig kunna så mycket romers språk och ställer sig frågande till på vilket sätt dialekterna skiljer sig från varandra. I relation till Diskrimineringsombudsmannen (2008) och Europarådets kritik (Regeringen 2009) mot den svenska skolan angående att romska elever ofta inte får den modersmålsundervisning de har rätt till, tycks den aktuella kommunen bara vara en av många där problem finns. Precis som i de refererade studierna ovan menar lärarna att en förklaring är att det är svårt att hitta kompetenta lärare som kan undervisa i rätt variant av romani. Informant 6 diskuterar innebörden av vad hon kallar romska dialekter. Hon beskriver hur

[d]et har /.../ betydelse i vår skola. Ett föräldrapar vill inte låta sitt barn ha modersmålsundervisning på grund utav att modersmålsläraren tillhör en annan ätt, eller del då. Och de går inte ihop och de väljer bort modersmålsundervisningen på grund av det. Och de har de talat om för oss. 'Vi vill inte att hon ska undervisa dem på grund av att de har inte vår dialekt' säger de, 'och det blir ändå inte bra'. Så det har vi ju märkt för många, många år sedan, redan alltså. Det är en valfrihet de har att välja modersmål

[-sundervisning] så det är ju inget obligatoriskt ämne. Vi kan ju inte göra ändringar utav det.

Det är tydligt att informant 6 har uppfattat romani chib som ett språk istället för ett gemensamt namn för alla de olika språk som talas av romer. Innebörden av beskrivningarna variant eller dialekt tycks hon associera till något som kan jämföras med svenskans dialekter, där talare trots geografiska skillnader i de flesta fall kan förstå varandra tillräckligt bra för att föra ett samtal. Informanten verkar se personliga skäl, som att läraren är från fel ”ätt” eller ”del”, som den verkliga anledningen till varför en del familjer tackar nej till modersmålsundervisning. Detta står i motsats till hur Rodell Olgaç (2006) beskriver att det ursprungliga syftet med att göra romani chib och alla dess varianter till etniska minoritetsspråk var att man trodde att det skulle vara mer framgångsrikt än att namnge alla dessa språk i ramkonventionen.

De intervjuade lärarna säger sig alla känna till att romer är en erkänd minoritetsgrupp, men har svårt att sätta fingret på vad det innebär, särskilt i relation till skolundervisningen. Ingen av dem uttrycker något konkret exempel på vilka konsekvenser ramkonventionens innebörd fått.

Det har nog med status att göra. Att man höjer upp det. Så tänker jag i alla fall om det. Jag tänker som det där med samerna och så där att de har en egen sameriksdag och ja, statusen höjs för dem. Jag tror att det är viktigt speciellt för deras egen kultur. Att de bara inte är någonting som försvinner ut och sen att landet helst vill att de ska försvinna utan att nu har de fått en status och då är det lättare kanske att få gehör för olika saker inom det egna språket kan jag tänka mig. Kanske få böcker utgivna på det språket eller inlästa på band eller liksom att det kan bli mer än ”äh det där är bara, ni är så få som har det, bort med er så att ni inte finns”. Jag tror att det att det är så man ser på dem, så skulle jag kunna tänka mig att det har betydelse för dem. (Informant 5)

## 4.4 Betydelsen av goda relationer

Informanterna är överens om att vägen till framgång går genom den goda relationen mellan elev, familj och skola. Lärarens roll innefattar att motivera eleven att komma till skolan, men också att motivera familjen till att hjälpa eleven med läxor och stötta skolgången.

#### 4.4.1 Lärare/elev

Informant 1 beskriver hur en del av de romska elever som hon har mött, ”ger upp” när de kommer till högstadiet. Skolarbetet upplevs då som tungt och det är svårt för eleverna att hålla motivationen. I likhet med informant 2 och 3 påtalar informant 1 att det i en del romska grupper förekommer äktenskap med flickor i 13–14-årsåldern. Hon beskriver om hur hon i början av årets hösttermin träffade två flickor som hon undervisade för några år sedan.

”Åh vad skönt att se er” sa jag, ”att ni inte har blivit bortgifta”. Då sa de ”Ja men du vet hur det är, vi är försiktiga nu när vi går ut”. För så är det ju faktiskt, men har man då vetskap om att det är så, så kan man ju hjälpa dem. /.../ [A]tt sluta sjuan, åttan, nian och bara lägga av det får de inte göra. Så därför är det viktigt att man har dem med. Sen har jag andra barn på skolan som jag har haft tidigare som jag kanske ser att de kanske gifter sig mycket snart. Där det blir svårt, där de kanske blir kidnappade och bortförda till Tjeckien eller Polen eller Rumänien eller något, beroende på var hans familj kommer från. Och då får man ett hårt liv med barn och mat och kanske inte har tillräckligt med pengar och får tigga eller stjäla.

För att motivera eleverna att komma till skolan och kämpa under sin skolgång, menar informant 1 att det är viktigt att tydligt visa ett engagemang vilket kommer att uppfattas av och i sin tur engagera eleverna. Som lärare är det viktigt att bry sig om sina elever och "acceptera dem, ringa, prata med dem, vara öppen, tjata om att hur viktigt det är att vara i skolan, när de väl är här [i skolan] – engagera sig i dem, hjälpa dem, vara mycket aktiv”. Detta står i tydligt kongruens med hur Rodell Olgaç (2006) beskriver ett önskvärt arbete. En av hennes informanter uttrycker att ”[d]et är viktigt för lärarna att känna till barnens bakgrund och att barnen känner: Du är välkommen! Jag tror på dig!” (Rodell Olgaç 2006:112) vilket kan ses som nära relaterat till uttalandet ovan från mitt arbetes första informant.

Informant 3 arbetar i en särskild undervisningsgrupp för romska elever med hög frånvaro. Han beskriver att

[n]är jag får nya elever brukar jag oftast nämna att jag har tre uppgifter. Första uppgiften är att de trivs i skolan. Andra uppgiften är att de mår bra på lektionerna. Tredje uppgiften är att främja deras kunskapsutveckling och deras sociala utveckling (Informant 3, skriftligt material).

Vid frånvaro beskriver informanterna hur de kontaktar elevens föräldrar och frågar vad det är som orsakat den. Vid längre tids frånvaro gör skolan enligt praxis en anmälan till

de sociala myndigheterna, vilket är för att uppmärksamma och säkerställa att elevens skolplikt fullföljs. Hur ofta detta sker verkar stå i relation till skolans upptagningsområdes socioekonomiska struktur. Informant 1 beskriver hur anmälningar vid hennes skola görs minst en gång i månaden (räknat för alla elever, inte bara romer) och att hon i vissa fall står i direktkontakt med de sociala myndigheterna och frånvarorapporterar eleverna till dem varje fredag.

#### 4.4.2 Kontakt mellan skola och familj

Informant 1 beskriver att hon kan se hur det är viktigt att eleverna har sina familjers stöd i att skolan är viktig och att det "[i] de familjer där barnen är borta mycket så kan det vara så att föräldrarna inte har studiemotivationen. De kanske inte själva kan läsa och skriva och då inser de inte vikten". Informant 5 beskriver hur hon upplever att de romska föräldrarna inte blir så berörda av sina barns skolframgångar som hon föreställer sig att de skulle kunna bli.

Och till och med när man har försökt på utvecklingssamtal att imponera föräldrarna eller hur man ska säga, och visar böcker eller så och 'se hur bra det här blev!' eller 'titta, vilket duktigt resultat!' så har det inte engagerat, jag har inte känt så stort engagemang i det. Och det kan ju bero på att man inte förstår innebörden av att det har gått så bra, att man inte själv som förälder har gått i skola på det här sättet eller så. Det skulle ju vara intressant att veta varför de inte är så imponerade av att de har duktiga barn i skolan /.../ För de romska eleverna jag har haft, det har ju varit både flickor och pojkar, de har alltid varit väldigt, ja alla har velat lära sig mycket och varit kunskapstörstande och har tyckt om liksom att få lära sig, men sen intresset hemifrån för hur mycket de lär sig har inte varit lika stort [som elevernas eget intresse för studier är]. Jag har fått för mig att deras föräldrar inte är lika imponerade av att de är duktiga i skolan, att de liksom värdesätter andra saker, att man kanske, det här är bara som jag tycker och tänker, det är bara mina tankar och det är inte alltid som det kan vara så, men att det viktigare för de föräldrarna är att de [barnen] är bra barnvakter till syskonen, att de hjälper till hemma, att de handlar, att de städar, ja alla både hos pojkar och flickor har jag fått den känslan, att det är sånt man värdesätter mer än typ läxförhör och så. (Informant 5)

Skolverket (1999:6) beskriver att en del romska föräldrar "själva aldrig [har] fått några konkreta bevis på att utbildning 'lönar sig', snarare ser de oftast skolan som ett led i omvärldens assimileringstrategi". Mot denna bakgrund kan man se hur föräldrarnas betydelse för elevernas studiemotivation skulle kunna vara oförenlig med lärarnas önskan om hur de ska ta del av exempelvis läxläsning och föräldramöten, men även åt

att glädjas åt det resultat läraren presenterar. Av Skolverkets text väcks snarare frågan om ett högt studieresultat skulle kunna skapa en oro bland föräldrarna att barnet håller på att lämna den egna kulturen för att anamma majoritetssamhällets. Samtidigt bör man ha den romska gruppens olikhet i åtanke och inte se en del romers eventuella brist på tillit till utbildning som något som gäller alla. Det kan givetvis finnas flera andra skäl till att de föräldrar som informant 5 beskriver inte uppfyller de krav på uttryckt lycka som hon förväntar sig. Ett av dessa skulle kunna vara att språket inte räcker till för att man ska förstå innebörden av vad läraren säger. Några av informanterna har uttryckt att de ibland upplevt att en del romska föräldrar av olika skäl vill klara sig utan de erbjudna hjälpmedlen i kontakten mellan skola och familj. Informant 4 beskriver hur de romska föräldrar hon kommit i kontakt med, generellt sett är mindre benägna än andra föräldrar med motsvarande språkkunskaper i svenska, att vilja använda tolk. Hon tror att det beror på att den romska kulturen inte tillåter att man erkänner sig svag och i behov av hjälp.

Det är nog lite skämmigt att ha en tolk, just med romani. /.../ Det är någonting i kulturen tror jag, att man inte vill öppna sig för andra, erkänna brister, misstag eller vad det kan vara.

Relevant är även på vilket sätt kontakten mellan läraren och föräldrarna är utformad. Här finns två viktiga komponenter, dels den av lärarna beskrivna studieovanan och i vissa fall även analfabetism bland föräldrarna, men också att informanterna beskriver att syskon tar väldigt stort ansvar för varandra och ibland nästan tar över kontakten med skolan från föräldrarna. Informant 5 beskriver i citatet på föregående sida hur hon uppfattar att det i en del familjer tycks ses som viktigare att barnen hjälper till i hemmet än att läsa läxor. Informant 1, 4, 5 och 6 beskriver hur de kan ha svårt att etablera en kontakt med de romska elevernas föräldrar samt att få dem engagerade i läxläsning, resultat och föräldramöten. De framhåller att en tät kontakt är viktig. Informant 4 beskriver att

[j]ag tror att det hänger mycket på den läraren som har just den eleven, att man jobbar med familjen, att man inte är rädd att ta kontakt med familjen. Att man vågar ta kontakt och inte bara en gång per termin utan oftare.

Informant 5 beskriver hur hon ibland brukar ringa till de aktuella föräldrarna och ge dem en personlig, muntlig inbjudan till föräldramötena som en komplettering till den skriftliga information eleven fått hemsänd. Hon upplever att närvaron bland de romska

föräldrarna på mötena har ökat då hon använt telefonsamtal. Detta exempel kan tolkas utifrån Rodell Olgaçs (2006) beskrivning av hur läraren traditionellt riktar sig till en medelklassförälder och behöver anpassa sig för att hitta nya vägar i kontaktskapandet med människor från andra bakgrunder. Man kan se beskrivningen som informant 5 ger om hur hon via telefon upplever sig nå större välgång i kontakten, som ett exempel på vad Axelsson (1999) beskriver, att det är mer framgångsrikt när skolan anpassar sig efter familjerna istället för att förutsätta och invänta dess assimilation.

I arbetet med att bygga upp en miljö som inkluderar de romska elevernas familjer i skolarbetet, är informanterna 5 och 6 praktiska i sin problemlösning. De visar och beskriver speciella scheman där familjen ska markera genomförd läxläsning och ägnar extra uppmärksamhet åt att vara tydliga i informationen kring vad som ska göras, hur det ska göras och när det ska vara färdigt. Informant 6 beskriver hur hon använder både text och bild när hon skriftligt informerar om att eleverna exempelvis ska åka skridskor. Hon skickar då hem en lapp som eleverna under skoldagen läst högt tillsammans i klassen. Hennes förhoppning är att bilden ska få föräldrarna att fråga och barnen att minnas vad budskapet handlar om.

## 5 Slutsats och diskussion

I följande kapitel diskuteras resultatet i relation till arbetets centrala teman och frågeställningar. Dispositionen innebär att frågeställningarna först diskuteras enskilt men med referenser till varandra när resultat som påverkar flera frågeställningar presenteras. Arbetet avslutas med en sammanfattning som innehåller en metodreflektion där val av ämnesområde och undersökningsmetod diskuteras såväl som förslag på vidare forskning inom ämnet.

### 5.1 Vad menar lärarna att erkännandet av romer som en nationell minoritetsgrupp innebär för dessa elevers skolgång?

Att romer utgör en etnisk minoritetsgrupp i samhället och därmed också i skolan, medför att det är relevant att diskutera termer som etnicitet i relation till läraryrket. Det finns samtidigt en viss problematik i diskussionen då det rör en etnisk tillhörighet, vilket inte får registreras i Sverige. Det finns i mitt material indikationer på att flera av informanterna identifierar sina romska elever på de enda premisserna av modersmål och -undervisning. Det här kan ses som en fara då romer har andra rättigheter än bara språkliga vilka kan förbises om man inte känner till grupp tillhörigheten och därmed kan tillgodose minoritetsgruppsstatusen.

Konsekvensen av att ansökan om modersmålsundervisning i romani chib utgör grund för vilka som i skolan ses som romer blir sannolikt att färre barn räknas som romer än vad som i andra sammanhang identifierar sig som det. Ett skäl till detta är att alla barn av olika anledningar inte deltar i modersmålsundervisning, bland annat på grund av att romani chib i Sverige ibland kan räknas som ett språk och inte ses som ett nät av dialekter/varianter. Många barn kan därför inte delta då de inte förstår vad den tilldelade modersmålsläraren undervisar om, vilket lärarna till viss del tycks vara omedvetna om. De menar istället att personliga skäl i form av motsättning mellan olika romska grupper kan vara den verkliga förklaringen till varför man ibland tackar nej till modersmålsundervisning. Samtidigt innebär ramkonventionen att alla varianter av



romani chib räknas som minoritetsspråk, vilket torde innebära att det är etnisk diskriminering att inte erbjuda undervisning i rätt romsk dialekt. Att alla varianter av romani chib blivit erkända som minoritetsspråk i Sverige medför att alla aktuella elever har rätt till modersmålsundervisning i rätt språkgren. Detta medför i sin tur en merkostnad för samhället eftersom det inte behöver finnas ett visst minimiantal elever för att undervisning ska bedrivas. I min undersökning framkom dock inte några sparbeting som hinder för undervisning i romska varianter utan snarare en okunskap i vad som var ett språk och en dialekt.

En annan svårighet att uppmärksamma är att det enligt flera studier (Skolverket 1999, 2007; Diskrimineringsombudsmannen 2008) förekommer att romska familjer av rädsla för diskriminering döljer att de är just romer. Det är upp till var och en att räkna sig som rom i de sammanhang det känns rätt (snarare än till samhället att identifiera och utmåla), men rädslan för trakasserier kan hindra möjligheten att kunna ta del av rättigheterna. Detta kan relateras till vad Runfors menar är en mångfaldens paradox, att man för att ta del av de rättigheter som den etniska minoritetsstatusen ska säkerställa måste ”etikettera sig med hänvisning till särskildhet, och med hänvisning till en enda identifikation” (Runfors 2010:116).

Kravet på att nationella etniska minoriteter ska få behålla sin kultur möter i en intressant brännpunkt majoritetsbefolkningens samtida krav på integration. Det som uppmuntras att bevaras kan vara kulturella uttryck som majoritetsgruppen kan få ett underhållande utbyte av, så som kläder, danser, mat och hantverk. Däremot finns ingenting i erkännandet av Sveriges etniska minoriteter som befriar dessa från skolplikt, eller omvänt ger skolan rätt att neka elever det stöd de har rätt till för att genomföra grundskolan. Rättigheterna kan ses som ett sätt att bevaka de av minoriteternas egenskaper som fyller en funktion för majoriteten och som man tolkar som goda och korrekta i det rådande samhället. De sex lärare jag intervjuat under arbetet säger sig alla känna till att romer är en erkänd minoritetsgrupp, men har svårt att sätta fingret på vad det innebär, särskilt i relation till skolundervisningen. Informant 5 talar om status som ett sätt att se till att gruppen inte ignoreras utan ges ett erkännande med rätt att existera. Informant 6 menar att romer inte längre är vad hon kallar en ”nedvärderad grupp”. Eftersom hon jämför med hur det såg ut för 30 år sedan bör dock inte erkännandet av romer som en etnisk minoritet år 2000 tillskrivas hela äran för hennes förändrade uppfattning. Istället kan det kanske snarare ses som en effekt av personliga värderingar som förändrats över lång tid beroende på bland annat mediebild och personer i

omgivningen. Det kan förklaras med hjälp av Goffmans (2011) syn på att det som individen eller kollektivet uppfattar som främmande och något man genom gruppindelning därmed främjar sig från, är en effekt av tid och föränderliga samhällsstrukturer.

## 5.2 Hur menar lärarna att man i skolan på ett framgångsrikt sätt kan bemöta elever och familjer från den romska minoritetsgruppen?

Flera av informanterna diskuterar vikten av att efterleva de grundläggande värderingar om allas lika värde och rättigheter oavsett förutsättningar och bakgrund som finns i skolans värdegrund. De uttrycker att en kultur inte ska värderas högre än en annan och att man som medmänniska och lärare måste acceptera att andra människor kan ha andra levnadssätt än vad man själv är van vid. Samtidigt uppstår en konflikt genom den traditionella, ofta skriftliga, kommunikationen mellan skolan och föräldrar från andra bakgrunder. Några av studiens lärare beskriver hur de inte upplever de romska föräldrarna som engagerade i skolframgångar på det sätt som de själva väntar sig, vilket är en erfarenhet som även beskrivits i tidigare studier (Skolverket 1999). I en sådan situation finns möjligheter till flera olika tolkningar. Det kan vara så att man som förälder ser skolframgång som ett tecken på att barnet assimilerats till att bli som majoritetsbefolkningens barn, vilket väcker en oro över att man mer eller mindre håller på att förlora sitt barns kulturella tillhörighet. Det kan också bero på språkproblem, särskilt i förhållande till hur informant 4 beskriver att hon upplever att föräldrar som talar romani chib oftare än andra föräldrar med motsvarande kunskaper i svenska, tackar nej till tolk. Detta skulle i sin tur kunna bero på samma problem som för elevernas modersmålsundervisning, att man är medveten om att man riskerar att möta en person som talar fel variant av språket. För att lösa ett sådant problem behövs en större kunskap om erkännandet av alla varianter av romani chib som erkända minoritetsspråk spridas i Sverige.

Informant 2 beskriver hur en växelverkande kulturell acceptans är nödvändig för förståelse mellan majoritet och minoritet. Kultur behöver uppmärksammas och identifieras för att respekteras, menar han. I relation till skolarbetet är det relevant att

här belysa vikten av att läraren då behöver känna till sina elevers bakgrunder. Så länge romer upplever en rädsla för att bli diskriminerade av skola och myndigheter och därför i så mycket som de 40 % av fallen som Diskrimineringsombudsmannen (2008) menar, döljer identiteten, framstår det som en omöjlighet.

Informanterna menar att en god kontakt mellan elev, familj och skola är en förutsättning för ett framgångsrikt gemensamt arbete. En annan tydlig tendens är att de intervjuade framhåller muntlig kommunikation som mer effektiv än skriftlig. Informant 5 beskriver att det förekommer att syskon tar stort ansvar för varandra. Därmed blir skolgången en angelägenhet som rör hela familjen snarare än bara för elev och föräldrar. Det skulle därför vara intressant att diskutera resultatet av hur en kontakt skulle se ut och kunna fungera om lärare provade att bjuda in andra familjemedlemmar än bara föräldrarna till möten och samtal. Det skulle kunna vara så att skolans norm är att de inbjudna är två föräldrar, en av vardera kön, men det finns flera argument som talar för att en sådan norm håller på att förlora sin tyngd. Likväl som man för en del familjer kan tänka sig ett utvecklingssamtal med två mammor och/eller två pappor, skulle man kunna prova att utvidga de inbjudna till att vara personer från olika generationer som på olika sätt är viktiga för elevens trivsel och framgång i skolan. Informanterna framhåller även en problematik mellan den traditionella skriftliga kommunikationen som de inte upplever fungerar tillfredsställande med en del föräldrar, däribland romska. Här har informant 5 kommit fram till att en muntlig kommunikation är att föredra då hon upplevt att deltagandet på exempelvis föräldramöten höjts om hon gett en personlig inbjudan per telefon.

### 5.3 Vilka eventuella hinder har lärarna erfarenheter av under romska elevers skolgång? Hur kan dessa förebyggas och övervinnas?

Ett hinder för den romska minoritetens utbildning i majoritetssamhällets skolor kan vara det främlingskapande som kan ske mellan olika grupper. När kollektiv tillskrivs egenskaper som baseras på föreställningar om ”den Andre” kan orättvisor uppstå. Så sker exempelvis genom de etniska trakasserier som informant 3 berättar att några av

hans elever utsatts för. Dessa har tagit illa vid sig vilket kan ha bidragit till att de inte velat vara i skolan eller delta i dess verksamhet. En annan, även den mycket allvarlig, situation beskrivs av informant 1 och handlar om personal vid hennes skola som inte anser det vara lönt att engagera sig i romska elever då ”de ändå inte kommer att bli något”. Om låga förväntningar från den (egna) romska kulturen påverkar gruppens elever till att inte ha motivation att studera, är det rimligt att även lärarnas (de andras) förväntningar spelar samma roll. På så sätt skapas ett utanförskap för gruppen genom ett uteblivet engagemang och förlorat hopp från dess omgivning och således även deras lärare. Detta skulle kunna leda till att en polarisering mellan grupperna uppstår eller förstärks, då egenskaper tillskrivs den romska etniciteten och förknippas med något för majoriteten oönskat, vilket gör att förtroendet mellan grupperna minskar.

Flera av informanterna menar sig se ett utanförskap för romer i samhället vilket de menar har uppstått genom att majoritetssamhället passiviserat romer till ett inaktivt samhällsliv. Detta kan bli ett hinder för romska barns och ungdomars skolgång då man inte har en bakgrund som erfar att utbildning kan vara lönande. Att tillhöra en romsk familj som saknar skoltradition står här i relation till både etnicitet och klass och skapar en situation där de båda är både problemet och omöjligheten till lösning. Den romska etniciteten förknippas med låg klass på grund av låg utbildningsnivå, och utbildningsnivån höjs inte genom att etniciteten ger förespeglningar om en oföränderlig klasstillhörighet. Informant 4 menar att det finns en kulturell tradition bland romer av att skolan inte är så viktig som lärare förväntar sig att familjer ska tycka. För att kunna säkerställa att eleven får en god skolgång menar hon, i likhet med flera andra informanter, att en god och kontinuerlig kontakt med elevens familj är viktig, vilket inkluderas i föregående frågeområde. Problem med läxor som inte görs kan skolan försöka komma till rätta med exempelvis genom praktiska råd som informant 5 och 6, som använder scheman där gjorda läxor ska markeras. Andra alternativ är att ordna läxläsning i skolans regi. För- och nackdelar med en sådan metod kan diskuteras men det hamnar utanför detta arbetes ram.

Informanterna menar att det är viktigt att ogiltig frånvaro följs upp och tas på allvar med en tydlighet om att den inte är acceptabel. Att just undersökningens tre första informanter framhåller romska elevers frånvaro som ett problem vilket de tre senare inte gör, bör inte tolkas utifrån preferensen stor eller liten stad. Snarare än en tolkning om att romska elever i storstäder har högre frånvaro än de som går i skolan i en småstad, bör detta ses i relation till de aktuella områdenas socioekonomiska uppbyggnad. De tre

lärarna som undervisar i storstäder berättar om nödvändigheten av täta kontakter med socialtjänsten, vilket inte någon av de tre småstadslärarna över huvud taget nämner. Det är också just informant 1, 2 och 3 som berättar om mycket tidiga äktenskap, helt avbruten skolgång och andra aspekter av för majoritetsbefolkningen ofta främmande kulturell art, som de intuitivt vänt sig mot och velat förhindra eller förändra. I relevans till minoritetsgruppens av staten erkända rättigheter är det återigen intressant att reflektera över vilka aspekter av minoritetens kultur man uppmuntrar eller tillåter att behållas, och vilka man likställer med ett olagligt eller oetiskt beteende.

## 5.4 Avslutning

I arbetet framkommer tre teman som kan ses som sammanfattande av intervjuernas innehåll. Det visar sig finnas en paradox kring bevarandet av kulturell särart och samtidig integration, där skolans personal ställer sig frågande till hur man ska möta en främmande tradition. Vidare blir det tydligt att det finns stora brister i den språkliga minoritetsstatusens konsekvenser för modersmålsundervisning, som ska garantera romska elever undervisning på rätt variant. Avslutningsvis framkommer att föräldrakontakten och de stora olikheter som finns i de aktuella familjernas skolbakgrund, påverkar hur läraren kan behöva arbeta för att motivera eleven.

Tidigare studier om romska elevers skolgång i Sverige är till antal och omfång förhållandevis få. I de rapporter som statliga Skolverket (1999, 2007) sammanställt fokuseras en avsevärd del på hur skolan för romer är en främmande arena och att frånvaron bland de aktuella eleverna är hög. I en rapport från 1999 uttrycker Skolverket att skolan för romer är något sekundärt och att familjen har svårt att acceptera majoritetssamhällets värdering om skolgångens betydelse. Med denna konstruktion av romer som en av förhållandevis få bakgrunder, förväntade jag mig att mina sex informanter skulle uppehålla sig länge vid frågor om elevernas frånvaro. Att resultatet inte blev på detta sätt är mycket intressant, särskilt i relation till Diskrimineringsombudsmannens (2008) uppgifter om att så många som fyra av tio romer kan dölja sin etniska identitet i mötet med skolan. Inom ramen för ett examensarbete på 15 hp går det inte att förklara varför den verklighet som flera av mina informanter menade sig arbeta

i, var så olik den beskrivning som andra källor tidigare publicerat. Att mitt arbetes resultat inte till fullo överensstämmer med tidigare kvalitativa studier innebär inte att man behöver ifrågasätta trovärdighet för någon av studierna. Det kan istället ha varit en effekt av en av det kvalitativa forskningsarbetets nackdelar. De sex slumpvis utvalda informanterna i mitt arbete hade av vad som kan ha varit en tillfällighet, en annan berättelse än den som framkommit i andra kvalitativa studier, där helt andra informanter avgjort arbetets riktning.

Genom att studera människor som man menar har vissa gemensamma drag, problem eller intressen, skapas en grupp som särskiljs eller rent av exotifieras i relation till den egna gruppen. Att se romer som en enhetlig grupp trots en oerhört skiftande bakgrund är i sig ett problem, men det är även relevant att varken jag själv eller mina informanter menar oss ha något romskt ursprung. Därmed skapas trots goda intentioner bakom ett arbete om romska elevers skolgång, problem genom en differentiering mellan ”vi” och ”dem”. Oavsett om gruppen konstrueras inifrån eller utifrån skapas vad Runfors (2010) menar är en paradox, då de som menas tillhöra gruppen tillskrivs endast en kultur. Därmed omöjliggörs just vad den tidigare nämnda självidentifikationsprincipen innebär, att vem som helst i vilken situation som helst ska kunna ta del av någon av de etniska minoritetsrättigheterna, då konstruktionen av ”vi” och ”dem” gör att gruppstillhörigheten blir fast istället för föränderlig. Att se grupper som etniska minoriteter ger en innebörd om främmandeskap.

Personligen har jag inte romskt ursprung. Jag tillhör heller inte de skolor där jag valt att genomföra mina sex intervjuer. Det innebär dock inte att jag kom till intervjuerna som ett oskrivet blad. Både i intervjusituationerna och skrivprocesser är jag en produkt av en uppväxt och uppfostran som tillhörande majoritetsbefolkningen. Det samhälle som jag menar bland annat genom brist på modersmålsundervisning nekar romer de rättigheter och möjligheter som de har rätt till, är det samhälle som jag själv är en del och produkt av. Lämpligheten i att som icke-rom försöka studera romers skolsituation kan därmed ifrågasättas. De frågor som jag i intervjuerna ställer till informanterna samt hur jag bemöter och följer upp deras svar, avspeglar vem jag är men samtidigt också den något obekväma distans som kan finnas i en konstruerad forskningssituation mellan två för varandra okända personer. Ett tillrättat svar kan inte uteslutas och kan bero både på informantens vilja att framstå som god och korrekt, men kan också vara ett resultat av att frågan enbart genom att ställas konstruerar en grupp som tillskrivs ett främmandeskap.

En förutsättning för att de frågor som är spridda om dialekter eller varianter av de språk som i Sverige går under det gemensamma namnet romani chib ska kunna besvaras är att framtida forskning sker inom området. Utan det blir det svårt att tillgodose bland annat den modersmålsundervisning som romska elever genom Skollagen och ramkonventionen har lagstadgad rätt till. En situation där elever nekats rätten till undervisning på rätt dialekt för att majoritetsbefolkning tolkar innebörden av den som en mindre lokal skillnad, är i längden ohållbar.

# Referenser

- Axelsson, Monica (1999). ”Skolframgång och minoritetsstatus. Skolan – en kraft att räkna med”. I: Axelsson, Monica (red.). *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Belton, Brian A. (2005). *Questioning Gypsy Identity*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Bryman, Alan (2008). *Social Research Methods*. Tredje upplagan. New York: Oxford University Press.
- Delegationen för romska frågor (2010). *Romers rätt: en strategi för romer i Sverige*. Del 2. SOU 2010:55. Stockholm: Fritzes. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/00/25/baf09ba7.pdf> (Hämtad 2011-10-21 20:25)
- Diskrimineringsombudsmannen (2008). *Diskriminering av nationella minoriteter inom utbildningsväsendet*. DO:s Rapportserie 2008:2. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.do.se/Documents/Material/Gamla%20ombudsm%C3%A4nnens%20material/dorapport-nationella-minoriteter.pdf> (Hämtad 2011-11-01 19:43)
- Europarådets ramkonvention för skydd av nationella minoriteter (2004). [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.humanrights.gov.se/extra/pod/?id=36&module\\_instance=10&action=pod\\_show](http://www.humanrights.gov.se/extra/pod/?id=36&module_instance=10&action=pod_show) (Hämtad 2011-10-05 16:00)
- Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002). Vetenskapsrådet. [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf) (Hämtad 2011-09-25 15:47)
- Goffman, Erving (2011). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Tredje upplagan. Stockholm: Nordstedts.
- Hacker, Jennifer (2006). *Romer och utbildning. En arena för särskillnad, paradoxer och stigmatisering*. D-uppsats. Linköpings universitet. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:22071> (Hämtad 2011-11-07 12:42)
- Hettne, Björn (1992). *Etniska konflikter och internationella relationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Länsstyrelsen i Stockholms län och sametinget (2011). *Handbok*. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://minoritet.prod3.imcms.net/1815> (Hämtad 2011-09-27 13:07)
- Malmö stad (2008). *Romers situation i Malmö*. Malmö: Malmö Stadskontor. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.malmo.se/download/18.6e0fe7e512c888cbc5280009370/Romers%2Bsituation%2Bi%2BMalm%C3%B6%2B20080923.pdf> (Hämtad 2011-10-21 20:51)
- Regeringen (2009). Från erkännande till egenmakt - regeringens strategi för de nationella minoriteterna. Proposition 2008/09:158. [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&dok\\_id=GW03158](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GW03158) (Hämtad 2011-10-22 11:47)
- Romer i Sverige – tillsammans i förändring* (1997). Ds 1997:49. Regeringskansliet: Inrikesdepartementet. Fritzes: Stockholm.



- Rodell Olgaç, Christina (1998) *Vi är rädda att förlora våra barn*. Stockholm, Rädda Barnen.
- Rodell Olgaç, Christina (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola*.
- Runfors, Ann (2010). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Andra upplagan. Stockholm, Nordstedts.
- Skolverket (1999). *Romer och den svenska skolan*. Rapport. Dnr 98:2652. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003). *Sveriges nationella minoriteter: att gestalta ett ursprung i barnomsorg och skola: referensmaterial*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2007). *Romer i skolan – en fördjupad studie*. Rapport 292. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Rapport 309. Stockholm: Fritzes.
- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Åhlund, Aleksandra. "Etnicitetens mångfald och mångfaldens etniciteter" I: Olsson, Erik (red.) (1999). *Etnicitetens gränser och mångfald*. Bjärnum: Carlssons bokförlag.
- Öhlander, Magnus "Utgångspunkter". I: Kaijser, Lars och Öhlander, Magnus (red.) (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

## Förteckning över arbetets informanter

Informant 1	Kvinna	Undervisar nu år 4 och har romska elever i klassen. Storstad.
Informant 2	Man	Undervisar vuxna romer. Storstad.
Informant 3	Man	Arbetar med romska elever på en 6-9-skola. Storstad.
Informant 4	Kvinna	Undervisar nu år 5 och har romska elever i klassen. Liten stad.
Informant 5	Kvinna	Som informant 4.
Informant 6	Kvinna	Undervisar nu år 2 och har romska elever i klassen. Liten stad.