

VÄGSKÄL FÖR INKLUDERING

Tvärvetenskapliga perspektiv
på migration, nationella
minoriteter och utbildning

Redaktörer
David Gunnarsson
Anna Lund
Niclas Månsson



Trycksak
3041 0865



(CC BY 4.0)

Publicerad under Creative Commons Attribution
4.0 Unported License

Södertörns högskola
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Författarna

Omslagsbild: "Plan of Tower Grove Park", August Gast & Co. (1883),
Missouri Historical Society (Public Domain)

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos E-print, Stockholm 2025

Läromedel från Södertörns högskola 10
ISSN 1652-3067

ISBN 978-91-89962-11-8

17. De fem nationella minoriteternas barn i majoritetssamhällets förskola och skola 25 år efter erkännandet

Christina Rodell Olgaç

Det har nu gått 25 år sedan Sverige ratificerade Europarådets Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter (Ramkonventionen) och Europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk (Språkstadgan) då urfolket¹ samerna tillsammans med tornedalingarna, sverigefinnarna, romerna och judarna erkändes som Sveriges fem historiska nationella minoriteter med minoritetsspråken samiska, meänkieli, finska, romani chib och jiddisch som nationella minoritetsspråk.² I detta kapitel undersöks om och hur Ramkonventionens och Språkstadgans intentioner under dessa år omsatts i praktisk handling i svensk förskola och skola.

Fem yngre minoritetsbarns berättelser, självbiografiska eller byggda på verkliga händelser i majoritetssamhällets skola mellan 1930- och 1970-talen, beskrivna i litteraturen, har här valts för att utgöra den historiska fond mot vilken erkännandet av minoriteterna och dagens skolsituation sedan diskuteras. Självfallet kan mångfalden av minnen och upplevelser från skoltiden variera både mellan och inom minoriteterna samt även mellan olika grupper och individer. Det finns emellertid, även om årtiondena skiljer sig åt, erfarenheter som många minoritetsbarn delar och som kan bidra till en mer sammantagen bild över hur skoltiden kan ha tett sig. Fokus riktas särskilt på teman som fysiskt och symboliskt våld såsom dessa kommer till uttryck i berättelserna. Symboliskt våld handlar till skillnad från fysiskt våld, om en mer omärklig maktutövning som i detta fall skolsystemet legitimerar, exempelvis genom vilka språk och kunskaper som tillmäts värde (Bourdieu &

¹ Samerna är en erkänd nationell minoritet men framför allt ett urfolk: "Ett urfolk härstammar från folkgrupper som bodde i landet eller i ett geografiskt område, som landet tillhör, vid tiden för erövring eller kolonisation eller fastställande av nuvarande statsgränser och vilka har behållit en del eller alla sina egna sociala, ekonomiska, kulturella och politiska institutioner." www.sametinget.se/urfolk

² För mer information om Ramkonventionen och Språkstadgan samt frågor om lagar till skydd för nationella minoritetsspråk och innebörden av förvaltningsområden, i synnerhet gällande språket romani chib och språklig revitalisering, se Lindqvist, Kai & Dimiter-Taikon, kapitel 18 i denna bok.

Passeron 1990), något som kan få långtgående konsekvenser för många minoritetsbarn.

Skolan som möjlighet eller trauma

I journalisten och författaren Ann-Helén Laestadius bok *Straff* (Laestadius 2023) flätas fem samiska fjällrenskötare barns upplevelser samman då de i sjuårsåldern på 1950-talet tvingas i väg från sina familjer för att gå i nomadskola. De följs sedan till vuxen ålder. Redan i bokens inledning möter vi samisktalande Else-Maj som inte förstår vad magistern i nomadskolan säger på svenska. På lektionerna mimar hon med så gott det går, men det kräver stor uppmärksamhet. När rasten närmar sig börjar tankarna fara i väg och det blir plötsligt tyst runt henne. Magistern säger hennes namn och Else-Maj förstår att hon nu förväntas ge ett svar.

Hjärtat skenade i bröstet när magistern reste sig från katedern och kom emot henne. Tog tag om hennes kinder med en hand och hon kände doften av tvål. Han nöp ihop och sa ordet demonstrativt framför henne. Uppenbarligen skulle han få henne att säga samma sak, tvinga munnen att följa hans rörelsemönster. Hon kissade på sig. Det bara strilade och var helt omöjligt att knipa ihop. Det droppade ner efter stolsbenen och någon skrattade till. Magistern backade instinktivt och gjorde en besvärad min.

”Gå!”

Hon tittade upp på honom, förstod inte.

”Gå till internatet!”

Han pekade mot dörren. Hon förstod inte.

”Mana!” viskade Biret.³

Magistern stirrade ilsket på hennes vän. (Laestadius 2023, s. 12)

Else-Majs erfarenheter gör att hon senare försöker skydda sin yngre syster genom att övertala sin mor att inte skicka systemen till nomadskolan, men hon lyckas inte. På nomadskolan blir systemen sjuk och får inte den vård hon behöver i tid utan skickas hem för sent och dör där. Minnet av systemens död följer Else-Maj hela livet.

³ *Mana* betyder ”gå” på samiska, ett språk som barnen var förbjudna att använda.

Den så kallade nomadskolereformen år 1913 utgjorde ett exempel på den svenska statens genomdrivande av ”lapp-ska-vara-lapp”-politiken⁴ som resulterade i en delning mellan det renskötande och det icke-renskötande samiska samhället, vars konsekvenser än idag sätter spår i de konflikter som förekommer bland samerna. Följden blev att barn till nomadiserande renskötarfamiljer tidigt placerades i nomadskolor, oftast långt från hemmen, medan barn till icke-renskötarfamiljer hänvisades till den ordinarie folkskolan. Genom nomadskolereformen fick barnen i renskötarfamiljer en sämre utbildning. De förlorade därmed kontakten med både samiskan och den samiska kulturen och tvingades vistas i en otrygg och ohälsosam skolmiljö (Drugge 2021, s. 70–71). Nomadskolorna, som upphörde att existera först 1962, ”är ett trauma som gått i arv i generationer”, konstaterar Laestadius (2023, s. 421). Hon beskriver hur svårt det varit för många att prata om det som hänt och samtidigt också smärtsamt att som vuxen vara medveten om att det man upplevt ofta fått konsekvenser för barn och barnbarn.

Mod att göra motstånd

Även i det finskspråkiga Tornedalen utsattes barnen för olika typer av kränkningar och övergrepp i skolan. När Sverige förlorade den ”östra rikshalvan”, det vill säga Finland som blev ryskt storfurstendöme år 1809, ledde det till en delning av den finsktalande befolkningen i området. Den svenska skolan blev ett viktigt instrument för försvenskningens processen. I författaren Kerstin Johansson i Backes bok *Som om jag inte fanns* (1978) möter vi finsktalande, numera meänkielitalande, tioåriga Elina och hennes kontakt med den svenska skolan i Tornedalen på 1930-talet.

Efter en tids frånvaro på grund av sjukdom är Elina nu tillbaka i skolan. Elinas mamma tror att skolan är bra för Elina, men Elina känner hur hon bara krymper och blir mindre och mindre ju längre hon sitter där i skolbänken (Johansson i Backe 1978, s. 8). På svarta tavlan skriver fröken dessutom upp namnen på de barn som pratar finska på rasten. En dag bestämmer sig fröken för att klassen ska skriva en uppsats om ett besök i en affär. Elina beslutar sig för att beskriva Konsumaffären i byn. Hon har knappt hunnit börja innan fröken kommer ner till hennes bänk. I Elinas häfte läser hon: ”Kånsum i take va kvasta räfsen åssä kätte på disken breve apparatet”

⁴ ”lapp-ska-vara-lapp”-politiken ”gick ut på att bevara en exotisk bild av samernas kultur och av renskötelsen”. (www.samer.se/)

(Johansson i Backe 1978, s. 30–31).⁵ Med stora svarta streck stryker fröken över texten i häftet och dikterar för Elina som vägrar att skriva på nytt. Hennes vägran leder till kvarsittning och fortsatt dikteringstvång samt utebliven skolmat. Från matsalen hör Elina hur fröken återberättar hennes text vid lärarnas särskilda matbord och hur alla vid bordet skrattar utom den unga läraren som brukar försöka lära sig finska av barnen. Efter ytterligare kränkningar vägrar Elina fortsatt att äta skolmaten. Hon sätter sig i stället ute på trappan utanför matbespisningen dag efter dag. Till slut går det så långt att en regnig dag lämnar alla barnen plötsligt i protest sin mat och går ut och sätter sig bredvid Elina. Efter dem följer den unga läraren som också slår sig ner bredvid Elina. Detta kompakta motstånd får till slut fröken att komma ut och äntligen säga förlåt och be Elina att följa med in och äta.

Som ett led i Sveriges försvenskings- och assimileringspolitik fanns krav på svenska som undervisningsspråk i de statligt finansierade folkskolorna redan från 1888. Detta har fått förödande konsekvenser för minoriteten. I slutbetänkandet av Sannings- och försoningskommissionen för tornedalningar, kväner och lantalaiset konstateras att försvenskningens politik ”inneburit att minoritetens språk, kultur och identitet nedvärderats, skambelagts och osynliggjorts” (SOU 2023:68, s. 36). Många av dem som utsattes för försvenskningens politik är dessutom inte längre i livet idag. Kommissionen talar därför om ”kvarlevande orättvisor” som existerar fortsatt ”i form av minoritetens ärvda skam över språket, kulturen och identiteten” (SOU 2023:68, s. 42).

Barn till ett krigsbarn

Förutom i Tornedalen och norra Sverige har det sedan nästan tusen år tillbaka även funnits en finsktalande befolkning i övriga delar av Sverige. Under det finska vinterkriget 1939–1940 och fortsättningskriget 1941–1944 skickades över 70 000 finska krigsbarn, *sotalapset*, utan anhöriga till Sverige för att räddas undan kriget (jfr Nehlin 2024). Skådespelaren, regissören, teaterchefen och författaren Anna Takanens pappa Timo var ett av dessa krigsbarn. Timos egen pappa omkommer i kriget och endast fyra år gammal, sjuk i lunginflammation och med en namnlapp om halsen skickas han till Sverige, där han blir kvar. I boken *Sörjen som blev* (Takanen 2019) berättar Anna Takanen sin familjehistoria. Hennes pappa är det finska krigsbarn som under sina tidiga år i det nya landet får höra kommentarer som att ”om du inte är

⁵ Ungefär: ”I taket på Konsum fanns/hängde kvastar, räfsor och så köttet som låg på disken bredvid kassaapparaten.”

snäll så skickas du tillbaka till Finland och där är det krig. Brinnande krig. Och kriget dödar barn med bomber” (Takanen 2019, s. 48). Han får kämpa för att få behålla sitt finska efternamn, Takanen, Timo Takanen. Först vid sexton års ålder reser han till Finland och återser sin mor och bror.

Året är 1975 och Anna, dottern till krigsbarnet, ska börja skolan.

Hela skolsalen är full av pirriga sjuåringar och föräldrar. [...] fröken har en svajig klänning och ler när hon har upprop. Jag håller handen beredd, men får vänta på mitt namn som kommer långt ner i listan. När hon säger Takanen skjuts armen upp som ett spjut. Jag är här! Jag är verkligen här!

Fröken frågar om någon vill säga något efter uppropet, eller göra något, eller varför inte sjunga något?

Och så skjuts armen upp som ett spjut igen. Jag vill sjunga. Jag tycker om att uppträda.

Jag tittar på mamma och går fram till katedern och ställer mig framför min nya klass och sjunger ”Broder Jakob” på finska, ”Jaako kulta”. Jag är så stolt över att jag kan en finsk sång som ingen annan kan och att jag också kommer från ett annat land.

När sången är slut får jag applåder och första skoldagen är slut.

[...]

Ordningen sätts. Något ändras. I klassen formas ett vi, men jag formas till ett dem.

- Finne på pinne luktar inge.

Jag är nästan sju år när jag förstår att jag inte bara är halvfinsk utan också finne.

Jag frågar pappa:

- Är jag finne?

Han svarar snabbt:

- Nej. (Takanen 2019, s.150–153)

Pappret med anmälan om ”hemspråk” från skolan knycklas ihop av pappa Timo som argt konstaterar att Annas ”hemspråk” är ett, svenska!⁶ Det finska blir något fult. I skolan blir hon mobbad och säger saker som ingen annan vågar. På rasterna slåss hon för att få respekt. Men varje sommar styr Timo Takanen bilen med familjen till släkten i Finland, eller *Fosterlandet* som han kallar det. Tankar om kluvenhet, identitet och hemhörighet, men också trauman från kriget, överförs till hans barn under uppväxten. Många år senare frågar han sin nu vuxna dotter Anna om varför hon hela tiden ställer så många frågor till honom. Hon svarar att hon samlar, samlar till *Fosterlandet*. ”Pjäsen om våra liv. Mest ditt, men också mitt. Om tre generationer präglade av krigsmönster. Jag är tredje generationen [...]” (Takanen 2019, s. 220).⁷

Okunskap om romer

Till skillnad från de övriga minoriteterna har skolgång för många romska barn inte varit någon självklarhet, även om det också varierat mellan olika romska grupper och individer. Först i början av 1960-talet började romska barn och unga få mer allmän tillgång till formell skolgång, men placerades då ofta i särskilda klasser vilket hindrade en likvärdig utbildning (Ds 2014:8, s. 245). Den romska författaren och aktivisten Katarina Taikon kämpade hela sitt liv för romers rätt till arbete, bostad och skolgång. Genom sina böcker riktade till såväl barn som vuxna försökte hon skapa förståelse för och kunskap om den romska minoritetens historia och livssituation. Hennes tretton böcker om den romska flickan Katitzi bygger på egna upplevelser och nådde många barn och unga. I boken *Katitzi i skolan* (Taikon 1975) lyfter Katarina Taikon genom Katitzis fröken fram några av de fördomar och (van)föreställningar om romer som florerade i dåtida uppslagsverk.⁸

När Katitzi äntligen för första gången får börja skolan blir det direkt i fjärde klass. Hon kan varken läsa eller skriva.

Fröken Carlström blev osäker. Skulle hon få tråkigheter nu, bara för att hon hade fått en zigenarflicka i klassen?

Hennes lärarkolleger hade varnat henne. Vad hon hade läst i uppslagsböckerna om zigenare hade inte lugnat henne. Det stod att de var tjuvar och att de

⁶ Beteckningen ”hemspråk” ändrades till ”modersmål” år 1997.

⁷ Pjäsen *Fosterlandet* av Lucas Svensson baseras på Anna Takanens liv och sattes upp både på Göteborgs och Stockholms stadsteatrar 2015, där Takanen var verksam.

⁸ Fördomar och (van)föreställningar om de övriga minoriteterna fanns även i de dåtida uppslagsverken, se exempelvis *Nordisk familjebok* 1923–1939.

inte ville arbeta. Att de var opålitliga och inte gick att ha bland andra människor. Hon hade hoppats att det var något fel, att uppslagsverken i alla fall överdrev. Men hon visste inte. Katitzi var ju lite annorlunda. Inte var hon elak, men sådana där saker som att hon vägrade att skriva på svarta tavlan, eller överhuvudtaget skriva. Nog var det någonting som vara galet. (Taikon 1975, s. 70)

Sällan nämner uppslagsverken de förföljelser och erfarenheter av krig och flykt som drabbat romer genom historien, trauman som överförts mellan generationer. Det gäller det femhundraåriga slaveriet mellan 1300-talet till 1856 i områden som utgör dagens Rumänien. Inte heller nämns de hundratusentals romer som mördades under Förintelsen. Medvetenhet om krigshotet och Förintelsen återfinns dock hos Katitzi. Hennes bror Paul uppmanar pappa Taikon att våga säga ifrån och inte vara så rädd för de svenska myndigheterna men får då till svar att det är krig ute i världen: ”Hitler låter döda alla judar och zigenare som hans soldater kan leta upp. Han är nämligen diktator i Tyskland.” Pappa Taikon säger också att de ska vara tack samma för att få bo i Sverige och att det är bäst att inte säga emot myndigheterna för då kanske de blir utlämnade till utrotningslägren i Tyskland (Taikon 1975, s. 10).

Förintelsens närvaro

Erfarenheter av Förintelsen har romerna gemensamt med den judiska minoriteten som kommit till Sverige under olika tidsperioder, ofta på grund av förföljelser och pogromer i olika delar av Europa. Först i slutet av 1700-talet fick de rätt att bosätta sig i här utan doptvång. Även i slutet av och efter andra världskriget och Förintelsen kom judiska flyktingar till Sverige. Journalisten och författaren Margit Silberstein, som föddes år 1950, beskriver i sin bok *Förintelsens barn* (Silberstein 2021) uppväxten i en familj där båda föräldrarna var de enda som överlevt Förintelsen i sina respektive familjer. Även hos Silberstein återfinns händelser av fördomar och utanförskap från skoltiden, men också generationsöverförda trauman som påverkar uppväxten (jfr Kaplan 2003).

När jag berättade för min bästis att jag var jude kom hon tillbaka till mig nästa dag och var bekymrad. Hennes pappa hade sagt till henne att jag tillhörde en annan ras. Det kändes konstigt. Ingrid och jag, ler och långhalm. Var jag en annan ras, en annan sort?

[...]

Jag tyckte om att gå i skolan och jag var en flitig elev. Men jag ogillade måndagar, bävade för dem. Det var då läraren ville höra vad vi gjort under helgen. Mina klasskamrater hade ofta varit på besök hos mor- och farföräldrar, kanske träffat sina kusiner. Jag var avundsjuk på dem. (Silberstein 2021, s. 32–34)

Avsaknaden av släktingar som fanns kvar i livet påverkade Margit både i skolan och hemma. Föräldrarnas sorg och lidande, särskilt hennes mammas tid i Auschwitz, påverkar Margit som också genomgår en anorektisk period av självsvalt. Hon minns barndomens middagar när familjen samlade vänner. Dessa övergick ofta i sorg och gråt, då smärtsamma minnesbilder från Förintelsen och av alla anhöriga som inte längre fanns kvar bland dem blev allt för överväldigade.

Alla, hela min döda familj fanns i mig, allt mamma och pappa hade förlorat. Det var mitt öde att finnas till i stället för dem som slutat sina liv i gaskammaren. I mig skulle en förlorad värld uppstå. (Silberstein 2022, s. 43)

Förintelsen är ständigt närvarande. Den generation som överlevde koncentrationslägren blir allt färre och snart finns bara deras barn kvar. Som barn till överlevande beskriver Silberstein hur hon nu i vuxen ålder vill berätta om sina föräldrar och vad Förintelsen gjorde med dem och även hur det påverkat henne själv. ”Vad det innebär att ha fått sina föräldrars trauma med modersmjölken” (Silberstein 2022, s. 190).

Fysiskt och symboliskt våld

De fem minoritetsbarnens erfarenheter från tidiga skolår i majoritetssamhällets skola under mitten av 1900-talet, visar exempel på olika former av både fysiskt och symboliskt våld genom assimileringstväng, diskriminering, rasism, språkförtryck, marginalisering, osynliggörande, kränkningar, utanförskap och övergrepp, trauman som på olika sätt lever kvar och förs vidare till nästa generation och till nästa. Liknande erfarenheter har fortsatt prägla många av minoriteternas barn, deras skolgång och framtid med långtgående konsekvenser än idag. I Universitets- och högskolerådets rapport *Högskolestudier ur ett nationellt minoritetsperspektiv* (UHR 2023:4), som baseras på enkäter och intervjuer med 51 studenter från samtliga fem minoriteter, berättar flera av dem om dels äldre anhörigas erfarenheter från tidigare skolgång, dels egna erfarenheter som idag visar att det som sker i grundskola och gymnasium av fördomar och rasism påverkar förutsättningarna för högre utbildning. Även om högskolan ”upplevs som mer fredad än tidigare skol-

gång” (UHR 2023:4, s. 8), utgör okunskapen om de nationella minoriteterna det vanligaste problemet. Det kan handla om osynliggörande, ifrågasättanden, fördomar, exotifiering och liknande som bidrar till den minoritetsstress som många av studenterna ger uttryck för i rapporten. Minoritetsstress handlar om ”den ständigt närvarande risken för att drabbas av negativa förväntningar och nedvärdering från majoritetssamhället som skapar en kronisk upplevelse av stress” (Länsstyrelsen Stockholm 2021, s. 15). Stressen innebär att hela tiden behöva vara uppmärksam på sin omgivning och vara på sin vakt och är något som även kan förekomma i andra utsatta eller marginaliserade grupper.

Läroplanernas möjligheter för de nationella minoriteterna

I samtliga läroplaner ingår idag krav på kunskaper om de fem nationella minoriteterna inklusive urfolket samerna. I målen för Läroplan (Lgr22) för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet fastslås att ”skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverige-finnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia” med mer preciserade mål i kursplanerna för ämnena samhällskunskap, religionskunskap och svenska. Särskilda kursplaner finns även för ämnet modersmål som nationellt minoritetsspråk i finska, jiddisch, meänkieli och romani chib samt i samiska. Krav på kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia ingår även i läroplanen för gymnasieskolan (Gy11).⁹

Också i förskolans reviderade läroplan (Lpfö 18) står det att förskolan ”ska lägga grunden för barnens förståelse för olika språk och kulturer, inklusive de nationella minoriteternas språk och kulturer”. Vidare ska barn som tillhör de nationella minoriteterna inklusive urfolket samerna ”även stödjas i sin språkutveckling i sitt nationella minoritetsspråk och främjas i sin utveckling av en kulturell identitet. Förskolan ska därigenom bidra till att skydda och främja de nationella minoriteternas språk och kulturer” och ska dessutom ge varje minoritetsbarn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt eget nationella minoritetsspråk (Lpfö 18). Det finns alltså en stark betoning på revitalisering av minoritetsspråken även i förskolans i läroplan.

⁹ Den nya läroplanen för gymnasieskolan Gy25 gäller från 1 juli 2025.

Läroplanen i praktiken

En aktuell studie av två förskollärarystuderanter Sanna Ingwall och Camilla Jönsson med rubriken *Nationella minoriteter i förskolan. Hur arbetar förskollärare i Stockholms stad med de nationella minoriteterna i förskolan* (Ingwall & Jönsson 2023)¹⁰ kan utgöra ett exempel på svårigheter att omsätta i det här fallet förskolans läroplan i praktiken. Ett studiebesök på Skansen tillsammans med en förskolegrupp och deras pedagoger blev upprinnelsen till studien. Av en tillfällighet passerade gruppen *Saemien Sitje*, den plats där samiskt kulturarv visas. Förskolläraren stannade upp och sa till barnskötaren: ”*Kom vi går in här snabbt*”, ”*Varför det?*” undrade barnskötaren. Förskolläraren svarade ”*För att då kan vi checka av arbetet med de nationella minoriteterna*” (Ingwall & Jönsson 2023, s. 1). Efter ett kort besök på det samiska kulturarvet genomfördes ingen uppföljning tillsammans med barnen när de var tillbaka i förskolan.

Mot bakgrund av studiebesöket valde studenterna att intervjua sex examinerade förskollärare verksamma i kommunala förskolor i Stockholms stad om hur de hanterar läroplanens krav gällande minoriteterna i praktiken. Endast en av dem beskrev att hon engagerade sig i revitaliseringsprocessen av minoritetsspråken och på eget initiativ deltagit i både projekt och nätverk kring minoritetsfrågor. Hon använde nu ett transdisciplinärt förhållningsätt genom att inkludera olika aktiviteter med minoriteternas kultur och språk. När de exempelvis arbetade med samerna använde hon sig av det samiska språket med både dans och jojk samt olika element som eld och vatten tillsammans med de samiska färgerna. Genom dessa aktiviteter såg hon hur ”barnen fått bredare syn, att det finns inte bara vi [...]” (Ingwall & Jönsson 2023, s. 22). Studenterna menar att just denna förskollärare hade förmågan att omsätta teoretiska kunskaper i praktisk handling. Av de övriga intervjuade brukade fyra av dem ibland spontant ta upp minoritetsfrågor om det fanns någon bland pedagogerna eller barnen som hade anknytning till minoriteterna. Den sjätte förskolläraren hade inte gjort någonting moment alls som rörde minoriteterna. Samtliga intervjuade betonar dock betydelsen av interkulturell pedagogik och säger sig ha en stark vilja att inkludera de nationella minoriteterna i verksamheten, men de menar att detta mål prioriteras lågt i verksamheterna och känner sig osäkra inför uppgiften särskilt när det dessutom ofta saknas material för arbetet.

¹⁰ Jag vill rikta ett varmt tack till Sanna Ingwall och Camilla Jönsson för möjligheten att få ta del av deras studie och till deras handledare Farhad Jahanmahan som uppmärksammade mig på den.

Europarådet kritiserar Sverige

Hur Sverige och övriga europeiska länder uppfyller Ramkonventionens och Språkstadgans artiklar övervakas regelbundet av Europarådet. Trots läroplanernas förändringar riktas idag stark kritik mot Sverige från Europarådets Rådgivande kommitté (Council of Europe 2024a). Det gäller den bristande kunskap om de nationella minoriteternas kulturer, traditioner och historiska närvaro i landet som fortfarande saknas bland såväl skolbarn och personal som i samhället i stort. Den nya läroplanen Lgr22 har hittills inte lett till att lärare systematiskt förbereds för att kunna undervisa om de nationella minoriteterna. Kommittén menar att de högre utbildningarna tillsammans med Skolverket måste försäkra sig om att svenska lärare utbildas i interkulturell pedagogik anpassad till mångfalden i dagens klassrum och vidare erhåller tillräckliga kunskaper om de nationella minoriteterna för att kunna undervisa om dem (Council of Europe 2024a, s. 35). Även från Europarådets Expertkommitté som övervakar hur Språkstadgan efterlevs, kommer stark kritik med uppmaningar att Sverige snarast ska utöka antalet undervisningstimmar i samtliga minoritetsspråk i grundskolan och omedelbart i samarbete med talare av respektive minoritetsspråk vidta åtgärder på lärarutbildningarnas olika utbildningsnivåer. Dessutom uppmanas Sverige att utvidga diskrimineringslagen så att också diskriminering på grund av språk inkluderas (Council of Europe 2024b).

Avslutning

Precis som i de fem minoritetsbarnens berättelser ovan spelar förskolans och skolans okunskap om minoriteternas historia, traditioner och kulturarv samt nutida situation än idag en avgörande roll för många minoritetsbarns skolgång och framtid. Äldre generationers trauman från både fysiskt och symboliskt våld i kontakten med skolan eller på grund av historiska händelser som krig och flykt och som kan finnas i barnens familjehistoria, överförs till nya generationer och lämnar spår. Behovet av att lärare har kunskaper om minoriteternas historia och nutid är avgörande. Trots barnens många gånger svåra skolupplevelser i de citerade texterna ovan har det ändå då och då funnits enstaka lärare eller annan personal som utgjort undantag. Margit mötte en lärare som intresserade sig för hennes judiska bakgrund och uppmuntrade henne till att läsa mera och fördjupa sig på området, vilket fick stor betydelse för henne. När de andra barnen i skolan retade Katitzi för att hon var ”zigenare” och rektorn samlade skolbarnen för att tala dem till rätta, bad en teckningslärare om ordet. Han hade invändningar mot rektorns beskrivningar

och berättade kort om romernas historia och hur förföljda de varit och deras nu utsatta situation under det pågående andra världskriget. Även Elina fick stöd av den unga läraren som försökte lära sig finska, när hon vägrade äta skolmaten efter de kränkande behandlingarna som hon utsatts för. Exempelen illustrerar den betydelse det kan ha för barn när en lärare har kunskaper om minoriteterna och förmåga att sätta sig in i minoritetsbarns situation och agera, något som dagens läroplaner nu också möjliggör.

Med mer kunskaper hos förskollärare och lärare om de nationella minoriteterna i Sverige såsom läroplanerna kräver skulle inte minoritetsbarn behöva att som Elina känna att de bara krymper och förminsas i skolbanken när deras språk, historia, erfarenheter och traditioner osynliggörs. Minoriteternas historia, språk, religioner och traditioner är en del av Sveriges kulturarv, men än idag genljuder ekon från de nationella minoriteternas historia i hur skolan bemöter nyanlända elever och deras många språk, kunskaper och erfarenheter. De fem nationella minoriteterna inklusive urfolket samerna gör det möjligt att uppmärksamma den historiska mångfald som funnits sedan lång, lång tid tillbaka också i Sverige, en mångfald som vi alla är en del av.

Referenser

- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Council of Europe (2024a). *Fifth Opinion on Sweden. Advisory Committee on the Framework of Convention for the Protection of National Minorities*. ACF/OP/V(2023)4. Strasbourg. [2024-04-16]
- Council of Europe (2024b). *Evaluation by the Committee of Experts of the Implementation of the Recommendations for Immediate Action Contained in the Committee of Experts eight evaluation report on SWEDEN*. MIN-LANG(2024)6. Strasbourg. Hämtat 2024-11-17.
- Ds 2014:8. *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*. Arbetsmarknadsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Drugge, Anna-Lill (2021). Inblick i samisk historia. I: Fjellgren, Patricia & Nord, Malin (red.), *Inifrån Sápmi: Vittnesmål om stulet land*. Stockholm: Verbal förlag, s. 70–71.
- Ingwall, Sanna & Jönsson, Camilla (2023). *Nationella minoriteter i förskolan. Hur arbetar förskollärare i Stockholms stad med de nationella minoriteterna i förskolan*. Kandidatuppsats, Förskolläraryrket, Institutionen för lärarutbildning, Södertörns högskola.
- Johansson i Backe, Kerstin (1978). *Som om jag inte fanns*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Kaplan, Suzanne (2003). *Barn under Förintelsen – då och nu. Affekter och minnesbilder efter extrem traumatisering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Länsstyrelsen Stockholm (2021). *Minoritetsstress i praktiken*. Vidga normen. www.lansstyrelsen.se/stockholm. Hämtat 2025-02-26.

- Lpfö 18. *Läroplan (Lpfö 18) för förskolan*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan> Hämtat 2024-11-24.
- Lgr22. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22> Hämtat 2024-11-24.
- Gy11. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> Hämtat 2024-11-24.
- Nehlin, Ann (2024). *De finska krigsbarnen. Ett nordiskt familjedrama*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Silberstein, Margit (2021). *Förintelsens barn*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- SOU 2023:68. *Som om vi aldrig funnits – exkludering och assimilering av tornedalingar, kväner och lantalaiset. Aivan ko meitä ei olis ollukhaan – eksklyteerinki ja assimileerinki tornionlaaksolaisista, kväänistä ja lantalaisista*. Slutbetänkande av Sannings- och försöningskommissionen för tornedalingar, kväner och lantalaiset.
- Takanen, Anna (2019). *Sörjen som blev*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Taikon, Katarina (1975). *Katitzi i skolan*. UA: Förlag Tai-Lang.
- UHR 2023:4. *Högskolestudier ur ett nationellt minoritetsperspektiv*. www.uhr.se Hämtat 2025-02-26.