OLIKA URSPRUNG

I SVERIGE

Utbildning för språklig och kulturell mångfald

SOU 1983:57

Huvudbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen

Ref

OLIKA URSPRUNG

GEMENSKAP I SVERIGE

Utbildning för språklig och kulturell mångfald

SOU 1983:57

Huvudbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen

94

Statens offentliga utredningar
1983:57
Utbildningsdepartementet

Olika ursprung – Gemenskap i Sverige

Utbildning för språklig och kulturell mångfald

Huvudbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen

Stockholm 1983

De intryck och erfarenheter som förmedlats till oss genom de människor vi mött inom och utom Sverige under utredningens gång utgör en viktig del av underlagen för SKU:s överväganden och förslag. Gång på gång har vi fått hjälp och medverkan i vårt arbete av elever, föräldrar, skolpersonal, forskare, tjänstemän, politiker, företrädare för invandrarorganisationer och många andra. Alla har på sitt sätt bidragit till innehållet i detta betänkande. Vi vill också framhålla de svenska beskickningarnas hjälp med medverkan vid planering och genomförande av våra studieresor i Europa.

Vi tackar alla som har bidragit i utredningsarbetet, vilket i hög grad kommit att präglas av kulturell växelverkan.

Birgitta Ulvhammar

Bertil Jakobsson

Omslag Johan Ogden
ISBN 91-38-07907-0
ISSN 0375-250X

minab/gotab Stockholm 1983

Till statsrådet och chefen för utbildningsdepartementet

Genom beslut den 9 juli 1981 bemyndigade regeringen det statsråd som hade till uppgift att föredra ärenden som rör skolväsendet att tillkalla en särskild utredare med uppgift att

dels analysera olika frågor som aktualiseras på skolområdet och inom vuxenutbildningen med hänsyn till målen för invandrar- och minoritetspolitiken,

dels avge förslag till behövliga och lämpliga förändringar.

Med stöd av bemyndigandet tillkallade statsrådet Ulla Tillander samma dag generaldirektören Birgitta Ulvhammar att vara särskild utredare.

Utredningen har antagit namnet Språk- och kulturarvsutredningen (SKU).

Med stöd av regeringens bemyndigande har såsom sakkunniga tillkallats departementssekreteraren Richard Lagercrantz fr. o. m. den 9 september 1982, skolrådet Lennart Teveborg, avdelningsdirektören Staffan Lundgren samt byrådirektörerna Ulf Ebbeson, Boel Westerberg och Inga-Britta Åstedt fr. o. m. den 1 januari 1983 samt byrådirektören Mai Beijer fr. o. m. den 10 januari 1983 och byrådirektören Eva Benson fr. o. m. den 1 februari t. o. m. den 15 mars 1983.

SKU har i arbetet med frågor om undervisning för handikappade invandrarelever biträtts av rektorn Rut Madebrink.

Sekreterare i utredningen fr. o. m. den 1 januari 1982 har varit byrådirektören Bertil Jakobsson. Biträdande sekreterare fr. o. m. den 15 december 1981 t. o. m. den 31 december 1982 har varit Johan Rådmark.

I utredningens kansli har även ingått assistenterna Ulla Jiman fr. o. m. den 19 oktober 1981 t. o. m. den 31 januari 1983 och Gunilla Westman fr. o. m. den 1 februari 1983. Vidare har assistenterna Stina Fogelström och Seth Berglund biträtt i kansliets arbete.

SKU har i enlighet med direktiven samrått med utredningen (S 1979:03) om språkminoriteter i förskoleåldern, gymnasieutredningen (U 1976:10), komvuxutredningen (U 1978:04), kommittén (U 1976:13) angående skolor med enskild huvudman, invandrarpolitiska kommittén (A 1980:04), diskrimineringsutredningen (A 1978:06) samt utredningen (U 1981:01) om samverkan mellan förskola och skola.

Vidare har samråd ägt rum mellan 1980 års abortkommitté (S 1980:02) och SKU angående samlevnadsundervisning för invandrarelever samt mellan fritidshemskommittén (S 1982:08) och SKU angående åtgärder för invandrarbarn inom fritidshemsverksamheten för yngre skolbarn.

I förutsättningarna för SKU:s arbete har ingått att följa pågående försöksverksamhet av olika slag i Sverige med anknytning till undervisningen av invandrare och att utnyttja därvid vunna erfarenheter.

Utredningsarbetet har samordnats med utredarens uppdrag i det fortlöpande samarbetet mellan svenska myndigheter och motsvarande organ i vissa ursprungsländer i frågor som rör utbildningsåtgärder för invandrare och deras barn. Detta samarbete avser också utbildningsväsendets ansvar för att ta tillvara invandrarnas kulturarv.

Utredaren och sekreteraren har förutom resor inom landet gjort studie- och kontaktresor till Belgien, Berlin, Danmark, England, Finland, Frankrike, Förbundsrepubliken Tyskland, Grekland, Italien och Ungern.

Särskild uppmärksamhet har därvid ägnats Finland, där utredningen genom upprepade besök fått tillfälle att i olika delar av landet följa undervisning av såväl finskspråkiga som svenskspråkiga barn, samtala med lärare, skolledare, forskare och administratörer och fördjupa kännedomen om finska kulturtraditioner.

SKU avser att i en särskild volym dokumentera vissa erfarenheter och material från de utländska studie- och kontaktbesöken.

Utredaren och sekreteraren har deltagit i en rad konferenser och symposier såväl i Sverige som utomlands kring invandrar- och minoritetsundervisning. Särskilt bör framhållas Europarådets symposium "The intercultural training of teachers" i L'Aquila i Italien i maj 1982, Wenner-Gren stiftelsens symposium "Multicultural and multilingual education" i Stockholm i juli 1982, vilket delvis finansierades av och samplanerades med SKU, samt "L'enseignement des enfants des travailleurs arabes emigrés en Europe" i Paris i januari 1983.

SKU har genom olika kontakter med Europarådet och OECD tagit del av pågående arbete inom dessa organisationer på invandrarundervisningens område.

Förevarande betänkande innehåller SKU:s huvudförslag, som gäller språk och kultur i undervisningen. Häri ingår också en översikt över SKU:s förslag rörande läromedelsförsörjningen för invandrar- och minoritetsundervisningen. Läromedelsfrågorna har SKU utförligt behandlat i delbetänkandet Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58). SKU har tidigare överlämnat

dels The Relationship between Swedish and Immigrant Adolescents – An Analysis of Attitudes and Understanding of Attitudes (Ds U 1983:4) som är en studie av svenska ungdomars och invandrarungdomars syn på varandra i Södertälje och Falun

dels Invandring och invandrarforskning i Australien – En kommenterad bibliografi (Ds U 1983:7)

dels Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries (Husén och Opper, Pergamon Press Ltd 1983) – en rapport från ovvannämnda symposium i Stockholm med samma namn

dels Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn (DsU 1983:17) som är en litteraturstudie över vissa teorier och forskningsresultat publicerad av SKU i anslutning till detta huvudbetänkande.

SKU räknar med att avsluta sitt uppdrag efter nyssnämnda dokumentationsarbete.

Stockholm i september 1983

Birgitta Ulvhammar

/Bertil Jakobsson

Innehåll

Förkortningar

AMS	Arbetsmarknadsstyrelsen
AMU	Arbetsmarknadsutbildning
AV-central	Kommunal eller regional central för audiovisuella hjälpmedel
Dir	Kommittédirektiv
Ds A	Departementspromemoria, Arbetsmarknadsdepartementet
Ds U	Departementspromemoria, Utbildningsdepartementet
EIFO	Delegationen för invandrarforskning (tidigare Expertgruppen för invandrarforskning)
FoU	Forsknings- och utvecklingsarbete
Grundvux	Grundutbildning för vuxna
GU	Gymnasieutredningen
H	Högstadiet
IPOK	Invandrarpolitiska kommittén
IU	Invandrarutredningen
Komvux	Kommunal vuxenutbildning
KUR	Statens kulturråd
L	Lågstadiet
Lgr	Läroplan för grundskolan
Lgy	Läroplan för gymnasieskolan
Lvtr	Lärarveckotimmar
Lvux	Läroplan för kommunal vuxenutbildning
M	Mellanstadiet
prop.	Regeringsproposition
RFFS	Riksförbundet Finska Föreningar i Sverige
RHS	Riksförbundet Hem och Skola
RPH	Rikscentral för pedagogiska hjälpmedel för handikappade
rskr	Riksdagens skrivelse
SCB	Statistiska centralbyrån
SIL	Statens institut för läromedelsinformation
SIV	Statens invandrarverk
SKU	Språk- och kulturarvsutredningen
SoS	Socialstyrelsen
SOU	Statens offentliga utredningar
SPIN	Språkprov och pedagogiskt åtgärdsprogram för invandrarelever
SPRINS	Språkutvecklingen hos invandrarbarn i Sverige

syo	Studie- och yrkesorientering
SÖ	Skolöverstyrelsen
SÖ-FS	Skolöverstyrelsens författningssamling
UbU	Utbildningsutskottet
UHÄ	Universitets- och högskoleämbetet
UR	Utbildningsradion

Sammanfattning

Utredningens arbete (kapitel 1)

I direktiven till språk- och kulturarvsutredningen (SKU) anges grunden för utredningsarbetet med följande ord:

"Det finns nu några års erfarenhet av de åtgärder som har vidtagits under 1970-talet beträffande hemspråksundervisningens utveckling och invandrarelevernas situation efter grundskolan i ett ofta besvärligt arbetsmarknadsläge. Samtidigt har en diskussion förts om den fortsatta inriktningen av invandrar- och minoritetspolitiken. Det finns ett behov av att närmare analysera olika frågor som aktualiserats på skolområdet och inom vuxenutbildningen med hänsyn till målen för invandrar- och minoritetspolitiken. Mot denna bakgrund bör en särskild utredare tillkallas."

SKU:s direktiv tar upp en rad frågor som under senare år förorsakat en livlig debatt. Hit hör t. ex. behovet av och rätten till hemspråksundervisning, innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen och organisationen av invandrarundervisningen. I direktiven ingår vidare att belysa konsekvenserna för lärarutbildningen och lärarförsörjningen av olika handlingslinjer, att analysera vad som kan göras för att förbereda skolans personal för ett aktivt ansvar för elevernas skiftande kulturarv samt att överväga den framtida läromedelsförsörjningen för invandrarbarn.

SKU har också haft i uppdrag att överväga om det finska språket bör få en särskild ställning i det svenska skolsystemet och vilka följder detta i så fall kan tänkas få för undervisningen i andra minoritetsspråk. Direktiven framhåller att det är angeläget att frågor om undervisningen av finskspråkiga barn härvid behandlas med förtur. SKU har därför vid olika tillfällen prövat förutsättningarna för att först lägga fram ett delbetänkande rörande undervisning i och på det finska språket. Ett sådant delförslag kräver emellertid överväganden i en rad frågor rörande hemspråksundervisningen generellt. SKU har därför så skyndsamt som möjligt utarbetat förslag som gäller alla språkgrupper. Utifrån en sådan samlad bild har SKU prövat frågan om *en särskild ställning för det finska språket i det svenska skolsystemet.*

I tilläggsdirektiv till invandrarpolitiska kommittén (IPOK, A 1983:39) understryks bl. a. att SKU och IPOK har uppgifter som ligger varandra nära, framför allt vad gäller frågan om samhällets möjligheter att erbjuda språkliga minoriteter utbildning och service på deras eget språk. En del av de frågor som behandlas i SKU:s huvudbetänkande kan enligt tilläggsdirektiven i vissa delar komma att övervägas ytterligare inom ramen för IPOK:s arbete.

SKU:s utredningsarbete har samordnats med det fortlöpande samarbetet mellan svenska myndigheter och motsvarande organ i vissa ursprungsländer i frågor som rör utbildningsåtgärder för invandrare och deras barn.

Språklig och kulturell mångfald i Europa (kapitel 2)

Runt om i Europa finns det nu miljoner barn som har ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund än majoritetens i de olika länderna. Föräldrar, barn och syskon i många migrerande familjer är i dag spridda i olika europeiska länder och nya band knyts på det sättet mellan länderna i en omfattning som kanske aldrig förut.

I förutsättningarna för SKU:s arbete ingick bl. a. att kontakter skulle tas och studiebesök genomföras i andra länder för att lära av situationen för invandrarbarnen där och de erfarenheter som gjorts i fråga om undervisningen av dessa barn. Utredaren och sekreteraren i SKU har besökt en rad länder i Europa. SKU avser att senare dokumentera material från dessa resor i en särskild volym. I kapitlet ges endast några ögonblicksbilder från resorna. Intrycken jämförs med den bild av ett antal europeiska städer som återfinns i en nyutkommen studie i ett projekt inom Europarådet.

- Även om man bor kvar hela livet i sitt eget land kommer man i framtiden inte att kunna isolera sig och undgå kontakter med främmande språk och kulturer. Alla barn, såväl i in- som utvandringsländer, kommer att behöva lära sig att de ingår som en del i ett större samhälle utanför den egna byn, den egna staden och det egna landet. Vi måste alla lära oss att umgås över gränserna.
- Intrycken från andra länder i Europa understryker betydelsen och värdet av den svenska invandrarpolitiken inom undervisningsområdet och andra områden i samhället. Man får dock inte tro att det räcker med insatser endast riktade till invandrarna på de olika områdena.
- *Det behövs en omställning hos majoritetsbefolkningen som innebär att invandrarna blir fullt ut accepterade som samhällsmedlemmar, dvs. verkligen blir och får bli samhällets medlemmar så att en interkulturell gemenskap kan utvecklas.*
- Invandrarundervisningen här hemma kan ge nya och nödvändiga impulser för den internationalisering av utbildningen, som det ofta talats om men som vi knappast börjat förverkliga ännu.

Runt om i Europa pågår en intensiv diskussion bland forskare, skolfolk och andra om hur undervisningen skall kunna anpassas till närvaron av många språk och kulturer i klassrummen. Inom Europarådet sker ett omfattande arbete rörande åtgärder för Europas invandrare. I Sverige ger de invandrarpolitiska målen en utgångspunkt för åtgärder som många andra länder ännu saknar.

Invandring, återutvandring, återinvandring – målgrupper för den framtida invandrarundervisningen i Sverige (kapitel 3)

Här belyser SKU invandringen till Sverige och dess utveckling under ett antal år. Olika sätt att ange inslaget av invandrare i Sverige redovisas och SKU ger även en översikt över in- och utvandringen av utländska medborgare.

Vidare berörs aktuella tendenser till återutvandring och återinvandring och därvid uppmärksammas särskilt migrationsrörelserna mellan Finland och Sverige. Därefter behandlas situationen i förskolan och ungdomsskolan när det gäller elever med annat hemspråk än svenska samt inslaget av invandrare inom vuxenutbildningen.

□ *Återutvandring och återinvandring*

I valfrihetsmålet ligger att den enskilde invandraren själv skall kunna avgöra om han vill stanna i Sverige eller återvända till sitt ursprungsland. Det finns undersökningar som pekar på att benägenheten att återutvandra varierar mellan olika nationalitetsgrupper och att mönstret för *återutvandringen* också skiftar mellan grupperna. Det finns vidare siffror som tyder på en ganska stor *återinvandring* till Sverige.

Statistiska centralbyrån (SCB) har gjort vissa kartläggningar av återinvandringens sammansättning. Allt fler personer som tidigare återvänt till hemlandet återinvandrar till Sverige. Främst gäller detta jugoslaver, greker och turkar men även finländare.

Om omfattningen av och orsakerna till *upprepade flyttningar* behövs det mera kunskap.

När det gäller migrationsrörelserna mellan Finland och Sverige finns ett aktuellt material som kan komma att ge nya utgångspunkter för diskussionerna inte bara i Sverige utan även i Finland när det gäller undervisningsåtgärder för flyttande finskspråkiga barn och ungdomar. Materialet återfinns i en undersökning angående återflyttning till Finland (Korkiasaari 1983), som startades hösten 1981 av Migrationsinstitutet i Åbo. SKU fick vid besök på institutet i augusti 1982 ta del av vissa preliminära undersökningsresultat och diskutera erfarenheter från projektet med projektledningen. Dessa erfarenheter har gett SKU särskild anledning att i det fortsatta arbetet uppmärksamma återvändandefrågorna i olika kontakter och samtal kring de finskspråkiga barnens undervisningssituation.

Ett uppföljningsprojekt planeras nu i samarbete mellan Sverige och Finland (se avsnitt 13.6).

□ *Förskolan*

Antalet barn i förskoleåldern i Sverige som har minst en i utlandet född förälder vid årsskiftet 1979/80 uppgick till ca 105 000 (SOU 1982:43, s. 48 ff). Antalet barn i åldrarna 0–6 år med annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk i hemmet uppskattas till minst 60 000. År 1980/81 hade 17 266 av dessa barn förskoleplats, dvs. 25–30 %, mot ungefär 35 % av samtliga barn i förskoleåldern. År 1981/82 hade 17 304 barn förskoleplats, vilket innebär en obetydlig ökning i förhållande till föregående år.

Andelen barn som fick hemspråksstöd i förskolan har ökat starkt. År 1977 fick 31,6 % sådant stöd, 1980 uppgick andelen till 64,7 %. En dominerande grupp bland barn med behov av hemspråksstöd är finsktalande barn, men deras andel har minskat markant. År 1978 utgjorde de 56 % av alla barn med annat hemspråk än svenska inom barnomsorgen. År 1980 utgjorde de 36 % av samtliga barn. Även barn med något jugoslaviskt språk har minskat i antal, medan barn som har polska, assyriskt/syrianskt språk, turkiska eller arabiska som hemspråk samt gruppen "övriga språk" ökat mest påtagligt.

□ *Ungdomsskolan*

Läsåret 1982/83 gick totalt 992 679 elever i kommunala grundskolor. 8,7 % av eleverna i grundskolan var elever med annat hemspråk än svenska. På gymnasieskolans 2-, 3- och 4-åriga linjer gick totalt 258 822 elever varav 5,1 %, hade annat hemspråk än svenska.

Den genomsnittliga övergångsfrekvensen direkt från årskurs 9 i grundskolan till gymnasieskolan var år 1979 för hela gruppen elever med annat hemspråk än svenska 69 %. För den största, den med finska som hemspråk, var övergångsfrekvensen 70 %. Andelen 16-åringar med svenska som hemspråk som hösten 1979 intogs i gymnasieskolan direkt från årskurs 9 samma år uppskattades till 80 %.

□ *Elever med finska som hemspråk*

Av alla elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan läsåret 1982/83 hade 37 067 finska som hemspråk och i gymnasieskolan 6 136.

□ *Antalet elever med finska som hemspråk fördelade på olika studievägar i gymnasieskolan hösten 1982*

	Män	Kvinnor	Totalt
3- och 4-åriga linjer	1 000	1 145	2 145
2-åriga linjer	1 542	1 864	3 406
Specialkurser som pågår minst en termin	204	381	585
Totalt	2 746	3 390	6 136

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14,SCB

□ *Elever som återvänder till Finland*

Läsåret 1981/82 återvände 1 452 elever till landets grundskolor och gymnasier. Av de återvändande kom 1 059 (ca 73 %) från Sverige. Den 15 september 1982 uppgick antalet återvändande inför läsåret 1982/83 till 1 581 elever, varav 1 032 från Sverige. De flesta eleverna från Sverige kom till Uleåborgs, Vasa, Lapplands och Nylands län. Ca 75 % av de återvändande barnen är i lågstadieåldern. Av 1982/83 års återvändande elever kom 173 (ca 10,9 %) till svenskspråkiga skolor i Finland.

□ *Vuxenutbildningen*

Komvux-utredningen (SOU 1982:29) konstaterade, att ännu år 1990 kommer en stor andel av den vuxna befolkningen att ha en kortare formell ujtbildning än nio år. Därtill kommer bl. a. ett relativt stort antal invandrare med kort utbildning och ca 4 000 studerande som lämnar grundvux per år. Många av dessa behöver efter den grundläggande undervisningen i svenska för invandrare eller efter grundvux fortsätta sina studier på grundskolnivå. Nya grupper av vuxna, t. ex. invandrare och handikappade, kommer att ställa ökade krav på kompetensgivande och yrkesinriktad utbildning. Det är svårt att få någon uppfattning om hur många kursdeltagare i komvux som är invandrare, eftersom ingen speciell registrering av invandrare görs i komvux. SÖ framhöll i sin långtidsbedömning för budgetåren 1984/85–1987/88 (1982-06-18) svårigheterna att överblicka *kommunernas insatser inom vuxenutbildningen.* SÖ förutsåg bl. a. att *deltagare från grundvux och svenska för invandrare* i ökad omfattning kan förväntas efterfråga komvux-utbildning.

I sin långtidsbedömning avseende planeringsperioden 1984/85–1988/89 (1983-01-24) konstaterar SÖ, att antalet invandrare i grundvux nu utgör ca 65 % av kursdeltagarna. Vidare räknar SÖ med ett fortsatt framtida behov av grundvux för invandrare till följd av analfabetism bland de vuxna invandrarna från vissa länder.

Den svenska utbildningspolitiken och invandrarundervisningen (kapitel 4)

SKU har valt att inleda det här kapitlet med att citera några meningar ur skolkommissionens slutbetänkande som avlämnades 1948 (SOU 1948:27).

"Skolans uppgifter är att ta hand om alla lärjungar. De skall alla ha en känsla av att de är välkomna, vilka studieförutsättningar de än kan ha. Dessa förutsättningar är utomordentligt varierande. Ingen individ är den andra lik och all fostran måste därför individualiseras. Skolans uppgift får inte under några omständigheter vara att utsöndra och förkasta."

SKU anser att de här formuleringarna, om skolans centrala uppgift att anpassa sig till de "utomordentligt varierande" förutsättningar som barn och ungdomar har, bör lyftas fram till nytt skärskådande, som en påminnelse om en av de bärande idéerna bakom grundskolans tillkomst. I citatet tas den numera klassiska frågan upp vad man skall göra när spännvidden i elevernas förutsättningar för studier är stor. Svaret måste i dag – liksom för 35 år sedan – bli att skolan så långt möjligt måste anpassa sin undervisning till de skilda förutsättningar eleverna har. Nyckelordet är "individualisering". Hur denna skall kunna åstadkommas har varit en återkommande fråga under många år i skoldebatten, oftast utifrån resursbehoven hos svagare elever i förhållande till elever med större studieförutsättningar. Mera sällan har individualiseringsdiskussionen handlat om invandrarelevernas behov i förhållande till majoritetselevernas.

Den svenska invandrar- och minoritetspolitiken och invandrarundervisningen (kapitel 5)

Enligt direktiven skall SKU lägga fram sina förslag med utgångspunkt bl. a. i en avvägning mellan de olika motiven för hemspråksundervisning och utifrån en behovsanalys, där även benämningen hemspråk i förhållande till benämningen modersmål övervägs.

SKU har kritiskt granskat några av de invandrar- och minoritetspolitiska beslut som riksdagen tagit vid olika tidpunkter under 1960- och 1970-talen samt början av 1980-talet och hur de kommit till uttryck på utbildningsområdet.

SKU anser att det är påfallande hur likartade de resonemang är som fördes för tjugo år sedan i *utlands- och internatskoleutredningen* och de som förs i dag angående vilka mål som skall ställas upp för undervisningen av invandrarbarn.

Till skillnad från utlands- och internatskoleutredningen hade *invandrarutredningen* inte sina direktiv begränsade till utbildningsområdet. Till en del medförde detta naturligtvis att de måldiskussioner invandrarutredningen redovisade i sitt slutbetänkande fick en delvis annan karaktär. Utgångspunkten var inte bara barnen och ungdomarna utan alla invandrare. Flera av målskrivningarna blev nog därför mer inriktade på de vuxnas situation än på barnens.

På utbildningsområdet, skrev invandrarutredningen, kräver målen för invandrar- och minoritetspolitiken att en rad åtgärder vidtas. Insatser krävs för att förbättra förskoleutbildningen för invandrarbarn, för att ge barn med annat hemspråk än svenska utökad undervisning i detta språk i såväl grundskola som gymnasieskola, för att förstärka stödundervisningen för invandrarbarn, för att förbättra invandrarbarnens möjligheter till vidareutbildning och minoritetsspråkens ställning vid universiteten.

Det tredje utredningsarbetet SKU valt att lyfta fram som en bakgrund till diskussionerna är arbetet inom *kommittén angående skolor med enskild huvudman*. Den utredningen har visserligen inte haft som sin huvuduppgift att överväga invandrarbarnens skolgång, men i vissa hänseenden tangerar den ändå detta område. Det gäller frågan om huruvida statsmakterna bör stödja särskilda skolor för invandrarbarn.

Språkligt och kulturellt stöd åt invandrarbarn i förskolan (kapitel 6)

SKU utvecklar senare i betänkandet synpunkter på behovet av samverkan mellan förskolan och skolan för att främja en sammanhängande personlighets- och språkutveckling hos invandrarbarnen. Därför görs i detta kapitel en tillbakablick på hemspråksstödet i förskolan. Det pågående arbetet inom SoS med en utvecklingsplan för barnomsorgen berörs. En redogörelse lämnas för vissa förslag från utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern (SOU 1982:43). Slutligen berörs utgångspunkter i hemspråksreformen när det gäller samverkan förskola–grundskola. Situationen för handikappade invandrarbarn i förskolan behandlas under avsnitt 7.3.

Invandrarundervisningen i ungdomsskolan före och efter hemspråksreformen (kapitel 7)

Bl. a. återges i sina huvuddrag SÖ:s utvärderingar av *försöksverksamhet med jämkade timplaner m. m. i grundskolan* (avsnitt 7.1) och *försöksverksamhet med finskspråkig gymnasial utbildning i Stockholm* (avsnitt 7.2). *Handikappade invandrarelevers skolsituation* diskuteras, bl. a. beträffande deras hemspråksundervisning (avsnitt 7.3). Kapitlet innehåller vidare diskussioner om *aktiv tvåspråkighet i undervisningen* (avsnitt 7.4) samt om *skolan och kulturarvet* (avsnitt 7.5).

Grundskolan (avsnitt 7.1)

Det är först under senare delen av 1960-talet som skolan börjar uppmärksamma invandrarbarnens situation. 1962 års läroplan för grundskolan införde en möjlighet för elever i kommun med även finskspråkig befolkning att välja finska som tillvalsämne i utbyte mot annat ämne i vissa tillvalsgrupper i årskurserna 7 och 8 (Lgr 62, s. 119). Men i övrigt finns i läroplanen inte några uttryck för behovet av särskilda åtgärder för barn med annat språk och kultur än majoritetsbarnens.

1966 infördes rätt till statsbidrag till stödundervisning för utländska eller statslösa elever samt svenska bazrn som intagits från utländska skolor.

Våren 1975 antog riksdagen regeringens proposition 1975:26 om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken med målen jämlikhet, valfrihet och samverkan (se kapitel 5). I propositionen framhölls bl. a. följande:

"Senare års forskning om språkinlärning, språkutveckling och tvåspråkighet har visat att ett barn, som inte får möjlighet att utveckla sitt modersmål till en abstrakt nivå och som i skolan konfronteras med undervisning på ett annat språk, utsätts för stora intellektuella och emotionella påfrestningar. Allvarliga störningar i barnets utveckling kan därigenom uppstå. Barn, som fullständigt skiftar språk i tidig ålder, kan å andra sidan komma att uppleva allvarliga problem i kontakten med föräldrarna. Dessutom underlättas inlärning av ett andra språk i avgörande utsträckning om barnet har kunskaper i det egna modersmålet. Mot denna bakgrund menar IU att samhället bör värna om barnets rätt till sitt modersmål. Inom skolsystemet bör ökade ansträngningar göras för att erbjuda alla barn möjlighet att utveckla sitt modersmål".

Vissa frågor om undervisningen av invandrarbarn övervägdes av en arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet (Ds U 1975:13) (se kapitel 5). Därefter avlämnades en särskild proposition (1975/76:118) om hemspråksundervisning för invandrarbarn. I denna utvecklades de principer för undervisning av elever med ett annat hemspråk än svenska som alltjämt gäller. Reformen trädde i kraft läsåret 1977/78. Kommunerna blev genom hemspråksreformen skyldiga att anordna hemspråksundervisning för de elever som önskar detta och har behov därav. En kommun som i vissa fall inte kan anordna hemspråksundervisning får av länsskolnämnden befrias från skyldigheten.

I samband med 1980 års läroplansreform för grundskolan fick den ökade medvetenheten om invandrarna olika uttryck. Bl. a. finns i Mål och riktlinjer för undervisningen i Lgr 80 en klar återspegling av valfrihetsmålet genom

beskrivningen av syftet med undervisningen i hemspråk, som anges vara följande:

"att vidmakthålla och utveckla kunskaper i ett språk, som barnet använder i sin daglig miljö. Därigenom främjas barnets känslomässiga, språkliga och intellektuella utveckling. Barnet får också möjlighet att leva sig in i och känna samhörighet med föräldrarnas/vårdnadshavarnas kulturella bakgrund.

Syftet med undervisningen är vidare att eleverna senare skall kunna utveckla tvåspråkighet som gör det möjligt för dem att känna sig hemma i två kulturer. De skall få stöd och uppmuntran för att utveckla sin förmåga att lyssna, förstå, tala, läsa och skriva. Målet är att eleverna skall vilja, kunna och våga använda sitt hemspråk i olika situationer".

Enligt Lgr 80 skall kommunerna, i samråd med de lokala invandrarorganisationerna, invandrareleverna och invandrarföräldrarna, kunna organisera undervisningen på det sätt som bäst tillgodoser elevernas allsidiga utveckling. Inom ramen för de medel som staten tillskjuter ankommer det alltså på skolstyrelsen att avväga insatser för undervisning i hemspråk, studiehandledning på hemspråk samt hemspråk som tillval. Organisationen kan bl. a. innebära att en större del av undervisningen koncentreras till lågstadiet, att man organiserar särskilda klasser etc.

De olika organisatoriska modeller som f. n. är aktuella i hemspråksundervisningen är vanlig klass, hemspråksklass, sammansatt klass och förberedelseklass.

I *vanlig svensk klass* måste invandrareleven gå ifrån annan undervisning för att få "stöd" i och på hemspråket och i svenska.

Hemspråksklass får bara förekomma på låg- och mellanstadierna enligt regeringens beslut om försöksverksamhet. Alla eleverna har ett gemensamt hemspråk som inte är svenska. Två språk förekommer emellertid som undervisningsspråk – hemspråk och svenska. Uttrycket enspråkiga klasser om hemspråksklasserna kan och bör därför inte användas. Avvägningen mellan hemspråket och svenska kan variera lokalt beroende på hur jämkningarna i timplanerna görs.

Hemspråksklassen är i princip en vanlig klass. Vissa avvikelser kan dock finnas beträffande elevantalet.

I vissa kommuner finns exempel på tvåspråkiga klasser även på högstadiet, vilka organiserats utan timplanejämkningar. Klasserna består ofta av elever som gått i sammansatta klasser eller tvåspråkiga klasser i årskurs 6 och som fått behålla sina klasskamrater vid stadieövergången.

Annat undervisningsspråk än svenska får användas i skolan endast om medgivnade till detta har givits av regeringen.

Sammansatt klass är i princip en vanlig klass där cirka hälften av eleverna har svenska som hemspråk och hälften har ett gemensamt hemspråk som ej är svenska. Elevantalet kan variera på samma sätt som i hemspråksklasserna. Även de sammansatta klasserna får enligt beslutet om försöksverksamhet med jämkade timplaner bara förekomma på låg- och mellanstadierna.

Förberedelseklass är avsedd att vara en tillfällig klass där elever med olika andra hemspråk än svenska undervisas under en övergångsperiod, främst i svenska. Avvikelser kan förekomma. Det finns förberedelseklasser där alla eleverna har samma modersmål eller samma etniska ursprung och i vissa fall

får undervisning även på hemspråket eller hemspråken. Det förekommer också att elever blir kvar i förberedelseklasser under lång tid.

Med stöd av regeringsbeslut har kommunerna kunnat anordna undervisning i hemspråksklasser sedan läsåret 1979/80 utan hinder av gällande bestämmelser för timplaner. När verksamheten förlängdes under läsåret 1982/83 föreskrevs att man i den fortsatta försöksverksamheten skulle uppmärksamma att undervisningen i och på svenska successivt fick sådan omfattning under låg- och mellanstadietiden att eleverna kan undervisas huvudsakligen på svenska under sin högstadietid. Regeringen medgav den 19 maj 1983 att försöksverksamheten skulle få fortsätta även under läsåret 1983/84.

SÖ har utvärderat försöksverksamheten och utarbetat en rapport (1982-09-15) till regeringen som av regeringen överlämnats till SKU. I avsnitt 7.1 återges huvuddragen av SÖ:s överväganden och förslag i rapporten.

I SKU:s uppdrag ingår att kartlägga i vilken utsträckning *minoritetsorienterad undervisning för barn i grundskolan* förekommer *utanför schemalagd tid.*

SKU har efterfrågat verksamhet utanför schemalagd tid dels vid direkta kontakter med de större invandrarorganisationerna och ett antal kommuner och dels genom brevförfrågningar vid ett par tillfällen. I Stockholm, Göteborg och Malmö bedrivs fritidsverksamhet med aktiviteter på olika hemspråk. I Stockholm och Göteborg drivs verksamheten med kommunalt stöd, i Malmö sker den helt i föreningsregi.

Gymnasieskolan (avsnitt 7.2)

I början av 1970-talet var invandrarelevernas övergång till gymnasieskolan ännu av ganska blygsam omfattning. För att komma till rätta med det hinder som språksvårigheter utfjorde för gymnasiala studier började kommuner och enskilda gymnasieskolor vidta särskilda åtgärder. Redan år 1970 hade man i tre kommuner, efter medgivande av SÖ, startat en yrkesinriktad grundkurs för invandrarungdomar som behövde särskild hjälp för att komma in i gymnasiala studier och för att framgångsrikt genomföra dem. Verksamheten vidareutvecklades fr. o. m. år 1977 i försök med introduktionskurser respektive kompletterande sommarkurser för invandrarungdom. Kurserna har numera permanentats.

Erfarenheterna från försöksverksamheten har publicerats i SÖ:s rapport "Lokala erfarenheter från arbetet i introduktionskurser respektive kompletterande sommarkurser för invandrarungdom i gymnasieskolan sommaren 1979 och läsåret 1979/80", SÖ 1980-07-30, Dnr S 80:1852. Rapporten visar på det stora behovet av dessa kurser för de elever som de i första hand är avsedda för. Övergången från kurserna till fortsatta gymnasiala studier är god. Emellertid krävs för en del av eleverna mer omfattande förberedelse för deltagande i gymnasiala studier än tiden i kurserna medger.

Introduktionskurserna har till en del kommit att omfatta ungdom som anlänt till Sverige efter skolpliktsåldern och vissa vuxna. Kurserna är inte utformade för sådana elevers behov.

Från och med läsåret 1974/75 tillfördes gymnasieskolan särskilda medel avsedda för stödundervisning i svenska åt invandrarelever.

Möjligheten för elever i gymnasieskolan att få hemspråksundervisning

ökade avsevärt fr. o. m. år 1977 när hemspråksreformen trädde i kraft.

Denna förbättring har medfört att allt fler elever utnyttjat möjligheten till hemspråksstudier (1982 ca 5 440 elever). För att helt tillgodose det utbildningsbehov som kvarstår på detta område behövs ytterligare förändringar. Det viktigaste hindret för hemspråksundervisning i gymnasieskolan är att eleverna tvingas avstå från undervisning i andra ämnen för att få hemspråksundervisning.

Andelen invandrarelever som fortsätter sin utbildning i gymnasieskolan efter grundskolan är alltjämt lägre än motsvarande andel svenska elever.

Det finns två grupper som har speciella utbildningsproblem när det gäller gymnasieskolan. För det första gäller det ungdomar som kommer från gymnasial utbildning eller motsvarande i hemlandet eller varit i färd med att övergå till sådan utbildning och som önskar inträde i motsvarande svensk utbildning. För det andra gäller det ungdomar som lämnar skolpliktsåldern med en för svenska förhållanden svag skolbakgrund. Hit hör även ungdomsanalfabeter. Dessa grupper har ofta dels bristfälliga svenskkunskaper, dels otillräckliga övriga förkunskaper för inträde i gymnasieskolan. Dessutom kan de sakna motivation för fortsatt utbildning.

Genom beslut den 18 augusti 1977 av regeringen fick Stockholms skoldirektion rätt att anordna försöksverksamhet med finskspråkig gymnasial undervisning i Stockholm. Försöksverksamheten startade läsåret 1977/78 vid Skanstulls gymnasium med en klass på tvåårig social linje.

Genom beslut den 15 juni 1978 vidgades försöksverksamheten läsåret 1978/79 till att omfatta en treårig naturvetenskaplig linje vid Skanstulls gymnasium. Samtidigt inleddes försök med finskspråkig yrkesutbildning på distributions- och kontorslinjen vid Fridhemsplans gymnasium. Sedan hösten 1979 pågår yrkesutbildning på finska vid bygg- och anläggningstekniska linjen vid S:t Eriks gymnasium.

Målet för försöksverksamheten med finskspråkig utbildning är, utöver ökad rekrytering till gymnasieskolan "att ge finsktalande ungdomar med bristfälliga kunskaper i svenska möjlighet att bedriva studier i svensk gymnasieskola med i huvudsak samma mål som gäller för de svenska eleverna, varvid finska skall vara undervisningsspråk och svenska ett obligatoriskt ämne. Försöksverksamheten syftar vidare till att möjliggöra att eleverna uppnår aktiv tvåspråkighet . . . "

Efter uppdrag från regeringen att ge en samlad redovisning av försöksverksamheten överlämnade SÖ en rapport 1982-09-22 som av regeringen överlämnades till SKU i vad avsåg SÖ:s förslag att den finskspråkiga gymnasiala utbildningen i Stockholm borde bli reguljär och att möjligheter borde öppnas för finskspråkig gymnasial utbildning på andra håll i landet, där elevunderlaget är tillräckligt stort för att tillgodose rättmätiga krav på bredd i utbildningsutbudet. I avsnitt 7.2 återger SKU huvuddragen av SÖ:s överväganden och förslag i rapporten.

Handikappade invandrarelever i ungdomsskolan (avsnitt 7.3)

I avsnittet berörs kort de särskilda problem som finns i undervisningen av handikappade invandrarbarn i ungdomsskolan (jämför avsnitt 1.7 s. 41–43 i SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap, SOU 1983:58). Exempel ges på utvecklingsarbete med döva barn i Sverige och USA.

Aktiv tvåspråkighet i undervisningen (avsnitt 7.4)

Tvåspråkighetsfrågorna har uppmärksammats av en rad forskare i Sverige. Den svenska debatten har i hög grad engagerat massmedia och återspeglats i den skol- och invandrarpolitiska diskussionen. Vetenskapliga rapporter och böcker har publicerats. En splittrad och svårförståelig bild har framträtt för beslutsfattare och andra som har sökt svar på frågor i forskningsresultaten och debatten. Det har inte alltid med önskvärd tydlighet framgått vilka utgångspunkter olika undersökningar om tvåspråkigheten haft i förhållande till grundproblemet.

SKU inleder detta avsnitt med att peka på det *flerspråkiga samhälle* som Sverige numera är och i än högre grad blir i framtiden. *Språkundervisningen i skolan* berörs i det sammanhanget. Utifrån det av riksdagen uppställda *målet att skolan skall främja aktiv tvåspråkighet hos elever med ett annat hemspråk än svenska* försöker SKU spegla den svenska *debatten om tvåspråkighet* utan att lägga några värderande synpunkter på den ena eller andra forskarens resultat. Därefter tar SKU upp frågan om *naturlig och kulturell (styrd) språkinlärning* utifrån en rapport från SPRINS-gruppen vid institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet, Invandrarna och tvåspråkigheten (SÖ, Utbildningsforskning, FoU rapport 40, 1981). SPRINS-gruppen har bl. a. medverkat i SÖ:s utvärdering av försöken med jämkade timplaner m. m.

Slutligen återger vi hur utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern behandlat *barns språkutveckling* i betänkandet Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern (SOU 1982:43).

Skolan och kulturarvet (avsnitt 7.5)

Flera perspektiv kan anläggas på olika "kulturers" förekomst i den svenska skolan. Så t. ex. hävdas å ena sidan ofta att invandring och därmed inslag av minoritetsgrupper med från majoriteten mer eller mindre starkt avvikande värderingar, seder och bruk, är något nytt i det svenska samhället och i den svenska skolan. Å andra sidan hävdas att invandring och för övrigt även utvandring alltid har förekommit. Det är viktigt att se invandringen och förekomsten av skilda kulturer i ett historiskt perspektiv.

Vilket inflytande har i det korta historiska perspektivet den kraftigt ökade invandringen av delvis nya grupper under och efter andra världskriget haft på "kulturen" i Sverige?

SKU har tidigare (kap. 4) visat på det historiska perspektivet i svensk skolpolitik och svårigheterna för t. ex. arbetarbarn att göra sig gällande i en skola som inte mötte dem utifrån deras behov och förutsättningar. SKU gjorde i nämnda kapitel jämförelser och drog parallella slutsatser när det gäller mötet mellan den svenska skolan och olika minoritetsgrupper.

SKU tecknar i detta avsnitt en bild av det svenska samhället och svårigheterna vid kulturmöten, av valfrihetens begränsning och gör en analys av det s. k. mångkulturella samhället. Den bilden är också giltig för den mångkulturella skolan. Till detta kommer för skolans del speciella svårigheter med bl. a. utpräglad konkurrens och utslagning. Sammantaget finns i bilden av skolan en bakgrund till diskussioner om vad som kan och bör göras, som är realistisk. SKU vill varna för att måla en alltför dyster bild men också

varna för att måla bilden så ljus att man tror på lättköpta förbättringar. Man måste börja arbetet med en analys av svårigheter och behov och ta dem som utmaningar till genomtänkt verksamhet.

I dag förs såväl i Sverige som runt om i världen en intensiv diskussion om hur undervisningen bör anpassas till närvaron av många språk och kulturer i skolan. Inte minst inom Europarådet ägnas dessa frågor stor uppmärksamhet. De europeiska undervisningsministrarna antog vid sin konferens i Dublin 1983 en resolution om invandrarundervisningen. I resolutionen rekommenderas medlemsstaternas regeringar och i synnerhet deras undervisningsministrar att basera sina åtgärder inom invandrarundervisningen på följande principer beträffande allmän policy (vår översättning):

"Vederbörlig hänsyn bör tas till invandrarnas utbildningsbehov och kulturella behov och lämpliga resurser bör ställas till förfogande för att möta behoven.

Ursprungsländer och mottagarländer bör samarbeta för att skapa en rättmätig plats för invandrarna och deras barn i utbildning och kultur:

för att möjliggöra för dem att till fullo delta i samhällslivet,

för att ge dem jämlika möjligheter i förhållande till mottagarlandets medborgare för deras personliga och yrkesmässiga utveckling,

för att möjliggöra för dem att behålla band med deras ursprungskultur, inte endast för att underlätta ett återvändande till ursprungslandet om de så skulle önska, utan också för att gynna deras egen utveckling och öka deras bidrag till det samhälle de lever i.

Undervisningsprogram, material och situationer bör i ökande omfattning utformas så att de på ett dynamiskt sätt integrerar invandrarnas kulturella bidrag i Europas olika länder med sikte på att nå en interkulturell dimension i undervisningen."

Det räcker inte med åtgärder i skolan som endast riktar sig till invandrare och minoriteter. *Den interkulturella undervisningen angår alla.*

Hittills har det i alltför hög grad varit så, att endast skolor med hög andel invandrarelever i någon större utsträckning sysslat med interkulturell undervisning. Detta är förståeligt av flera skäl. Invandringen till Sverige är emellertid inte en angelägenhet endast för enstaka kommuner och skolor. Genom bl. a. DU:s enkät och inom SIV:s invandrarkunskapsprojekt har erfarenheten gjorts att alltför många skolor försvarar bristande intresse och engagemang för invandrarfrågor i vid mening med att de, som det ofta uttrycks, "hittills har så få invandrare och därför skonats från problem". SKU vill i detta sammanhang framhålla att det är viktigt att man kommer ifrån "problemfixering" i samband med kulturmöten och i stället framhåller det positiva.

Inte bara invandrarundervisningen utan även den interkulturella undervisningen i vid mening måste tas med i de lokala arbetsplanerna för varje rektorsområde för att på så sätt omsätta läroplanens allmänna mål i ett konkret handlingsprogram med en bestämd ambitionsnivå för den enskilda skolans planering.

Närvaron av många elever med olika etniska, språkliga och kulturella

bakgrunder måste få *konsekvenser* också *för all personalutbildning och fortbildning inom skolans område.*

Detta avsnitt inrymmer enligt rubriken inte kulturarvsfrågor i vuxenutbildningen. I stora drag är dock SKU:s resonemang tillämpliga även på vuxenutbildningen, även om vuxna studeranden har andra erfarenheter och utgångspunkter än elever i ungdomsskolan. Den principiella syn som SKU ansluter sig till när det gäller interkulturell undervisning i ungdomsskolan liksom skraven på innehåll, metoder och arbetssätt i denna undervisning gäller alltså även vuxenutbildningen.

Undervisningen för samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever (kapitel 8)

Rätt till hemspråksundervisning och studiehandledning på hemspråk i grundskolan och gymnasieskolan har också de barn som tillhör en ursprunglig minoritet i landet eller vars familj i en eller flera generationer har bott i landet, förutsatt att barnets språkliga miljö kräver detta. Motivet för att anordna hemspråksundervisning måste enligt riksdagens beslut vara behovet hos eleven.

Vid sameskolan tillämpas Lgr 80 men undervisningen i de ämnen som SÖ bestämmer skall beröra även frågor av betydelse för *samernas kultur och levnadsförhållanden.* I kapitlet belyses olika åtgärder för att främja och stärka *det samiska språkets ställning i skolundervisningen* och *vissa lärarfrågor.*

Tornedalsfinskans ställning berörs också i kapitlet. Ett ökat intresse för språkliga och kulturella förhållanden i Tornedalen har redovisats av länsskolnämnden i Norrbottens län. Detta intresse har fått ett konkret uttryck genom bildandet i oktober 1981 av Svenska Tornedalingars Riksförbund. En skrivelse från förbundet till SKU redovisas. Vissa *lärarfrågor* berörs i anslutning till frågan om *tornedalsfinskans ställning som hemspråk.*

De zigenska barnens skolsituation belyses i kapitlet. Kulturbakgrundens betydelse för skolsituationen diskuteras. Speciella svårigheter när det gäller skolgången för barn till finska zigenare tas också upp.

Invandrarundervisningen i vuxenutbildningen (kapitel 9)

SKU:s uppdrag när det gäller vuxenutbildningen berör endast den kommunala vuxenutbildningen (komvux). Vissa beslut har redan fattats om invandrarundervisningen inom komvux i samband med införandet av en särskild *läroplan* för komvux, Lvux 82. I detta kapitel redogörs för uppbyggnaden av läroplanen och därvid uppmärksammas bl. a. undervisningen i och på *hemspråk,* möjligheterna till *stödundervisning* på hemspråk och undervisningen i *svenska.* Vidare redogörs för *försöksverksamhet* inom komvux med undervisning på invandrarspråk och med grundskolkurser i svenska som främmande språk.

Frågor som rör vuxenutbildningen och de vuxna invandrarnas studier och studieförutsättningar behandlas också i andra sammanhang av betänkandet. Hit hör frågor om kulturbakgrund och interkulturell undervisning, olika perspektiv på invandrarundervisningen, personalfrågor och personalutbildning samt det framtida planeringsunderlaget för invandrarundervisning. Kapitel 3 och detta kapitel ger vissa utgångspunkter för övervägandena och förslagen i dessa andra sammanhang.

Frågor rörande *läromedel* för undervisningen av invandrare inom komvux behandlas i SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58). Läromedelsfrågorna berörs dock sammanfattningsvis även i detta betänkande (kap. 11 och avsnitt 13:13). Vissa synpunkter på läromedelsförsörjningen ges också i samband med redovisningen av försöksverksamheten inom komvux i detta kapitel.

Samverkan med invandrarnas ursprungsländer och med andra mottagarländer (kapitel 10)

I kapitlet redovisas det hittillsvarande samarbetet med olika ursprungsländer inom ramen för Finsk-Svenska Utbildningsrådet och olika kontaktorgan med Grekland, Jugoslavien, Turkiet och Ungern.

I kapitlet betonas värdet av ett ökat samarbete också med andra mottagarländer än Sverige.

Inom Europarådet pågår sedan länge ett omfattande arbete rörande åtgärder för Europas invandrare. Sverige spelar en mycket aktiv roll i flera projekt som rör invandrarnas utbildning och kultur. Samverkan mellan ursprungsländer och mottagarländer betonas i detta arbete starkt i Europarådets resolutioner och rekommendationer.

Läromedlen i nytt perspektiv (kapitel 11)

SKU har utförligt behandlat läromedelsfrågorna i sitt delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58).

SKU anser det viktigt att läromedelsförsörjningen utgår från en ny grundsyn i fråga om undervisningen av alla barn i ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälle. SKU utvecklar detta närmare i avsnitten 7.5 och 13.10.

Personalfrågor (kapitel 12)

I SKU:s uppdrag ingår att belysa *konsekvenserna för lärarutbildningen av olika handlingslinjer när det gäller utvecklingen av hemspråksklasser.* I direktiven nämns endast två lärarkategorier, nämligen hemspråkslärare och tvåspråkiga klasslärare. SKU har emellertid funnit det angeläget att ge en bredare belysning av lärarförsörjningen för invandrarundervisningen. Detta sker i samband med en redovisning av en *utvärdering* inom UHÄ *av den*

särskilda klasslärarutbildningen och hemspråkslärarutbildningen samt ett aktuellt *förslag* från SÖ *om anställnings- och behörighetsvillkor för lärare inom invandrarundervisningen.*

Vidare berörs frågan om *tvåspråkiga förskollärares behörighet till tjänst som lärare 22 (i hemspråk).*

Frågan om *rekrytering av lärare från ursprungsländer* har tagits upp av SÖ i samband med nyssnämnda förslag om behörighets- och anställningsvillkor för lärare inom invandrarundervisningen. SKU anknyter i det sammanhanget till den *utvärdering av verksamheten med grekiska reselärare* som SÖ genomfört och som av regeringen överlämnats till SKU.

I SKU:s uppdrag ingår vidare, när det gäller personalfrågor att överväga på vilka vägar och genom vilka åtgärder man snabbast och bäst skall kunna *ge skolans personal* den *kännedom om normer och rättsuppfattningar inom andra kulturer, om skilda historiska traditioner och erfarenheter* som olika mål för undervisningen kräver, bl. a. när det gäller för skolan att aktivt ta tillvara elevernas kulturarv. Uppdraget till SKU i den delen omfattar alltså även annan personal än lärare.

Hithörande frågor behandlas mera utförligt i avsnitten 7.5 och 13.10. I detta kapitel uppmärksammas bl. a. behovet av kunskap om andra kulturer för *kollektivanställd personal* inom skolan och fördjupad befattningsutbildning för *lärarutbildare.*

13 Överväganden och förslag

I detta kapitel redovisar SKU sina överväganden och förslag. SKU har lagt upp det inledande avsnittet så att först anläggs några allmänna perspektiv på invandrarundervisningen. Perspektiven bygger på de bakgrundsteckningar som tidigare lämnats i betänkandet. Vi inleder med ett bredare europeiskt perspektiv på invandrarundervisningen. Därefter anges mot vilken svensk skolpolitisk bakgrund invandrarundervisningen måste ses och vilka riktlinjer inför framtiden som där finns. I det därpå följande perspektivet diskuteras det invandrarpolitiska valfrihetsmålet ur barnets synvinkel. Slutligen anlägger vi något vi kallar för planeringsperspektivet. Där anger SKU några – i SKU:s tycke – utomordentligt viktiga riktlinjer för den framtida planeringen av invandrarundervisningen.

I de avsnitt som därefter följer lägger SKU fram förslag på olika områden. Vi har under varje avsnitt närmare motiverat förslagen.

13.1 Fyra perspektiv på invandrarundervisningen

Det europeiska perspektivet

SKU inledde betänkandet med att teckna några bilder av invandrarsituationen i dagens Europa. Vi ville påminna om konsekvenserna av den omfattande arbetskraftsinvandringen till Västeuropa under 1950- och 1960-talen, då industrins hjul snurrade på högvarv och industriländernas

egen arbetskraft inte räckte till för expansionen. I dag finns det i Västeuropa ca 15 miljoner människor som bor i ett annat land än sitt hemland, ett resultat mera av fria marknadskrafter än av genomtänkt invandrarpolitik. Bara i Västtyskland och Frankrike finns det ca 8 miljoner utländska medborgare. Språk- och kulturarvsfrågor utgör i dag ett rikt ämnesområde av högsta intressegemenskap för hela Europa. De återvandringsrörelser som finns, om än i relativt blygsam skala, bidrar också till det förhållandet att skolorna i både invandrarländer och utvandrarländer oupphörligt ställs inför språkliga och kulturella situationer, som de är oförberedda inför. Vi vet mycket om organisatoriska förutsättningar när det gäller invandrarundervisning. Vi vet mindre om vad som rör sig inom de barn som utsatts för vår tids stora folkvandring och hur migrationen påverkar dem för framtiden. Med detta vill SKU bl. a. understryka betydelsen av att vi får en långsiktig uppföljning i Sverige i samverkan med ursprungsländerna av invandrarbarnens situation i skolan och samhället som mera tar sikte på kvalitetsfrågor än som hittills skett. Även om förhållandena i andra europeiska länder kanske är dramatiska på ett annat sätt än i Sverige så finns det även här många gemensamma frågeställningar rörande barnens situation. Här finns det ett utrymme för gemensamma forskningsinsatser och för ett fördjupat informationsutbyte mellan länderna. Självfallet gäller detta även på ett mera globalt plan. Även med hänsyn till våra begränsade forskningsresurser vore det angeläget att i ökad utsträckning satsa på en sådan internationell samverkan.

Det skolpolitiska perspektivet

Den viktigaste utgångspunkten för oss i vårt arbete med att lägga fram förslag rörande invandrarundervisningen i skolan är jämte målen för invandrarpolitiken de allmänna målen och riktlinjerna för det svenska skolsystemet. Dessa har – som vi visat i ett föregående avsnitt – växt fram under lång tid. De återspeglar våra viktigaste demokratiska traditioner, våra strävanden under åren och våra förpliktelser inför framtiden.

Vi har flera avsikter med den här parallellen till 1940- och 1950-talens förhållanden. Vi tror för det första att en sådan återblick kan bidra till en mer realistisk syn på möjligheterna att med olika utbildningspolitiska medel närma sig de uppställda målen. För det andra tror vi att det historiska perspektivet är nödvändigt att anlägga eftersom detta inrymmer de utgångspunkter som gäller för det svenska utbildningssystemet – där även invandrarbarnen skall finna sig till rätta. Den närmare innebörden av t. ex. en "sammanhållen skola" kan man inte förstå utan återblicken. Inte heller den närmare innebörden av strävan att "demokratisera" skolväsendet. Ett tredje motiv för en historisk återblick är naturligtvis att visa vilka steg i utvecklingen som hittills tagits så att riktlinjerna inför framtiden verkligen innebär en förbättring för invandrarbarnen.

Vi har i det föregående ställt frågan om historien håller på att upprepa sig. Den här gången är det kanske invandrarbarnens tur att drabbas av det sociala arvets urvalsmekanismer. Vi skall inte gå närmare in i den frågeställningen utan i stället peka på en viktig skillnad mellan förr och nu. När reformutvecklingen på skolans område under 1940- och 1950-talen långsamt

började få inriktningen mot en mer demokratisk skola där alla barn skulle kunna göra sig gällande, då återspeglade detta den rådande politiska situationen i samhället. Arbetarna och jordbrukarna utgjorde en majoritet i samhället. De kunde således själva påverka riktlinjerna inför framtiden på bland annat skolans område. Invandrarbarnen och deras föräldrar är emellertid i minoritetsställning i landet. De gängse politiska krafterna verkar således inte på samma sätt för deras intressen.

Den slutsats vi drar av det här resonemanget är att invandrarnas intressen inte automatiskt tillgodoses genom det politiska reformarbetet. Enligt vår mening är det då desto viktigare att kunskapen om deras förhållanden kontinuerligt byggs ut och sprids. Detta är inte minst en uppgift för statliga och kommunala myndigheter. Vi återkommer till detta i våra förslag.

Bakom de senaste årens önskningar från olika invandrarhåll om egna skolor i Sverige kan bl. a. ligga det förhållandet, att varken föräldrar till invandrarbarn eller barnen själva "känner igen sig" i den svenska skolan. Det är viktigt att invandrarna kan uppleva att skolan också är deras. De måste få möta både det egna språket och den egna kulturen i undervisningen. Här kan självfallet en konfliktsituation uppstå om det som invandrarföräldrarna önskar skall prägla barnens undervisning står i motsatsställning till värderingar som den svenska skolan bygger på och som alla elever förutsätts omfatta. Bl. a. av det skälet måste vi föra en diskussion med invandrarna om innebörden i reformarbetet på skolans område och i det sammanhanget också diskutera valfrihetsmålet, både dess möjligheter och dess begränsningar. Våra erfarenheter från samverkan med olika ursprungsländer visar att det också är nödvändigt att informera dessa bättre om de bärande idéerna bakom skolreformerna i Sverige.

I det här sammanhanget vill SKU understryka att de flesta invandrarbarn kommer att stanna här i landet och att det då är för det *svenska* samhället de skall förberedas. Detta medför att kunskaper i det svenska språket är en förutsättning för att invandrarbarnen skall kunna hävda sig i samhället.

Undervisningen i egna klasser kan för många invandrarbarn säkerligen ge möjligheter till större självförtroende och kunskapsinhämtande – men samtidigt får inte den sociala gemenskapen med svenska barn gå förlorad. I skolans ansvar för fostran till demokrati ligger också ett krav på träning för samverkan. Skolan måste därför vid all planering av undervisning för invandrarbarnen – och för de svenska barnen – se till att det finns breda kontaktytor mellan alla barn. Detta är också i överensstämmelse med det invandrarpolitiska samverkansmålet.

En politik som vill möta invandrarna på deras egna villkor får emellertid inte nöja sig med att låta invandrarnas barn möta det egna språket och den egna kulturen i skolsystemet utan måste också inrikta sig på den svensktalande majoritetens situation. Även deras undervisning måste i viss utsträckning präglas av det invandrarbarnen representerar. Tillgången till olika kulturer måste utnyttjas och bli tillgänglig för och till glädje och nytta för alla. I en sammanhållen skola måste inriktningen mot framtiden vara gemensam och hela studiemiljön präglas av kulturell växelverkan. Detta är en hörnsten i *den interkulturella undervisningen* som vi återkommer till i det följande.

Invandrarbarnets perspektiv

Under det här avsnittet försöker vi spegla *valfrihetsmålet från invandrarbarnets utgångspunkter.* I det sammanhanget försöker vi också väga in de *olika motiv för hemspråksundervisningen,* som direktiven till SKU särskilt nämner, nämligen *inskolningsmotivet, personlighetsutvecklingsmotivet* och *minoritetspolitiska motiv.*

Det finns enligt vår mening en klar skillnad mellan den vuxne invandrarens och invandrarbarnets förutsättningar att välja mellan svensk kulturell identitet, å ena sidan, och att bevara och utveckla det egna språket och kulturen, å andra sidan. Denna skillnad är av stor betydelse för skolans ansvar gentemot invandrarbarnen.

Invandrarbarnet i tidig ålder befinner sig ännu i en fas när det gäller att utveckla förstaspråket och en kulturell förankring i förhållande till föräldrarna och den närmaste omgivningen. Barnet måste kunna kommunicera med föräldrarna under de viktiga uppväxtåren och senare ges en möjlighet att bibehålla och utveckla detta språk. Utvecklingspsykologiska skäl talar för en betoning av det egna språket och den egna kulturen i detta livsskede. Härtill kommer att ett utvecklat förstaspråk och en utvecklad kulturtillhörighet har betydelse för barnets möjligheter att senare lära sig ett nytt språk och att förstå en ny kultur. För invandrarbarnet kan det därför i tidig ålder inte bli fråga om ett "val" mellan de två alternativ som inryms i valfrihetsmålet. Det målet är formulerat med utgångspunkt i en vuxen människas förutsättningar.

Sammanfattningsvis anser SKU, att det i förskolan och skolan inte i första hand gäller att "välja" mellan det svenska och det invandrarbarnet själv representerar. Det gäller i stället att göra *nödvändiga anpassningar till varje barns individuella förutsättningar* med hjälp av det kunnande vi har om barns psykiska och känslomässiga utveckling och de avvägningar som kan vara motiverade. Detta har bl. a. språkminoritetsutredningen på ett mycket klargörande sätt markerat i sitt nyligen avgivna slutbetänkande.

Först när man har gjort dessa anpassningar torde barnet ha fått de grundläggande förutsättningarna för en kulturell och språklig valfrihet.

Planeringsperspektivet

I olika sammanhang i det föregående har vi sökt markera hur viktigt det är att de invandrarpolitiska och därmed också utbildningspolitiska åtgärderna bygger på ett brett kunskapsunderlag. För att planera invandrarundervisningen behöver man för det första veta mer om målgruppens sammansättning. Skolan har att räkna med framför allt följande två kategorier av "invandrarbarn":

- barn som fötts i Sverige med minst en invandrad förälder och som växt upp i en omgivning som dominerats av det svenska språket och det svenska samhället. Till den här kategorien räknar vi också barn som kommit till Sverige under de allra första levnadsåren
- barn som kommit till Sverige strax före eller under skolpliktsåldern, t. ex. dagens många flyktingbarn.

Inom båda grupperna finns finskspråkiga barn som kanske också flyttar upprepade gånger mellan Sverige och Finland. Det finns skäl att räkna de finskspråkiga barnen som en tredje huvudgrupp vid planeringen.

Vilka faktorer i Sverige kan tänkas påverka invandrarnas och flyktingarnas intresse för att behålla språk och kultur? Till skillnad från de flesta andra länder har Sverige en uttalad invandrarpolitik som innebär att invandraren skall ha möjligheter att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur.

Av de ca 86 700 eleverna med annat hemspråk än svenska i grundskolan läsåret 1982/83 deltog ca 55 000 i hemspråksundervisning. Det finns inga uppgifter om varför de övriga 31 700 eleverna inte deltog i hemspråksundervisningen. Den nuvarande konstruktionen av hemspråksundervisningen – där eleven måste gå ifrån annan undervisning – är en faktor att räkna med.

Det kan också vara fråga om en medveten satsning hos eleven och även föräldrarna på det helt svenska, därför att detta bedöms innebära de bästa chanserna att hävda sig på arbetsmarknaden och i övrigt i det svenska samhället. Vidare kan det vara svårt att få det egna språket att växa och utvecklas med de få timmars stöd det för närvarande får i skolan. Ett ytterligare skäl kan vara att eleven inte tror på att samhället skall uppskatta hans tvåspråkighet och att hans studieansträngningar i detta avseende inte kommer att kunna nyttiggöras.

Några av de grundläggande förutsättningarna för hemspråksreformen bygger framför allt på den kunskap vi har om att barn *behöver* sitt språk och sin kultur för den personliga utvecklingen.

Det är därför angeläget att ett förment minskat intresse hos eleverna för hemspråket inte tas till utgångspunkt för snabba förändringar av förutsättningarna för hemspråksundervisningen. I stället bör man på ansvarigt håll lyssna extra noga på signalerna och undersöka varför inte rätten till stöd av det egna språket utnyttjas. Man bör t. ex. fråga *vilka* barn det är som avger dessa signaler. Är de födda här? Vilket språk talar föräldrarna? Hur ser hemmiljön ut utbildningsmässigt, socialt och kulturellt? Vilken information har föräldrarna fått om betydelsen av hemspråket? Varför beslöt föräldrar och elever att tacka nej till undervisning i hemspråket? Finns det några skillnader i skolresultaten mellan de elever som väljer hemspråk och de som avstår? Svaren på alla dessa frågor kan vi få först i framtiden. Vi bör emellertid redan idag konstatera, att det är nödvändigt att snarast få till stånd en mera kvalitetsinriktad utvärdering av hemspråksundervisningen och invandrarbarnens situation. De frågor som ställdes i regeringsuppdraget till SÖ när det gällde att utvärdera försöken med jämkade timplaner m. m. tog främst sikte på organisatoriska arrangemang. Genom att försöksverksamheten kom till och hittills genomförts med lokala variationer i olika kommuner, utan en från början fastställd projektplan för jämförande pedagogisk och sociologisk forskning, saknas än så länge ett viktigt led i kunskapsunderlaget.

13.2 Aktiv tvåspråkighet i undervisningen

Direktiven till SKU talar om att det är fråga om att precisera innebörden av aktiv tvåspråkighet *i undervisningen*. Detta är en viktig markering enligt

SKU:s bedömning. Vi har i det föregående framhållit de många olika ståndpunkterna hos forskare när det gäller tvåspråkighetsfrågorna. Det finns ingen entydig uppfattning om vad tvåspråkighet innebär.

Vissa forskare hävdar, att en individ är tvåspråkig om man behärskar två språk på modersmålsnivå, andra att en individ som lärt sig grunderna i ett språk utöver modersmålet i någon mån är tvåspråkig. Det torde höra till undantagsfallen att en individ behärskar två (eller flera) språk lika bra på modersmålsnivå.

SKU har alltså uppfattat uppdraget så att det inte gäller att precisera begreppet aktiv tvåspråkighet i sig utan att uttolka och praktiskt beskriva skolans uppgift och ansvar i sammanhanget utifrån de uttalanden som gjorts i de aktuella propositionerna och utifrån målformuleringar i kursplaner för ämnet hemspråk i grundskolan och gymnasieskolan.

I Lgr 80 kom den kursplan för ämnet hemspråk som nu gäller i grundskolan. *Som ett av målen anges där att undervisningen skall ge grunden för elevernas utveckling mot aktiv tvåspråkighet.*

Genom återblicken på de olika formuleringarna angående tvåspråkighet i propositioner och läroplaner vill SKU slå fast att *det svenska samhället har åtagit sig att aktivt främja och stimulera tvåspråkighet hos invandrar- och minoritetsbarn i Sverige.* Det har däremot inte slagits fast att aktiv tvåspråkighet med säkerhet skall kunna uppnås av alla redan i skolan. Skolans åtgärder måste enligt SKU:s mening ses som ett led i en sammanhängande utveckling i och utanför skolan mot det angivna målet.

Sammanfattningsvis anser SKU att innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen bör vara att elever med annat hemspråk än svenska skall få grundläggande kunskaper för att kunna uppnå funktionell tvåspråkighet.

Med funktionell tvåspråkighet menar SKU att man skall kunna förstå två språk och i tal och skrift kunna leva och verka i två kulturer. De båda språken skall kunna utnyttjas aktivt i olika behövliga och önskade situationer med en naturlig funktionsfördelning mellan språken.

När det gäller *de individuella möjligheterna* att nå fram till en funktionell tvåspråkighet har SKU i det föregående belyst invandrarbarnens mycket skiftande förutsättningar utifrån vistelsetid i Sverige, språkbehärskning, sociala och kulturella förutsättningar m. m. Härtill kommer individuella begåvningsprofiler. Vissa elever kan uppnå en mycket hög andraspråksnivå redan under skoltiden. För andra kan skolans insatser ge möjligheter att nå målet senare i livet.

Förslag

SKU föreslår,

- att begreppet aktiv tvåspråkighet i undervisningen ges innebörden funktionell tvåspråkighet,
- att skolan inriktas på att i samverkan med förskolan ge elever med annat hemspråk än svenska möjlighet att utveckla funktionell tvåspråkighet,
- att det görs en starkt ökad satsning på ämnesteoretiskt och ämnesmetodiskt forsknings- och utvecklingsarbete, i stor utsträckning med tvärvetenskapligt samarbete, kring olika aspekter på undervisningen av elever i en tvåspråkig livs- och utbildningssituation,

- att SoS får i uppdrag att i samråd med SÖ kartlägga utländska adoptivbarns språkutveckling.

13.3 Rätten till hemspråksundervisning och benämningen på det språk undervisningen avser

SKU skall enligt sina direktiv ta upp frågan om benämningen av det språk som undervisningen avser. I direktiven står också att det från flera håll har påtalats att termen modersmål bör införas som benämning och vidare att frågan om vilken beteckning som skall användas är av betydelse ur minoritetspolitisk synpunkt.

SKU anser att *samlingsbenämningen hemspråk* bör användas även fortsättningsvis. Benämningen hemspråk är numera inarbetad och välkänd i skolans värld och utanför. Beteckningen förekommer också internationellt.

Termen hemspråk kan klart definieras och lämpar sig därför för administrativt bruk exempelvis i avgränsningsfrågor om rätten till hemspråksundervisning.

Trots att det behövs en samlingsbenämning för de många tillfällen när man inte kan räkna upp eller skriva ner alla de över 60 språknamn som hemspråksundervisningen för närvarande omfattar så finns det sammanhang då man med fördel kan och bör använda *språkets namn* som benämning. Några exempel på sådana sammanhang är det dagliga arbetet på en skola, betygsblanketter och tryckt material som endast gäller ett visst språk och en viss kulturbakgrund. Genom användning av benämningarna *finska, polska, spanska etc* framgår dels vilket språk som avses, dels att det *inte* gäller den undervisning i främmande språk i grundskolan och gymnasieskolan som bl. a. betecknas som C- eller B-språk.

SKU anser därför att man i alla sammanhang där det är möjligt bör använda *språkets namn* som benämning på samma sätt som benämningen *svenska* används om det svenska modersmålet i skolan.

SKU anser att bestämmelserna rörande undervisning i hemspråk fortsatt bör utformas och tillämpas så att största möjliga hänsyn tas till den enskilda elevens situation och behov med beaktande av de erfarenheter som vunnits och de förändringar som ägt rum sedan hemspråksreformens tillkomst.

SKU vill dock inte föreslå en vidgning av rätten till hemspråksundervisning så att en elev skulle få möjlighet att studera mera än ett hemspråk.

SKU anser dels att skolförordningens bestämmelser bör förtydligas så att det klart framgår att rätten till hemspråksundervisning för en elev endast avser rätt till undervisning i ett språk, dels att regeringen bör utfärda förtydligande riktlinjer beträffande rätten till hemspråksundervisning m. m. till stöd för kommunerna. (Jämför avsnitt 13.4 och 13.8). SKU erinrar här om föredragandens uttalande i prop. 1975/76:118 (s. 80) om information som vägledning till kommunerna i de fall tveksamhet kunde råda om tillämpningen av de föreslagna riktlinjerna. Den vägledande information som där avsågs bör nu aktualiseras. SKU vill också understryka, att *rätten till hemspråksundervisning bör grundas på barnets behov av språkstöd.* SKU

återkommer till detta i annat sammanhang.

Det finns exempel på många och skilda förutsättningar att ta hänsyn till för att på *bästa möjliga sätt tillgodose olika elevers behov av att utveckla sina respektive egna språk och egna kulturer.*

SKU anser att det är inom den lokala kommunens förvaltningar, förskolor och skolor som de kunskaper finns samlade eller kan samlas som behövs för att möta ovannämnda behov. Till detta kommer att individernas behov inte alltid kan tillfredsställas genom någon generellt verkande modell och att kommuner och skolor därför ständigt måste använda lokalt anpassade lösningar.

I detta sammanhang vill SKU påminna om att utbildningsutskottet i sitt betänkande UbU 1975/76:33 tillstyrkte förslaget i prop. 1975/76:118 (s. 95) om att *kommunerna måste ha frihet att välja hur hemspråksundervisningen i grundskolan skall organiseras och anordnas. Utbildningsutskottet framhöll att enligt propositionen måste kommunerna, i samråd med de lokala invandrarorganisationerna, invandrarföräldrarna och invandrareleverna, fritt kunna organisera undervisningen på det sätt som bäst tillgodoser elevernas allsidiga utveckling och deras studiesituation.*

I Lgr 80, Mål och riktlinjer uttrycks detta på följande sätt: "Kommunerna skall, i samråd med de lokala invandrarorganisationerna, invandrareleverna och invandrarföräldrarna, kunna organisera undervisningen på det sätt som bäst tillgodoser elevernas allsidiga utveckling. Inom ramen för de medel som staten tillskjuter ankommer det alltså på skolstyrelsen att avväga insatser för undervisning i hemspråk, studiehandledning på hemspråk samt hemspråk som tillval."

SKU vill för sin del framhålla att det är viktigt att ovanstående samråd i möjligaste mån garanteras i hela ungdomsskolan *SKU föreslår därför att regeringen även i läroplanen för gymnasieskolan under de allmänna anvisningarna inför en motsvarande samrådsföreskrift gällande undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk.*

Förslag

SKU föreslår

- att regeringen utfärdar riktlinjer för hemspråksundervisningen till stöd för kommunerna bl. a. beträffande vilka elever som skall omfattas av rätten till hemspråksundervisning,
- att rätten till det stöd som den nuvarande hemspråksundervisningen innebär alltjämt skall vara knuten till det språk som är ett levande inslag i barnets hemmiljö,
- att man i alla sammanhang där det är möjligt som enda benämning använder språkets namn i stället för benämningen hemspråk, t. ex. på betygsblanketter,
- att man i de fall då det av benämningen måste framgå att den avser flera eller samtliga berörda språk använder samlingsbenämningen hemspråk,
- att en definition av benämningen hemspråk införs i 5 kap. 10 a § och 8 kap. 4 a § skolförordningen samt i andra berörda förordningar,
- att rätten till undervisning i hemspråk begränsas till att gälla endast ett

språk för varje elev, även om flera språk är umgängesspråk i hemmiljön,

- att en elev som deltar i hemspråksundervisning skall ha fortsatt rätt till undervisningen vid förändringar i familjens sammansättning som innebär att språket inte längre används i elevens hemmiljö men behovet av kontakter med en ur hemmet utflyttad förälder/vårdnadshavare kvarstår,
- att adoptivbarn som har behov därav skall ha fortsatt rätt till undervisning i hemspråk även efter en "introduktionsperiod" i den svenska skolan,
- att regeringen i de allmänna anvisningarna i läroplanen för gymnasieskolan föreskriver om samråd med lokala invandrarorganisationer, berörda föräldrar och elever angående organisationen av undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk,

13.4 Åtgärder inom grundskolan

Utifrån erfarenheterna från försöksverksamheten och SKU:s olika överväganden i det föregående anser SKU att ett annat språk än svenska skall kunna förekomma som undervisningsspråk på *låg- och mellanstadierna* med jämkning av timplanerna.

Hemspråksklasserna och de *sammansatta klasserna* skulle därmed kunna övergå från sin nuvarande försöksstatus till *reguljära inslag* i grundskolan. En förutsättning måste dock vara att undervisning i och på svenska successivt får sådan omfattning att eleverna kan undervisas huvudsakligen på svenska under sin högstadietid.

Hemspråksklasserna har ofta kallats för enspråkiga klasser. Benämningen är felaktig. Undervisningen i klasserna skall främja aktiv tvåspråkighet. Två språk skall studeras i klasserna, det egna språket och svenska. Båda språken skall efter hand också användas som undervisningsspråk i klasserna även om det egna språket från början dominerar undervisningen. SKU föreslår därför att hemspråksklasserna i fortsättningen kallas *tvåspråkiga klasser.*

SKU föreslår också att de s. k. *förberedelseklasserna* alltjämt skall kunna anordnas såsom en tillfällig klass enligt vad som hittills förekommit.

När det gäller *högstadiet* vill SKU framhålla följande. Ett bärande inslag i SKU:s överväganden i olika sammanhang är att *rätten till hemspråksundervisning bör grundas på barnets behov av språkstöd och att undervisningen anpassas efter elevernas behov.* Undervisningen bör organiseras på det sätt som bäst tillgodoser elevens allsidiga utveckling och studiesituation. Det är angeläget att man ute i kommunerna noggrant följer språkutvecklingen hos elever med ett annat hemspråk än svenska och vid upprepade tillfällen under skolgången överväger om gjorda insatser medfört önskat resultat eller om andra åtgärder behöver vidtas. SKU har under avsnitt 13.3 och 13.12 berört behovet av *anvisningar för kommunerna när det gäller bedömningen av elevernas språkutveckling.*

SKU har i det föregående bland annat under avsnittet om planeringsperspektivet understrukit de *vitt skiftande förutsättningar* som idag finns hos invandrareleverna med hänsyn till födelseland, ankomst till Sverige,

språkkunskaper etc.

Denna utveckling kommer – enligt SKU:s mening – att accentueras än mer i framtiden. Den svenska skolan kommer att få ta emot elever med skilda förutsättningar och det är nödvändigt med en beredskap för olika former av stöd och hjälp.

SKU anser att man – bl. a. av dessa skäl – inte kategoriskt kan avvisa möjligheterna att använda ett annat språk än svenska som undervisningsspråk på högstadiet. Elevens behov, som är utgångspunkten för avvägningarna, kan göra det nödvändigt att medge ett sådant arrangemang. *SKU föreslår därför att det skall bli möjligt att under vissa begränsade förutsättningar använda ett annat språk än svenska som undervisningsspråk på högstadiet,* nämligen i fråga om två kategorier av elever. Dels gäller det *elever som kommit till Sverige sent under skolpliktsåldern,* t. ex. flyktingar med svag skolbakgrund. Dels gäller det elever som utifrån *särskilda behov i övrigt* bör få undervisning på sitt hemspråk.

Förslaget innebär inte att tvåspråkiga klasser skall kunna förekomma på högstadiet som en reguljär anordning. De två undantagsfallen låter sig väl förena med huvudregeln att svenska bör vara det huvudsakliga undervisningsspråket på högstadiet.

SKU förutsätter att kommunerna utifrån de riktlinjer, som SKU under avsnitt 13.3 föreslagit att regeringen skall utfärda, får göra de bedömningar som krävs för undantag från huvudregeln som undervisningsspråk på högstadiet.

Konstruktionen av den nuvarande hemspråksundervisningen – där eleven måste lämna annan undervisning för att få hemspråksundervisning – innebär problem för elever som inte vill avstå från annan undervisning. För att göra det möjligt för eleverna att få denna undervisning utan att övrig undervisning blir lidande *föreslår SKU att elever som ett alternativ skall kunna få hemspråksundervisning utanför den schemalagda undervisningen – om eleven så önskar.*

SKU vill också beröra frågan om *obligatorium för studiehandledning på hemspråket.* Enligt de bestämmelser som fanns före hemspråksreformen meddelades stödundervisning dels i form av undervisning i svenska, dels som studiehandledning. För de elever som skolan bedömde vara i behov av stödundervisning var sådan obligatorisk. Enligt de nu gällande bestämmelserna anordnas studiehandledning på hemspråket enligt 5 kap. 10 a § i skolförordningen, om eleven behöver det och önskar delta däri. Verksamheten skall ha den omfattning som fordras för att täcka elevens behov. Även om SKU anser att undervisningen i hemspråk bör vara frivillig, *bör dock studiehandledningen på hemspråket göras obligatorisk såsom fallet var före hemspråksreformen.*

Förslag

SKU föreslår

- att förberedelseklasser, sammansatta klasser och tvåspråkiga klasser får anordnas enligt de riktlinjer SKU angivit
- att det huvudsakliga undervisningsspråket på högstadiet skall vara svenska men att annat undervisningsspråk och jämkning av timplanen

undantagsvis skall kunna förekomma för elever som kommit till Sverige sent under skolpliktsåldern eller för elever som utifrån särskilda behov i övrigt bör få undervisning på sitt hemspråk

- att 5 kap. 10 a§ skolförordningen ändras så att undervisningen i hemspråk som ämne för de elever som har minoritetsspråk som hemspråk skall kunna anordnas för en elev som behöver det och önskar delta däri även utan att verksamheten ersätter annan undervisning som där avses av motsvarande omfattning
- att 5 kap. 10 a§ skolförordningen ändras så att studiehandledning på hemspråk skall anordnas för en elev om eleven behöver det
- att regeringen i de riktlinjer för hemspråksundervisningen till kommunerna som SKU föreslagit i avsnitt 13.3 till stöd för planeringen av hemspråksundervisningen understryker vikten av att eleverna i sammansatt klass och tvåspråkig klass i möjligaste mån får behålla sina kamrater vid uppflyttning till årskurs 7, 8 och 9 enligt 6 kap. 22 § skolförordningen
- att behovet av forskning och pedagogiskt utvecklingsarbete kring innehållet i och metodiken vid undervisning i hemspråk, svenska som andraspråk och engelska för elever med ett annat hemspråk än svenska uppmärksammas
- att barn- och ungdomsanalfabeternas situation och alfabetisering uppmärksammas i skolan, forskning och pegagogiskt utvecklingsarbete.

13.5 Åtgärder inom gymnasieskolan

SKU förutsätter att SÖ fortlöpande bevakar studiesituationen för elever med annat hemspråk när det gäller *inträde till gymnasieskolan, studieframgång* och *avbrott från studierna.* SÖ bör få i uppdrag att skyndsamt göra en särskild redovisning av studiesituationen för elever med ett annat hemspråk än svenska i gymnasieskolan och därvid belysa undervisningen i svenska som andraspråk, berörda elevers behärskning av svenska språket och sambandet mellan språkbehärskning och studieavbrott. SÖ bör vidare överväga om introduktionskurserna utan större nytillskott av pengar kan utvecklas vidare för att ge bättre grund för gymnasial utbildning.

Det är också angeläget att *rekryteringen* av studerande med annat hemspråk än svenska från gymnasieskolan *till högre studier* och deras studieframgång respektive studieavbrott i högskolan undersöks. UHÄ bör därför få i uppdrag att i samråd med SÖ och SCB genomföra en sådan undersökning.

För att göra det möjligt även i gymnasieskolan att delta i undervisning i hemspråk utan att övrig undervisning blir lidande föreslår SKU att denna undervisning i fortsättningen bör få bedrivas *även inom ramen för ett utökat veckotimtal.* Härigenom skulle det såväl för grundskolan som gymnasieskolan finnas två alternativ att erhålla undervisning i hemspråk för elever i vanlig klass.

Även när det gäller gymnasieskolan anser SKU att *studiehandledningen på hemspråket* bör göras obligatorisk.

I SKU:s direktiv understryks att de språkkunskaper och insikter i andra

samhällens kulturer som Sverige nu har är av betydelse för Sveriges utveckling och för framtida kontaktmöjligheter med andra länder. Särskilt kan detta bli fallet, säger direktiven, om tvåspråkiga elever kan fortsätta *studera sitt hemspråk* i gymnasieskolan *på studievägar som leder till yrkesverksamhet där de kan nyttiggöra sina språkkunskaper* inte bara i kontakter med invandrare *i Sverige* utan också vid *nordiska och internationella kontakter* och i *internationellt arbete*. Det är därför viktigt att få klarlagt vilka olika möjligheter som här kan och bör skapas genom omprioriteringar, bl. a. med avseende på läroplaner och behörighetsbestämmelser.

Förslag

SKU föreslår

- att 8 kap. 4 a § skolförordningen ändras så att undervisningen i hemspråk som ämne för de elever som har minoritetsspråk som hemspråk skall kunna anordnas för en elev som behöver det och önskar delta häri även utan att verksamheten ersätter annan undervisning som där avses av motsvarande omfattning
- att 8 kap. 4 a § skolförordningen ändras så att studiehandledning på hemspråk skall anordnas för en elev om eleven behöver det
- att det huvudsakliga undervisningsspråket i gymnasieskolan skall vara svenska men att annat undervisningsspråk undantagsvis skall kunna förekomma för elever som inte har någon nämnvärd grundskolutbildning i Sverige eller kommit in i gymnasieskolan under studiegången
- att SÖ får i uppdrag att undersöka förutsättningarna för att yrkesinrikta hemspråksundervisningen på lämpliga studievägar och utfärda de riktlinjer som kan behövas för en sådan yrkesinriktning
- att SÖ får i uppdrag att i samråd med SCB skyndsamt kartlägga studieframgång och studieavbrott för elever med annat hemspråk än svenska i gymnasieskolan
- att UHÄ får i uppdrag att i samråd med SÖ och SCB kartlägga övergången från gymnasieskolan till högskolan av elever med annat hemspråk än svenska och dessa elevers studieframgång respektive studieavbrott i högskolan
- att vid den fortsatta uppföljningen av GU:s förslag övervägs möjligheter att byta ut B- och C-språk mot hemspråk enligt vad ovan angivits.

13.6 Särskilda åtgärder för finskspråkiga elever i ungdomsskolan

I det föregående har SKU lagt fram olika förslag som rör *alla* elever i grundskolan och gymnasieskolan som har ett annat hemspråk än svenska. I det följande diskuterar SKU förutsättningarna för att vidta *ytterligare åtgärder* för finskspråkiga elever. Enligt direktiven till SKU är det "uppenbart att en stor del av de åtgärder som vidtas inom ramen för politiken på skilda områden bör anpassas" till det förhållandet att "mer än en kvarts miljon av befolkningen i Sverige är finsktalande". Det anges vidare att särskilda åtgärder för att ge de finskspråkiga i Sverige möjligheter till

utbildning i och på finska också utgör en del av det nordiska samarbetet. Det bör mot den bakgrunden, står det i direktiven, "övervägas om villkoren för undervisning i grundskolan och gymnasieskolan i och på olika språk som förekommer som minoritetsspråk i Sverige bör vara lika eller om finska språket bör ges en särskilda ställning i det svenska skolsystemet".

SKU tolkar sitt uppdrag rörande det finska språkets ställning så att det gäller *dels* hemspråksundervisning i finska och *dels* användning av *finska som undervisningsspråk*. Med det senare avser SKU en användning av finska som undervisningsspråk för alla ämnen i den svenska skolan.

Direktiven till SKU nämner två skäl till att man bör överväga om det finska språket bör få en särskild ställning i det svenska skolsystemet, nämligen det stora *antalet finsktalande* i Sverige och det *nordiska samarbetet*. Det finns också enligt SKU:s mening andra faktorer att ta hänsyn till, som t. ex. våra länders *gemensamma historia*. Men även de senaste decenniernas *invandring* av arbetskraft med efterföljande *återvandringsrörelser och pendlande* mellan länderna. Vidare bör man beakta *erfarenheterna av de finskspråkiga barnens skolgång* här i landet och senare i Finland när de återvänt.

Genom de förslag SKU lagt fram i det föregående, finns möjlighet att utnyttja finska som undervisningsspråk i tvåspråkig klass och i sammansatt klass på låg- och mellanstadierna med ett successivt införande av svenska så att undervisningen kan bedrivas i huvudsak på svenska på högstadiet. SKU har vidare förutsatt att hemspråket skall kunna förekomma som undervisningsspråk på högstadiet i undantagsfall i fråga om elever som kommit till Sverige sent under skolgången eller som har speciella problem att följa undervisningen på svenska. Genom en sådan regel kan också finsktalande elevers särskilda behov att få använda finska språket i undervisningen tillgodoses. SKU vill emellertid betona, att det bör röra sig om att tillgodose elevernas behov och inte vara fråga om att reguljärt använda finska språket på högstadiet genomgående. Avgörandet måste ligga hos kommunerna att ta ställning till förekommande behov. Det måste vara en viktig utgångspunkt i det sammanhanget att kravet på behärskning av svenska språket inte får sättas lägre för de finskspråkiga eleverna än för elever med andra hemspråk än finska, med hänsyn till att svenska språket är en förutsättning för fortsatta studier och arbete i det svenska samhället. Detta mål för svenskundervisningen kan självfallet vara svårt att uppnå i alla enskilda fall med tanke på den speciella situation de elever vi nu diskuterat befinner sig i. Men i princip bör man enligt SKU:s bedömning hålla fast vid målet när undervisningen organiseras.

Utöver de möjligheter SKU ovan angivit föreslår SKU att man i några kommuner med många finsktalande elever inrättar *pedagogiska utvecklingsenheter för undervisning av finskspråkiga elever*. En utvecklingsenhet avses i princip fungera som en vanlig skolenhet med den skillnaden att man vid enheten skall bedriva ett systematiskt pedagogiskt utvecklings- och uppföljningsarbete med särskild inriktning på kvalitetsfrågor i undervisningen. Förslaget bygger på att man samordnar och samlat utnyttjar de resurser som finns i form av lokala utvecklingsmedel och olika resurser hos berörda länsskolnämnder och SÖ. Utvecklingsarbetet förutsätts ske i nära samverkan med lärarutbildning, annan personalutbildning, fortbildning, läromedelsutveckling och forskning inom regionen. Läromedelsutprövning förutsätts i

sammanhanget kunna ske i samverkan med den av SKU i delbetänkandet Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58) föreslagna rikscentralen för invandrar- och minoritetsläromedel. Samverkan förutsätts också ske med skolstyrelsen i Finland och andra berörda där, t. ex. lärarutbildningen och läromedelsproduktionen.

Genom utvecklingsenheten förutsätts

- eleverna kunna få skyndsam hjälp genom olika insatser
- kommunerna få stöd av expertis av olika slag
- länsskolnämnderna och SÖ få erfarenheter och material för vidare spridning
- lärarutbildningen få direkt erfarenhetsunderlag att användas i utbildningen
- forskningen få erfarenheter och material för nya forskningsinsatser
- läromedelsutvecklingen få underlag för fortsatt arbete och samverkan med finska intressenter
- regeringen få fortlöpande information från SÖ om den fortsatta utvecklingen när det gäller finskspråkiga elevers skolgång
- skolstyrelsen m. fl. i Finland få underlag för åtgärder för återvändande/pendlande elever.

Erfarenheter kan också genom utvecklingsenheterna tillföras SÖ och skolstyrelsen i Finland om hur den svenska och den finska läroplanen för grundskolan fungerar i förhållande till varandra i fråga om elever som flyttar mellan länderna. SKU anser det viktigt att det fortsatta skolsamarbetet mellan Sverige och Finland inte bara inriktas på att avhjälpa följdverkningar av skillnader i skolsystemen utan att man också överväger i vilken mån även själva systemen kan påverkas för att underlätta olika elevers skolgång. Detta anser SKU är en viktig utgångspunkt med tanke på återvändare och pendlare.

Vid utvecklingsenheterna bör eftersträvas en tvåspråkig skolledning och en tvåspråkig elevvårds- och syopersonal.

Samverkan med föräldrarna till de finskspråkiga barnen bör intensifieras för att bl. a. diskutera elevernas språkutveckling. Här kan en fråga vara av särskilt intresse att belysa, nämligen vilka stödåtgärder som vidtagits under förskoleåldern för berörda barns språkutveckling.

I övrigt föreslår SKU följande beträffande finskspråkiga elevers utbildning i Sverige. Den *finskspråkiga gymnasiala utbildningen* i Stockholm bör fortsätta som en reguljär anordning på orter där underlag och behov av undervisningen finns. Utvärderingen har visat att man kunnat nå ungdomar, som annars inte skulle ha haft möjlighet till gymnasial utbildning. De uppgifter som SKU under hand fått om hur den första elevkullen vid Skanstulls gymnasium lyckats i sina vidare studier eller arbete tyder på att verksamheten haft stor framgång. SKU menar dock, att den här typen av utbildning bör vara förbehållen två kategorier av elever, nämligen sådana som inte har svensk grundskolutbildning och de som kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig gymnasial utbildning på svenska. SKU förutsätter att SÖ ägnar särskild uppmärksamhet åt undervisningen i svenska för eleverna i finskspråkig gymnasial utbildning.

När det gäller samarbetet med Finland rörande finskspråkiga elever i

Sverige bör SÖ få i uppdrag att överväga hur *informationen om enskilda elevers skolgång* kan förbättras *vid flyttning mellan de båda länderna.* Det kan också finnas skäl att överväga vilken ytterligare *allmän information* som kan behövas om arbetssätt m. m. i den svenska skolan. Motsvarande bör gälla även för återvändande finlandssvenska elever. SKU har det bestämda intrycket från upprepade besök i Finland att informationsbehovet särskilt i mottagande skolor är mycket stort. Man behöver från svensk sida informera bättre om skolans mål och riktlinjer, kursplaners innehåll och de läromedel som använts för att därigenom ge ökad kännedom om den undervisning som återvändande elever fått i Sverige.

SKU föreslår vidare, att förutsättningarna för *utbytestjänstgöring* för *lärare och annan skolpersonal* mellan finska skolor och svenska skolor med finskspråkiga elever övervägs. En sådan utbytesmöjlighet skulle bli särskilt värdefull som inslag i utvecklingsenheterna.

SKU vill i detta sammanhang understryka att det är angeläget att *finlandssvenska barn i Sverige* får möjlighet att behålla och utveckla sina eventuella kunskaper i finska språket för att bl. a. underlätta ett eventuellt återvändande.

Förslag

SKU föreslår

- att SÖ får i uppdrag att skyndsamt överväga de närmare förutsättningarna för att anordna pedagogiska utvecklingsenheter i kommuner med stort antal finskspråkiga elever enligt de riktlinjer SKU angivit
- att finskspråkig gymnasial utbildning får anordnas på orter där underlag finns för sådan utbildning för elever som inte har svensk grundskolutbildning eller kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig gymnasial utbildning med svenska som undervisningsspråk
- att SÖ får i uppdrag att överväga hur information om enskilda finskspråkiga elevers skolgång kan förbättras vid flyttning mellan de båda länderna
- att förutsättningarna för utbytestjänstgöring för lärare och annan skolpersonal mellan finska skolor och svenska skolor med finskspråkiga elever övervägs
- att finlandssvenska barn får rätt att delta i undervisning i finska för att behålla och utveckla sina eventuella kunskaper i finska och att denna rätt skrivs in i de riktlinjer SKU föreslagit att regeringen skall utfärda till stöd för kommunerna vid avgränsning av vilka elever som skall omfattas av rätten till hemspråksundervisning
- att behovet av fortsatt forskning m. m. kring konsekvenserna av flyttning och upprepade språkbyten för finskspråkiga barn uppmärksammas.

13.7 Åtgärder för handikappade invandrarelever i ungdomsskolan

Ännu saknas mera ingående erfarenheter av och kunskaper om undervisningen av handikappade invandrarbarn. Dessa barn har rätt till för dem anpassad utbildning som alla andra barn i den svenska skolan. På vissa håll görs det stora ansträngningar att möta de handikappade invandrarbarnens synnerligen komplicerade behov. (Jämför SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap, SOU 1983:58, s. 41–43).

Grundskolans nya läroplan innebär en ökad tyngd på samverkan mellan förskolan, skolan och de frivilliga skolformerna. De handikappade invandrarbarnens situation bör uppmärksammas i alla sådana sammanhang. För dessa barns bästa är det nödvändigt att det kommer till stånd en närmare samverkan mellan SoS, SIV, statens handikappråd och den statliga skoladministrationen.

När det gäller den statliga skoladministrationen föreslog integrationsutredningen, att man vid vissa länsskolnämnder skulle inrätta s. k. kunskapscentra, vars uppgift skulle vara att hålla samman åtgärderna kring de enstaka handikappade barnen i skolan. Denna tanke är värd att pröva även i fråga om handikappade invandrarbarn.

Just med hänsyn till de enstaka elever eller små grupper det gäller är det viktigt att ge kommunerna bättre stöd när det gäller att anordna undervisning för de handikappade invandrarbarnen. För detta behövs en fortsatt uppföljning av forsknings- och utvecklingsarbete, sammanställning och bearbetning av erfarenheter från undervisningen och en spridning därav till kommunerna. Skolornas behov av insatser varierar starkt. Målet bör vara att främst rikta resurser till de barn som har de största behoven och att höja kvaliteten på undervisningen. Behovet av särskilda hemspråksbaserade lärarinsatser för olika handikappgrupper behöver utredas.

Förslag

SKU föreslår

- att man överväger hur den statliga skoladministrationen bäst kan utnyttja sina samlade resurser för att stödja och stimulera undervisningen för handikappade invandrarbarn
- att de erfarenheter som samlas i skolorna rörande undervisningen av handikappade barn sprids av SÖ och länsskolnämnderna i form av servicematerial av skilda slag till olika intressenter
- att SÖ utarbetar ett servicematerial till skolorna för att stimulera till bättre utnyttjande av den nya läroplanen för grundskolan för att stödja undervisningen av handikappade invandrarbarn, varvid erfarenheterna från olika utvecklingsprojekt bör utnyttjas
- att resursavvägningen i kommunerna för de handikappade invandrarbarnens undervisning särskilt uppmärksammas i det uppföljnings- och utvärderingsarbete som ovan förutsatts
- att SÖ får i uppdrag att i samråd med UHÄ och SoS utreda behovet av särskilda socialpedagogiska hemspråksbaserade lärarinsatser för olika handikappgrupper.

13.8 Åtgärder för samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever

Även om SKU:s direktiv – utifrån rubriceringen av direktiven – formellt handlar om invandrarundervisning, kan man i utredningen inte bortse från de inhemska minoriteterna. Detta gäller exempelvis övervägandena rörande motiven för hemspråksundervisning och frågan om hemspråksklasser. När det gäller det finska språkets ställning i det svenska skolsystemet säger direktiven klart ut, att konsekvenserna av en särskild ställning för finska språket skall kartläggas med hänsyn bl. a. till undervisningen i andra minoritetsspråk. Skolans ansvar för elevernas kulturarv omfattar alla elever. Därmed blir även SKU:s diskussioner om hur personalen skall förberedas för sitt ansvar i den mångkulturella svenska skolan i dag en fråga som också angår de inhemska minoriteterna.

När det gäller samerna och den finskspråkiga befolkningen i Tornedalen inrymmer frågan om aktiv tvåspråkighet för barnen ett vidare perspektiv utöver individuella elevers situation språkligt och kulturellt, nämligen betydelsen av den samiska och tornedalsfinska tvåspråkigheten för den fortsatta utvecklingen i Norrbottens län.

Förutsättningarna för att via skolan bevara språk och kultur är olika mellan den samiska och den tornedalsfinska gruppen. När det gäller *samerna* har statsmakterna i prop. 1976/77:80 uttalat sitt starka stöd för det samiska språket och kulturen bl. a. genom att framhålla att de samiska utbildningsfrågorna borde få en starkare ställning. Man borde, säger utbildningsutskottet, "eftersträva inslag av samiskt språk på alla utbildningsstadier och i den omfattning som motsvarar samernas berättigade önskemål".

När det gäller Tornedalens finskspråkiga befolkning är problembilden i skolan en annan än samernas. Dels föreligger inte samma uttalade starka stöd från statsmakterna för tornedalsfinskan som för samiskan. Dels spelar den olika utvecklingen av tornedalsfinskan och standardfinskan en stor roll.

Medan finska språket i Finland varit föremål för en intensiv utveckling har det i Norrbotten i stort sett behållit sin gamla prägel och så småningom upptagit en hel del svenska ord för nya företeelser och begrepp. Tornedalsfinskan och standardfinskan har kommit att fjärma sig från varandra mer och mer. Även relativt vardagliga begrepp uttrycks olika och benämningarna på dagligen utnyttjade ting kan skilja sig från varandra.

SKU anser det angeläget att tornedalsfinskan får ett uttalat stöd från statsmakterna som en viktig förutsättning för att bevara en del av kulturarvet i Norrbottens län, en levande bygd med förankring i det förgångna.

SKU gör dock den bedömningen att man inte bör betrakta tornedalsfinska som ett från standardfinskan fristående språk vid undervisningens anordnande. Ämnet bör benämnas finska men tornedalsfinskan bör utgöra ett viktigt inslag, som undervisningen i ämnet finska bör utgå från. Standardfinskan bör successivt komma in i undervisningen, bl. a. kontrastivt i förhållande till tornedalsfinskan. Den kulturella anknytningen i ämnet bör ske i förhållande till Tornedalen och dess traditioner. På detta sätt bör tornedalsfinskan kunna utgöra en länk såväl i utvecklingen inom Tornedalen som i förhållande till grannlandet Finland. Allt detta bör klart sägas ut i de riktlinjer för

hemspråksundervisningen som SKU förordar i avsnitt 13.13 att regeringen skall utfärda.

När det gäller undervisning i romanés har avsaknaden av undervisningsmaterial på detta språk försvårat undervisning och språkutveckling. Lika stort hinder är det att utbildade lärare saknas.

SIV bör få i uppdrag att utarbeta material om den zigenska kulturen. Arbetet bör ske i samråd med SÖ, SoS och UHÄ.

Förslag

SKU föreslår

- att SÖ får i uppdrag att efter samråd med sameskolstyrelsen och berörda länsskolnämnder till regeringen redovisa erfarenheterna av hur undervisningen – såväl i sameskolorna som i grundskolan där det finns samiska elever – utnyttjar förutsättningarna i Lgr 80 för att främja det samiska språket och kulturen och att därvid även redovisa erfarenheterna av hemspråksundervisningen i samiska i grundskolan och gymnasieskolan
- att regeringen i de av SKU föreslagna riktlinjerna för hemspråksundervisningen (avsnitt 13.3) anger hur tornedalsfinskan bör behandlas i hemspråksundervisningen
- att SÖ får i uppdrag att efter samråd med länsskolnämnden i Norrbottens län till regeringen redovisa hur förutsättningarna i Lgr 80 utnyttjas i undervisningen i Tornedalen för att främja tornedalsfinskan och den tornedalsfinska kulturen och att därvid även redovisa erfarenheterna av hemspråksundervisningen för tornedalsfinska elever i grundskolan och gymnasieskolan
- att UHÄ får i uppdrag att i samråd med SÖ och länsskolnämnden i Norrbottens län utarbeta ett underlag som kan ligga till grund för fortsatta åtgärder inom lärarutbildning med inslag av finska som hemspråk för tornedalsfinska elever
- att UHÄ får i uppdrag att vid fullgörandet av uppdrag den 21 april 1983 angående högskoleutbildning som riktar sig till tvåspråkig personal och som leder till yrkesverksamhet där det behövs samhällsservice på flera språk särskilt uppmärksammar även studerande med kunskaper i samiska språket och i tornedalsfinska
- att Svenska Tornedalingars Riksförbund bereds tillfälle yttra sig i frågor som gäller hemspråksundervisning och andra för förbundet angelägna skolfrågor
- att regeringen vid tilldelningen av medel för hemspråkslärarutbildning anger utbildning av zigenska hemspråkslärare som ett prioriterat område
- att SIV får i uppdrag att i samråd med SÖ, SoS och UHÄ utarbeta material om den zigenska kulturen i olika länder.

13.9 Åtgärder inom kommunal vuxenutbildning

SKU förordar, att yrkesinriktad utbildning på invandrarspråk även i fortsättningen får anordnas inom försöksverksamhetens ram. När det gäller

sådan utbildning för finskspråkiga anser SKU att utbildningen bör få anordnas reguljärt under samma förutsättningar som SKU tidigare – under avsnitt 13.6 – föreslagit beträffande finskspråkig gymnasial utbildning, nämligen för sådana studerande, som inte har svensk grundskolutbildning eller kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig gymnasial utbildning på svenska. Tillgången på lämpliga läromedel och på tvåspråkiga lärare utgör dock i viss mån begränsande förutsättningar. Likaså måste undervisningen i svenska som andraspråk ägnas ökad uppmärksamhet.

Förslag

SKU föreslår

- att ett förtydligande görs i fråga om rätten till hemspråksundervisning inom komvux och andra former av vuxenutbildning enligt de riktlinjer SKU förordat
- att yrkesinriktad utbildning på finska inom komvux får anordnas reguljärt på orter där underlag finns för sådan utbildning för deltagare som inte har svensk grundskolutbildning eller kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig utbildning med svenska som undervisningsspråk
- att ungdomsanalfabetismen bland flyktingar och invandrare uppmärksammas i läroplans- och utvecklingsarbete.

13.10 Interkulturell undervisning för en gemensam framtid

SKU anser det synnerligen angeläget att bl. a. *utvecklingsarbete rörande innehåll i och metoder för interkulturell undervisning* snarast kommer till stånd. Erfarenheterna från sådant utvecklingsarbete bör ges stor spridning.

Hela Sverige berörs av den förändring som efterkrigstidens stora invandring inneburit och alla barn måste förberedas för inträde i ett samhälle med nya inslag. Vi har i avsnitt 7.5 också visat hur läroplanerna och särskilt Lgr 80 betonar att "Det är skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer. Det är också skolans uppgift att fostra eleverna att förstå och känna samhörighet med minoritetsgrupper inom vårt eget land."

Den interkulturella undervisningen angår varje barn och varje vuxen i skolan, – och även samhället utanför skolan.

SKU har under avsnitt 7.5 och i detta avsnitt angett en rad viktiga utgångspunkter för att främja en interkulturell undervisning i enlighet med bl. a. överväganden och rekommendationer inom Europarådet. En rad åtgärder har redan vidtagits inom det svenska utbildningssystemet i det angivna syftet och Sverige har också genom bl. a. sina invandrar- och

minoritetspolitiska åtgärder kunnat bidra till diskussionerna rörande interkulturell undervisning i olika internationella sammanhang. Men arbetet bör gå vidare och intensifieras hos olika berörda svenska myndigheter genom åtgärder inom skolan, vuxenutbildningen, personalutbildningen, fortbildningen och läromedelsproduktionen. Som grund för det fortsatta arbetet bör enligt SKU ligga *en av riksdagen uttalad principiell syn på interkulturell undervisning*. Denna syn bör i lämpliga sammanhang också inarbetas i olika måldokument som läroplaner, kursplaner, utbildningsplaner m. m.

De konkreta åtgärder som det gäller inryms enligt SKU i stort inom det ansvar som redan åvilar respektive myndigheter. SKU avstår därför från att lägga detaljerade förslag i detta avsnitt men förutsätter att de utgångspunkter SKU här angett kan tjäna som riktlinjer för det fortsatta arbetet. Därutöver vill SKU särskilt markera behovet av tvärvetenskaplig forskning kring innehåll i och metoder för interkulturell undervisning. Sverige bör i olika sammanhang utnyttja möjligheterna till internationellt erfarenhetsutbyte och internationell samverkan kring frågor som rör interkulturell undervisning.

Förslag

SKU föreslår

- att riksdagen uttalar en principiell syn på interkulturell undervisning som grund för åtgärder inom utbildningsväsendet
- att de utgångspunkter SKU angett för att främja interkulturell undervisning får tjäna som riktlinjer för det fortsatta arbetet inom berörda myndigheter
- att utvecklingsarbete rörande innehåll i och metoder för interkulturell undervisning snarast kommer till stånd
- att behovet av tvärvetenskaplig forskning kring innehåll i och metoder för interkulturell undervisning särskilt uppmärksammas
- att ett ökat internationellt erfarenhetsutbyte och internationell samverkan kring frågor rörande interkulturell undervisning främjas.

13.11 Samverkan med invandrarnas ursprungsländer och andra mottagarländer

Under detta avsnitt utvecklas SKU:s syn på *det fortsatta samarbetet med ursprungsländerna* och inriktningen av detta. I SKU:s uppdrag ingår som tidigare nämnts (kap. 1) att bl. a. överväga möjligheterna att vidga samarbetet med ursprungsländerna på läromedelsområdet. Hithörande frågor behandlas mera ingående i SKU:s delbetänkande. Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58). Här ges endast några allmänna synpunkter på läromedelsfrågorna som samarbetsområde mellan Sverige och ursprungsländerna men också med andra mottagarländer än Sverige.

Förslag

SKU föreslår

- att samarbetet med invandrarnas ursprungsländer fortsätter och ytterligare utvecklas inom områden som bedöms angelägna
- att förutsättningarna för samverkan också med andra invandrar- och mottagarländer i fråga om undervisningen av invandrare och minoriteter därvid övervägs
- att samverkan och ansvarsfördelning inom Sverige mellan olika myndighets- och beslutsnivåer i samarbetet ses över och att förutsättningarna och formerna för invandrarorganisationernas deltagande i samarbetet därvid övervägs
- att förutsättningarna för en ökad spridning av kunskaper och erfarenheter från internationellt samarbete på invandrar- och minoritetsområdet övervägs.

13.12 Planering och samverkan för framtida invandrar- och minoritetsundervisning

Planeringsförutsättningar

Det finns i dag en mycket stor osäkerhet i planeringsförutsättningarna för invandrar- och minoritetsundervisningen, vilket berörts under avsnittet 13.1 Invandringen har ändrat karaktär. Samtidigt som allt fler av "invandrarbarnen" föds i Sverige kommer vi att få räkna med en fortsatt flyktninginvandring som ständigt kommer att ge skolan barn och ungdomar med nya språk och kulturer. Någon registrering av hemspråk förekommer ej ännu utöver de anteckningar som görs vid de flesta barnavårdscentraler i landet (se kap. 3).

Att diskutera omfördelningar av olika insatser för invandrar- och minoritetsundervisning försvåras av att ett mera långsiktigt planeringsunderlag saknas. SKU har i det föregående (kap. 3) bl. a. visat på svängningarna i antalet hemspråksklasser under de senaste tre åren. Det är svårt att göra en mera övergripande bedömning av behovet av olika insatser när målgruppen förändras och intresset att bevara språk och kultur är osäkert.

SKU:s bedömning av svårigheterna att göra tillförlitliga prognoser för hemspråksundervisningens kvantitativa utveckling delas av SÖ i anslagsframställningen för budgetåret 1984/85. SÖ pekar i sammanhanget på ett förslag från SCB om att uppgifter om elever med annat hemspråk än svenska endast skall samlas in vartannat år i stället för som nu varje år. SKU anser liksom SÖ att en sådan omläggning skulle göra det ännu svårare att göra säkra prognoser. SKU är av den bestämda uppfattningen att det statistiska underlaget behöver förbättras.

SKU är i princip positiv till det förslag om registrering av hemspråk som föreslagits av utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern. Stora svårigheter kan emellertid finnas i den praktiska tillämpningen. Skilsmässor, nya parförhållanden m. m. kan ge ändrade förutsättningar när det gäller språkmiljön i hemmet under förskolåldern fram till skolstarten. Vilket språk

bör registreras? Fadern och modern kan ha olika språk, de kan använda ett tredje språk som samtalsspråk. Vilket blir då "hemspråk" för barnet?

Förslag

SKU föreslår

- att frågan om registrering försöksvis av barn i förskoleåldern med ett annat hemspråk än svenska övervägs och att man därvid särskilt prövar förutsättningarna för att kombinera registreringen med samtal med berörda föräldrar och representanter för förskolan och skolan i kommunen rörande barnets behov av språkstöd och den fortsatta uppföljningen av språkutvecklingen före skolstarten
- att SÖ får i uppdrag att i samråd med SoS, UHÄ och SIV utarbeta ett rådgivande och stödjande material om invandrarbarnens behov av språkstöd. Materialet skall utgöra stöd för kommunerna och föräldrarna i deras överväganden om hur barnens språkliga utveckling bäst skall främjas, vilket språk som i tveksamma fall bör stödjas genom hemspråksundervisningen och betydelsen av att föräldrarna när barnet bedöms ha behov av hemspråksinsatser utnyttjar denna möjlighet. För kommunerna bör ett sådant material också kunna tjäna syftet att de bättre kan bedöma när behovet av hemspråksundervisning föreligger
- att behovet av en fortlöpande årlig statistisk redovisning av invandrarundervisningen uppmärksammas.

13.13 Läromedel för språklig och kulturell mångfald

I det här avsnittet redovisas kortfattat SKU:s överväganden och förslag i läromedelsfrågorna. I övrigt hänvisas till SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald. (SoU 1983:58).

SKU:s huvudförslag är därför att man bör inrätta en *rikscentral för läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen.*

Rikscentralen bör ha följande arbetsuppgifter inom sitt verksamhetsområde

- att följa det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet inom invandrar- och minoritetsundervisningens område och i detta sammanhang vid behov initiera forskning inom läromedelsområdet
- att ha informations- och kontaktuppgifter i läromedelsfrågor i förhållande till svenska och utländska intressenter av olika slag
- att i samverkan med de utbildningsansvariga kontinuerligt analysera läromedelsbehovet för invandrar- och minoritetsundervisningen
- att vid behov ta initiativ till utveckling och produktion av läromedel i samarbete med olika intressenter i Sverige och övriga länder
- att informera om invandrar- och minoritetsläromedel samt om inköp, import och distribution av sådana läromedel. Centralen bör även informera om läromedel som är användbara i interkulturell undervisning
- att pedagogiskt bedöma läromedel som produceras utanför Sverige som

används inom invandrarundervisningen och informera om bedömningarna

- att ge råd om användningen av läromedel samt stöd till lärare, kommuner m. fl. som vill utveckla egna läromedel inom invandrar- och minoritetsundervisningsområdet
- att informera om produktionsstödsmöjligheter för läromedel och litteratur
- att svara för viss distribution och försäljning. Centralen bör även vid behov kunna samordna inköp av läromedel från utlandet.

13.14 Personalutbildning

Ett interkulturellt perspektiv på personalutbildningen för skolan

I många länder världen runt pågår en intensiv diskussion om de krav närvaron av många språk och kulturer i skolan och samhället ställer på utbildningssystemet. SKU har i det föregående diskuterat den mångkulturella skolans situation och därvid hävdat att det krävs ökad kännedom hos alla i skolan om andra kulturer och deras värderingar, ett medvetandegörande om egna värderingar, en ökad beredskap för att lösa konflikter vid kulturmöten, bearbetning av negativa attityder och fördomar m. m. De svenska läroplanernas olika mål om fostran till solidaritet och förståelse och skolans ansvar för att aktivt ta tillvara elevernas kulturarv har genom närvaron av nya språk och andra kulturer än den svenska fått en vardagsnära aktualitet i många klassrum.

Förändringarna angår inte bara de invandrartäta skolorna eller kommunerna utan varje skola och det svenska samhället i dess helhet. Det vilar därmed ett stort ansvar på all personal i skolan i dag för att möten mellan kulturer och olika värderingar inom skolans ram skall bidra till en samhällsutveckling i Sverige som präglas av en fördjupad förståelse mellan majoritet och minoriteter. En sådan samhällsutveckling är ingalunda någon självklarhet och skolans personal behöver få och har enligt SKU också rätt att kräva en god förberedelse för att kunna ta sin del av ansvaret för en gynnsam utveckling.

Inom Europarådets projekt om utbildning av lärare för interkulturell undervisning har Sverige spelat en aktiv roll. *I* de nu aktuella *rekommendationerna uppmanas regeringarna i medlemsstaterna att låta interkulturell undervisning prägla grund- och fortbildningen av lärare.*

Särskilt bör lärarna tränas

- att bli medvetna om olika kulturella uttryck i sina egna kulturer och i invandrargruppernas
- att lära sig känna igen etnocentricitet och stereotyper i skolan och samhället och övervinna dem
- att inse att de själva är delaktiga i en kulturell växelverkansprocess och att utveckla och utnyttja strategier för att närma sig, förstå och ta vederbörlig hänsyn till andra kulturer.

Detta är utgångspunkter som SKU anser att man bör tillämpa inte bara på lärarutbildning utan på personalutbildningen för skolan överhuvud, för att åstadkomma positiva interkulturella attitydförändringar i skolan och samhället.

I budgetpropositionen 1978/79:100 (Bil. 12) föreslogs, att Sverige skulle vara värdland för en konferens anordnad inom ramen för Europarådets verksamhet avseende fortbildning av lärare (Teachers' Bursary Schemes) och att konferensen bl. a. borde behandla undervisningen av invandrarelever. Av olika skäl kom konferensen inte till stånd. Mot bakgrund av de nu aktuella rekommendationerna om utbildning av lärare för interkulturell undervisning föreslår SKU, att som ersättning för den tidigare planerade konferensen får anordnas ett symposium med tvärvetenskaplig inriktning, om möjligt under budgetåret 1984/85, under temat "Intercultural training of teachers".

Problemen när det gäller *hemspråkslärarutbildningen* och *den särskilda klasslärarutbildningen* torde i framtiden främst gälla att inom utbildningens ram ge dels kulturkompetens och ämnesfördjupning för hemspråksläraren, dels den dubbla kompetensen för den *tvåspråkiga klassläraren*. De erfarenheter som gjorts sedan år 1977 visar att det vuxit fram ett påtagligt behov av att ge utbildningarna en ny uppläggning.

Möjligheten har antytts att slå ihop de båda utbildningarna till en *gemensam utbildningsväg*. SKU anser att det kan finnas stora fördelar i en sådan utveckling. Bl. a. ger den bredare kompetensen beredskap inför förändringar i organisationen av hemspråksundervisningen. Vid en översyn måste såväl utbildningens *innehåll och längd* diskuteras ävensom behovet av *allmänna förkunskaper*. Genom en sammanslagning skulle den särskilda klasslärarutbildningen kunna avse även andra grupper än den finskspråkiga.

SKU förordar alltså att en översyn skyndsamt kommer till stånd av hemspråkslärarutbildningen och den särskilda klasslärarutbildningen, där förutsättningarna för en gemensam utbildningsväg övervägs.

Behovet av *specialpedagogiska inslag* i utbildningen bör tas upp i sammanhanget liksom frågan om inslag av *syo*. Bl. a. skulle det senare öka möjligheterna till samarbete med andra personalgrupper i skolan, vilket vore värdefullt särskilt på högstadiet och i gymnasieskolan. En breddning av *tjänsteunderlaget* skulle också kunna aktualiseras på det sättet i syfte att bredda möjligheterna till arbetsuppgifter inom det svårplanerade område som invandrarundervisningen erbjuder.

Behovet av *utbildning i engelska för hemspråkslärare* och av *ökad kontrastiv beredskap för lärare i engelska* bör uppmärksammas.

SKU vill peka på behovet av *påbyggnadsutbildning* för vissa andra lärarkategorier. Detta sammanhänger med att *alla* lärare i dag möter invandrarelever, inte bara de lärare som genom sin utbildning har ett särskilt ansvar för dessa.

Låg- och mellanstadielärarna behöver komplettera sin utbildning med svenska som andraspråk och vuxenmetodik för arbete inom främst grundvux.

Ämneslärarna behöver komplettera sin utbildning med svenska som andraspråk, läs- och skrivundervisningens metodik samt matematikmetodik

för arbete inom grundvux.

Behovet av *tvåspråkiga lärare inom vuxenutbildningen* kommer troligen att öka. Det är viktigt att ansvariga myndigheter utarbetar kombinationsmöjligheter i god tid och med hänsyn till behoven för olika lärarkategorier. Det är av stor vikt att planeringen görs med beaktande av såväl behov som tillgångar i form av redan vunnen kompetens.

Nu verksamma – och i många fall obehöriga – *sfi-lärare* har kunskaper i svenska som främmande språk, ofta både genom utbildning/erfarenhet – ibland bara genom erfarenhet. Likaså har de invandrarkunskap genom utbildning/erfarenhet och ofta lång erfarenhet av vuxenundervisning. Särskilt de som genom eget initiativ genomgått utbildning i svenska för invandrarundervisare och invandrarkunskap bör komma i fråga för *kompletteringsutbildning. De behöver då framför allt* komplettera med läs- och skrivinlärningsmetodik, matematikmetodik samt ev. även vuxenpedagogik.

Svenska som främmande språk, svenska som andraspråk

Trots det stora och ständigt ökande antalet lärare som undervisar i ämnet och trots den allmänt omfattade meningen att tvåspråkighetsmålet stället mycket höga krav på undervisningen i svenska som andraspråk finns inte några särskilda krav på utbildning i att undervisa i ämnet. Någon reguljär lärarutbildning där ämnet ingår finns följaktligen inte heller. Under senare år har dock behovet av sådan utbildning blivit alltmer erkänt framför allt av företrädare för språkforskningen, lärarutbildningen och lärarna själva. SKU finner det vara en allvarlig brist, som kan få stora konsekvenser i framtiden, både för individen och samhället att många invandrarelever inte får den möjlighet till kvalificerad undervisning i svenska som andraspråk som deras situation kräver.

SKU vill för sin del starkt understryka nödvändigheten av att undervisningen i svenska som andraspråk förbättras, bl. a. genom åtgärder inom lärarutbildningen.

SÖ har i sin skrivelse 1983-06-06 förordat att undervisningen för invandrare bör benämnas *svenska som andraspråk* med hänsyn till den tydliga andraspråkskaraktär som denna undervisning har. Inom högskolan används numera också begreppet andraspråk konsekvent. SKU ansluter sig till SÖ:s uppfattning.

Rekrytering av lärare från ursprungsländerna

En annan fråga att överväga i sammanhanget är hur kravet på *kulturkompetens* skall kunna upprätthållas. Redan i dag är det vissa svårigheter att få lärarkandidater med aktuella kunskaper i ursprungslandets språk och kultur. Ju längre tiden går, desto större blir detta problem. Vill man upprätthålla kravet på kulturkompetens måste inslagen av utbildning i ursprungsländerna under grundutbildningen förstärkas och möjligheterna till fortbildning i dessa länder öka. SKU har tidigare (kap. 10) berört denna fråga.

Det här problemet måste enligt SKU få en ingående belysning vid de fortsatta övervägandena om lärarutbildningens utformning. Det är enligt SKU:s bedömning önskvärt att man i så stor utsträckning som möjligt

försöker upprätthålla kravet på kulturkompetens genom ökad samverkan med ursprungsländerna. Man bör härvid pröva förutsättningarna för att förlägga en större del av grundutbildningen än nu till dessa länder. *Nya modeller* för lärarutbildningen i vad avser kulturkompetensen behöver alltså tas fram och prövas i det fortsatta arbetet.

En annan utväg, som dock avvisats tidigare av regering och riksdag, är *rekrytering av lärare från ursprungsländerna.* SÖ har i sin nämnda skrivelse 1983-06-06 ånyo övervägt frågan men åter avvisat lösningen. Enligt SÖ bör man satsa på grund- och fortbildningsåtgärder inom den svenska lärarutbildningen.

SKU vill i detta sammanhang aktualisera frågan om *"kulturella resurspersoner"* genom att behandla den verksamhet med grekiska reselärare i Sverige som tagits upp i kap. 12.

SKU anser att verksamheten med reselärare vid Grekiska institutet bör fortsätta. Ansträngningar bör göras för att den skall kunna fungera som ursprungligen avsågs, nämligen att vara ett tillskott till den svenska skolan både för de grekiska barnen och för skolan som helhet, inte minst när det gäller att förmedla kunskaper om grekisk kultur och grekisk samhällsutveckling. I detta ligger att samverkan mellan institutets lärare, hemspråkslärarna och annan personal i skolan bör öka. För detta erfordras en genomtänkt planering för institutlärarnas besök i de olika skolorna. Möjligheten att göra en *årlig plan för verksamheten* i samverkan mellan institutet och de svenska skolmyndigheterna bör undersökas.

När det gäller frågan om *utvidgning av reselärarverksamheten* och ett eventuellt regionalt ansvar för denna anser SKU att man i princip bör ställa sig positiv till "kulturella resurspersoner" från ursprungsländerna, inte minst med hänsyn till de svårigheter som kan förutses att i Sverige rekrytera blivande lärare för invandrarundervisningen med aktuella språk- och kulturkunskaper för en viss invandrargrupp. En bedömning bör dock göras från fall till fall av regeringen när utvidgning till andra språkgrupper kan komma att aktualiseras. Härvid bör alla förutsättningar för verksamheten ingående klargöras på förhand. Bl. a. bör behovet av *introduktion* i den svenska skolan och det svenska samhället vid varje tillfälle övervägas av SÖ och UHÄ i samråd.

Reselärarnas verksamhet bör kunna ge fortsatta värdefulla erfarenheter som kan ligga till grund för bedömningen av en eventuell utvidgning av reselärarverksamheten. SÖ bör följa denna och därvid också överväga hur länsskolnämnderna kan medverka så att den resurs reselärarna utgör kan utnyttjas på bästa sätt och i enlighet med de mål och riktlinjer som finns för den svenska skolan.

Förslag

SKU föreslår

- att interkulturell undervisning förs in som moment i all utbildning av personal för skolan,
- att befattningsutbildning på olika nivåer anordnas för personalkategorier med särskilt ansvar för att främja interkulturell undervisning,

- att ett internationellt symposium anordnas i Sverige år 1985 under temat "Intercultural training of teachers" enligt de riktlinjer SKU föreslagit,
- att utbildningen av hemspråkslärare och särskilda klasslärare ses över beträffande innehåll, längd och antagningsvillkor och att därvid också övervägs om de båda utbildningarna kan slås samman till en utbildningsväg,
- att i samband med en översyn av berörda utbildningar särskilt uppmärksammas förutsättningarna för att införa specialpedagogiska moment och syo och att behovet av kompletterande utbildning för obehöriga hemspråkslärare uppmärksammas,
- att i samband med översynen också övervägs olika lösningar för att säkerställa erforderlig kulturell kompetens enligt vad SKU anfört, dels den kulturella bakgrundens betydelse i behörighetssammanhang vid tillsättning av lärartjänster,
- att behovet av utbildning i engelska för hemspråkslärare och av ökad kontrastiv beredskap för lärare i engelska uppmärksammas,
- att regeringen tar initiativ till överläggningar med grekiska staten angående förutsättningarna för den fortsatta verksamheten med reselärare anknutna till Grekiska institutet,
- att SÖ får i uppdrag att utarbeta ett informationsmaterial till kommunerna om reselärarna vid Grekiska institutet och hur de får och kan utnyttjas i svenska skolor,
- att SÖ därvid får i uppdrag att i samråd med UHÄ och SoS undersöka om reselärarna kan utnyttjas även i förskolan och i lärarutbildningen,
- att förutsättningarna för en årlig planering av Grekiska institutets reselärarverksamhet i samverkan mellan institutet och berörda svenska myndigheter övervägs,
- att SÖ får i uppdrag att lämna en redogörelse för reselärarnas verksamhet i samband med den årliga anslagsframställningen,
- att SÖ får i uppdrag att i samråd med UHÄ överväga behovet av introduktion om den svenska skolan och det svenska samhället för nytillkommande lärare vid institutet,
- att benämningen svenska som andraspråk i förekommande sammanhang får ersätta benämningen svenska som främmande språk,
- att behovet av påbyggnadsutbildning för låg- och mellanstadielärare, ämneslärare och sfi-lärare uppmärksammas enligt vad SKU anfört,
- att behovet av tvåspråkiga lärare för vuxenutbildningen särskilt övervägs

14 Förslagens genomförande

SKU har i det föregående lagt fram olika förslag som gäller invandrarundervisning inom skolans och vuxenutbildningens område. På grundval av SKU:s redogörelse och överväganden bör det vara möjligt att ta ställning till vissa av förslagen utan ytterligare utredningsarbete. Hit hör bl. a. frågan om precisering av aktiv tvåspråkighet i undervisningen. SKU:s syn på detta begrepp ligger i linje med såväl SÖ:s definition av begreppet som de utgångspunkter som utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern har

för sina förslag om språkstöd i förskola.

Beslut bör också kunna fattas om kriterier för rätten till hemspråksundervisning och benämningen på det språk som undervisningen avser. Riktlinjer till stöd för kommunerna bör också kunna utfärdas när det gäller bedömning av rätten till och behovet av hemspråksundervisning.

Vissa uppdrag om framtagande av kommentarmaterial m. m. bör likaså kunna åtgärdas. Frågan om registrering av barn i förskoleåldern bör behandlas skyndsamt. Detsamma gäller frågan om samlade diskussioner om språkstödet i förskolan och i skolan.

1 Utredningens arbete

Direktiv

I direktiven till språk- och kulturarvsutredningen (SKU) anges grunden för utredningsarbetet med följande ord:

"Det finns nu några års erfarenhet av de åtgärder som har vidtagits under 1970-talet beträffande hemspråksundervisningens utveckling och invandrarelevernas situation efter grundskolan i ett ofta besvärligt arbetsmarknadsläge. Samtidigt har en diskussion förts om den fortsatta inriktningen av invandrar- och minoritetspolitiken. Det finns ett behov av att närmare analysera olika frågor som aktualiserats på skolområdet och inom vuxenutbildningen med hänsyn till målen för invandrar- och minoritetspolitiken. Mot denna bakgrund bör en särskild utredare tillkallas."

SKU:s direktiv tar upp en rad frågor som under senare år förorsakat en livlig debatt. Hit hör t. ex. behovet av och rätten till hemspråksundervisning, innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen och organisationen av invandrarundervisningen. I direktiven ingår vidare att belysa konsekvenserna för lärarutbildningen och lärarförsörjningen av olika handlingslinjer, att analysera vad som kan göras för att förbereda skolans personal för ett aktivt ansvar för elevernas skiftande kulturarv samt att överväga den framtida läromedelsförsörjningen för invandrarbarn.

SKU har också haft i uppdrag att överväga om det finska språket bör få en särskild ställning i det svenska skolsystemet och vilka följder detta i så fall kan tänkas få för undervisningen i andra minoritetsspråk. Direktiven framhåller att det är angeläget att frågor om undervisningen av finskspråkiga barn härvid behandlas med förtur. SKU har därför vid olika tillfällen prövat förutsättningarna för att först lägga fram ett delbetänkande rörande undervisning i och på det finska språket. Ett sådant delförslag kräver emellertid överväganden i en rad frågor rörande hemspråksundervisningen generellt. SKU har därför så skyndsamt som möjligt utarbetat förslag som gäller alla språkgrupper. Utifrån en sådan samlad bild har SKU prövat frågan om *en särskild ställning för det finska språket i det svenska skolsystemet.*

För SKU har – liksom för alla andra statliga kommittéer – gällt att förslagen skall kunna genomföras inom ramen för *oförändrade resurser* inom det område som förslagen avser.

SKU:s direktiv återfinns i bilaga 1.

Invandrarpolitiska kommittén (IPOK) som tillsattes år 1980 (A 1980:04) skall bl. a. ge förslag om den fortsatta inriktningen av invandrar- och

minoritetspolitiken i anslutning till de riktlinjer som riksdagen antog år 1975 och som sammanfattas i målen *jämlikhet, valfrihet* och *samverkan.*

I direktiven till IPOK framhålls bl. a. följande:

"De av riksdagen år 1975 beslutade riktlinjerna bör vara vägledande även för den fortsatta politiken. På vissa punkter kan det bli nödvändigt att söka precisera målen så att deras innebörd framstår tydligare. Det gäller bl. a. förhållandet mellan samhällets strävanden i riktning mot social och ekonomisk jämlikhet å den ena sidan och de etniska minoriteternas rättigheter att behålla och utveckla ett eget kulturliv å den andra. I synnerhet på utbildningsområdet gör sig behovet av en sådan avvägning, alltmer gällande. Vidare krävs en precisering av valfrihetsmålet. Valfrihetsmålets syfte är att ge alla människor i Sverige som vill tillhöra en etnisk eller språklig minoritet möjligheter till kulturell identitet och till att bibehålla och utveckla sitt språk och kulturarv. De etniska minoriteternas rättigheter är inskrivna i regeringsformen. Valfrihetsmålet får dock inte tolkas som ett godtagande av sådana värderingar som starkt avviker från den grundsyn som kommer till uttryck i vår lagstiftning rörande t. ex. jämställdhet mellan kvinnor och män eller barns rättigheter. Jag vill erinra om att det redan i prop. 1975:26 anges att det kan visa sig nödvändigt att på detta sätt ytterligare precisera målformuleringarna för invandrar- och minoritetspolitiken."

Som framgår av ovanstående finns det beröringspunkter mellan de båda utredningarna på utbildningsområdet. I tilläggsdirektiv till IPOK (A 1983:39) den 19 maj 1983 understryks bl. a. att SKU och IPOK har uppgifter som ligger nära varandra, framför allt vad gäller frågan om samhällets möjligheter att erbjuda språkliga minoriteter utbildning och service på deras eget språk. En del av de frågor som behandlas i SKU:s huvudbetänkande kan, enligt tilläggsdirektiven, i vissa delar komma att övervägas ytterligare inom ramen för IPOK:s arbete.

Utredningsarbetets genomförande

Med hänsyn till direktivens begränsande förutsättningar har SKU ej kunnat ta fram nytt material genom mera omfattande egna undersökningar. SKU bygger sina överväganden på erfarenheter som bl. a. vunnits genom *försöksverksamhet och undersökningar* som initierats i andra sammanhang. Ett viktigt underlag utgör därvid resultat från pågående försöksverksamhet bl. a. med jämkade timplaner på låg- och mellanstadierna i grundskolan och med finskspråkig gymnasial utbildning i Stockholm. I avvaktan på SÖ:s utvärderingar av dessa försök har SKU fortlöpande följt försöksverksamheten. Vidare har SKU haft omfattande *kontakter* med elever, lärare och annan skolpersonal, med förtroendevalda och andra ansvariga inom olika kommuner med erfarenheter av invandrarundervisning. *Samråd* har ägt rum med föräldra- och elevorganisationer, med fackliga organisationer och invandrarorganisationer samt med företrädare för forskningen. *Överläggningar* har ägt rum med statliga och kommunala organ. Diskussioner har ägt rum med lärarutbildare och lärarkandidater i olika sammanhang.

SKU:s överväganden när det gäller att utnyttja hemspråket såsom undervisningsspråk på grundskolans högstadium har försvårats av att försöksverksamheten med jämkade timplaner varit begränsad till låg- och mellanstadierna. Olika åtgärder förekommer på sina håll på högstadiet för att med hjälp av hemspråket anpassa undervisningen där till invandrarele-

vernas varierande förutsättningar men har ej varit föremål för samlad utvärdering. SKU har dock underhand tagit del av erfarenheterna av sådana åtgärder, bl. a. i Botkyrka kommun.

Genom beslut av regeringen den 11 november 1982 överlämnades till SKU SÖ:s redogörelse samt förslag till åtgärder den 1 oktober 1982 för *försöksverksamheten med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier för hemspråksundervisning.* Vidare överlämnades genom samma beslut SÖ:s utvärdering den 22 september 1982, i vissa delar, av *försöksverksamheten med finskspråkig gymnasial utbildning i Stockholm.*

I SKU:s underlag ingår genom beslut av regeringen den 9 september 1982 *SIV:s anslagsframställning för budgetåret 1981/82* i den del den avser *principiell skyldighet att delta i hemspråksundervisningen.*

I SKU:s underlag ingår vidare bl. a. *en rapport om minoritetsspråks- och invandrarundervisningens läromedelsförsörjning,* som utarbetats av en arbetsgrupp inom SÖ och av regeringen överlämnats till SKU genom beslut den 5 november 1981.

SIV:s anslagsframställning för budgetåret 1981/82 i vad avser *en central för pedagogiska hjälpmedel för invandrare* har likaså överlämnats till SKU av regeringen genom beslut den 9 september 1982.

Genom beslut av regeringen den 3 mars 1983 har också överlämnats en av SÖ gjord *utvärdering av grekisk reselärarverksamhet* i Sverige.

På uppdrag av SKU och International Graduate School, IES, Stockholms universitet i samverkan har David Mellor och Lucy Firth gjort *en studie rörande svenska ungdomars och invandrarungdomars syn på varandra i Södertälje och Falun* (Ds U 1983:4). Studien ger bl. a. vissa synpunkter på undervisningsprogrammen i etniskt blandade skolor och förslag till åtgärder.

För att belysa förekomsten av *hemspråks- och kulturaktiviteter utanför skolans ram* har SKU bl. a. inhämtat synpunkter från invandrarorganisationer och vissa kommuner.

Från regeringen till SKU överlämnade framställningar och skrivelser framgår av bilaga 2.

Direkt till SKU har inkommit ett antal skrivelser, som ej redovisas särskilt i betänkandet.

För att få ett mera övergripande europeiskt perspektiv på vissa centrala utredningsfrågor kring invandrarbarnens språk och kultur har utredaren och sekreteraren företagit omfattande *studie- och kontaktresor* i en rad andra länder. Besök har därvid gjorts i Finland, Danmark, England, Västtyskland, Berlin, Holland, Belgien, Frankrike, Italien, Grekland och Ungern. Särskild uppmärksamhet har ägnats Finland, där det genom upprepade besök i olika delar av landet varit möjligt följa undervisning av såväl finskspråkiga som svenskspråkiga barn, samtala med barn och föräldrar som återvänt till Finland, med lärare, skolledare, forskare och administratörer samt att fördjupa kännedomen om finska kulturtraditioner och finskt kulturliv.

I avsikt att även få ett utomeuropeiskt perspektiv på utredningsfrågorna har SKU uppdragit åt forskaren Lennart G. Svensson vid sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, att utarbeta *en bibliografi om australiensiska förhållanden.* Invandring och invandrarforskning i Australien – En kommenterad bibliografi (Ds U 1983:7) som ger en introduktion och

vägledning till Australien som invandrarsamhälle och till verksamhet inom undervisningsväsendet inriktad på invandrare samt studier av sådan verksamhet.

SKU har i anslutning till detta betänkande publicerat Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn – en litteraturstudie av Erkki Virta över vissa teorier och forskningsresultat (Ds U 1983:17).

Genom deltagande i en rad *konferenser och symposier* såväl i Sverige som utomlands kring invandrar- och minoritetsundervisning har SKU också tillförts aktuella erfarenheter av diskussioner inom och utom Sverige rörande tvåspråkig, mångkulturell och interkulturell utbildning. Bl. a. har SKU i samarbete med Stiftelsen Wenner-Gren Center medverkat i planeringen och genomförandet av ett internationellt symposium om Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries i Stockholm sommaren 1982. En rapport från symposiet har utgivits, Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries (Husén och Opper, Pergamon Press Ltd 1983).

En ytterligare anknytning till den internationella debatten om invandrarundervisning har skett genom kontakter i olika sammanhang med pågående *invandrarprojekt inom Europarådet och OECD.*

Samordning med kontaktverksamheten med vissa ursprungsländer

I utredarens arbetsuppgifter ingår även att såsom regeringens ombud bedriva kontakt- och förhandlingsverksamhet med olika ursprungsländer i vad avser invandrarundervisning.

Utredningsarbetet har därför samordnats med det fortlöpande samarbetet mellan svenska myndigheter och motsvarande organ i vissa ursprungsländer i frågor som rör utbildningsåtgärder för invandrare och deras barn. Detta samarbete avser också utbildningsväsendets ansvar för att ta tillvara invandrarnas kulturarv. I SKU:s direktiv ingår, som ovan framgått, bl. a. att i samband med en samlad bedömning av tillgång på och behov av läromedel överväga möjligheter att vidga samarbetet med ursprungsländerna på läromedelsområdet. Detta område har under de senaste åren alltmer uppmärksammats inom kontaktverksamheten liksom även frågor rörande handikappade invandrares utbildning.

Andra utredningar

SKU har i enlighet med sina direktiv samrått förutom med IPOK med utredningen (S 1979:03) om språkminoriteter i förskoleåldern, gymnasieutredningen (U 1976:10), komvuxutredningen (U 1978:04), kommittén (U 1976:13) angående skolor med enskild huvudman, diskrimineringsutredningen (A 1978:06) samt kommittén (U 1981:01) om samverkan mellan förskola och skola.

Vidare har samråd ägt rum mellan 1980 års abortkommitté (S 1980:02) och SKU angående samlevnadsundervisning för invandrarelever samt mellan fritidshemskommittén (S 1982:08) och SKU angående åtgärder för invandrarbarn inom fritidshemsverksamheten för yngre skolbarn.

- Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern har i juni 1982 avgett sitt slutbetänkande (SOU 1982:43) Språk- och kulturstöd för invandrar-

och minoritetsbarn i förskoleåldern. I betänkandet föreslås bl. a. en lagreglering av hemspråksstödet genom ett tillägg till socialtjänstlagen. Utredningens förslag är under övervägande inom regeringskansliet.

- Gymnasieutredningen har i oktober 1981 avgett sitt principbetänkande (SOU 1981:96) En reformerad gymnasieskola. Betänkandet har remissbehandlats och förslagen är under beredning inom utbildningsdepartementet.
- Komvuxutredningen överlämnade i juni 1982 sitt huvudbetänkande (SOU 1982:29) KOMVUX – Kommunal utbildning för vuxna. I prop. 1982/83:2 om kompletteringar till 1982 års läroplan för kommunal vuxenutbildning m. m. behandlades bl. a. komvuxutredningens förslag rörande kurser i hemspråk på gymnasieskolnivå. Utredningens förslag i övrigt är under övervägande inom regeringskansliet.
- Kommittén angående skolor med enskild huvudman har avgett två betänkanden. Riksdagen har genom beslut den 8 december 1982 tagit ställning till kommitténs förslag (SOU 1981:34) angående skolor med enskild huvudman. Kommittén har i januari 1983 avlämnat sitt slutbetänkande (SOU 1983:1) Fristående skolor för inte längre skolpliktiga elever.
- Diskrimineringsutredningen har under år 1983 utgivit en rapport om etniska relationer i skolan Fostran till tolerans? (Bergman, Liber 1983). Utredningen beräknas avsluta sitt arbete under år 1984.
- Förskola – skola – kommittén gav i december 1982 ut en diskussionspromemoria, På väg mot samma mål, rörande målet för samverkan mellan förskola och skola. Vidare har kommittén i maj 1983 gett ut en antologi Barns behov av vuxnas samarbete. Kommittén beräknar avsluta sitt arbete under år 1984.
- Abortkommittén har i juni 1982 överlämnat en rapport (Ds S 1982:8) Lära leva tillsammans – En kartläggning av samlevnadsundervisning i skola och lärarutbildning.

Avgränsning av utredningsuppdraget

Direktiven nämner inte särskilt de *utländska adoptivbarnen* när det gäller språk- och kulturfrämjande insatser i skolan. SKU anser dock att det är viktigt att även beröra dessa barns situation.

Likaså utvecklar SKU vissa synpunkter på behovet av att närmare uppmärksamma *handikappade invandrarelever,* även om detta inte uttryckligen förutsätts i direktiven.

Frågan om insatser för *det samiska språket* behandlas av kommittén med uppgift att utreda vissa frågor om samernas ställning i Sverige (Dir. 1982:71). De samiska barnen och deras språk nämns inte i SKU:s direktiv. Dessa barn omfattas emellertid också av rätten till hemspråksundervisning och SKU berör därför deras situation i detta sammanhang.

Detsamma gäller *tomedalsfinska barns och zigenska barns* hemspråksundervisning.

När det gäller *vuxenutbildningen* innebär de ställningstaganden som skett under de närmast föregående åren rörande läroplan för den kommunala vuxenutbildningen m. m. klara avgränsningar av SKU:s uppdrag såvitt avser

denna skolform. SKU inrymmer den kommunala vuxenutbildningen i sina principiella resonemang med anknytning till jämlikhets- och valfrihetsmålen, skolpersonalens utbildning i vad avser kulturarvsansvaret och läromedelsförsörjningen och berör även vissa samverkansfrågor mellan ungdomsskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Invandrarundervisning inom folkhögskolan, grundvux och arbetsmarknadsutbildningen (AMU) omfattas ej av direktiven.

SKU:s arbete har som nämnts tidigare på vissa punkter *samband med de överväganden som förutsätts ske inom invandrarpolitiska kommittén.*

Avgivna remissvar

SKU har avgett yttranden i följande frågor:

- den 29 januari 1982 över Ett lokalt omhändertagande av flyktingar (Ds A 1981:11) samt Förändring av nuvarande statsbidrag till familjepedagogisk verksamhet bland flyktingar och zigenare (Ds S 1981:20)
- den 4 maj 1982 över SFI-kommitténs betänkande Svenskundervisning för vuxna invandrare (SOU 1981:86 och 1981:87)
- den 1 november 1982 över gymnasieutredningens betänkande En reformerad gymnasieskola (SOU 1981:96)
- den 3 november 1982 över komvux-utredningens betänkande KOMVUX – Kommunal utbildning för vuxna (SOU 1982:29)
- den 8 december 1982 över abortkommitténs betänkande Lära leva tillsammans – en kartläggning av samlevnadsundervisning i skola och lärarutbildning (Ds S 1982:8)
- den 25 januari 1983 över en Europarådsrapport om invandrares bibehållande av de kulturella banden med hemländerna samt utkast till rekommendation i ämnet.

Redovisning av utredningsarbetet

SKU har vid olika tillfällen övervägt förutsättningarna för att bryta ut frågor om *undervisningen av finskspråkiga barn* från huvudförslagen. Av skäl som redovisas i det följande har SKU valt att redovisa ett samlat förslag rörande invandrarfrågorna inom utbildningsområdet.

Detta betänkande behandlar frågor om *språk och kultur* i invandrar- och minoritetsundervisningen. I ett separat betänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58) har SKU lagt fram sina förslag rörande *läromedelsförsörjningen* för invandrar- och minoritetsundervisningen. SKU kommer senare att särskilt dokumentera vissa erfarenheter och material från pågående verksamheter och forskning på invandrarundervisningens område runt om i Europa.

2 Språklig och kulturell mångfald i Europa

När den första mera tillförlitliga uppskattningen av antalet gästarbetare gjordes i Europa år 1973 fanns det ca 7,2 miljoner i Västtyskland, Frankrike, Belgien, Storbritannien, Nederländerna och Sverige. År 1977 hade antalet arbetare sjunkit till 6,6 miljoner. Men om man räknar med de anhöriga hade antalet immigranter totalt ökat från 13,8 miljoner till inemot 14,6 miljoner. Tillsammans utgjorde de 7,5 % av den totala befolkningen i de sex länder i Västeuropa som då hade den största arbetskraftsimporten. Runt om i Europa finns det nu miljoner barn som har ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund än majoritetens i de olika länderna. Föräldrar, barn och syskon i många migrerande familjer är i dag spridda i olika europeiska länder och nya band knyts på det sättet mellan länderna i en omfattning som kanske aldrig förut.

Vissa förändringar håller på att ske i vår tids stora folkvandringar. Dels sker en återutvandring till ursprungsländerna med alla nya problem som då skall lösas, inte minst när det gäller barnens skolgång. Dels har utvandringsländer som Grekland, Italien och Spanien själva en inte obetydlig invandring av arbetskraft, än så länge för det mesta vuxna män utan familj eller med familjen kvar i hemlandet. Någon gång i framtiden kanske man också i dessa länder säger som man gjort i invandringsländerna i Europa, när konsekvenserna av arbetskraftsimporten började skönjas: "Vi tog emot arbetskraft och fick människor". Människor med barn som behöver utbildning och som även med utbildning inte alltid får likvärdiga möjligheter i det nya samhället.

Ganska långsamt hos många har medvetenheten här i Sverige börjat komma om kulturkrockar, identitetsproblem, svårigheter att hävda sig på arbetsmarknaden om man är invandrare – och detta trots en kanske god grundutbildning.

Även om man bor kvar hela livet i sitt eget land kommer man i framtiden inte att kunna isolera sig och undgå kontakter med främmande språk och kulturer. Alla barn, såväl i in- som utvandringsländer, kommer att behöva lära sig att de ingår som en del i ett större samhälle utanför den egna byn, den egna staden och det egna landet. Vi måste alla lära oss att umgås över gränserna. Med bl. a. det perspektivet lägger SKU sina förslag i det följande. Jordgloben på omslaget till SKU:s betänkanden får symbolisera att nästan hela världen nu finns representerad i Europas skolor.

I förutsättningarna för SKU:s arbete ingick bl. a. att kontakter skulle tas och studiebesök genomföras i andra länder för att lära av situationen för invandrarbarnen där och de erfarenheter som gjorts i fråga om undervis-

ningen av dessa barn. Utredaren och sekreteraren i SKU har, som tidigare framgått, besökt en rad länder i Europa. SKU avser att senare dokumentera material från dessa resor i en särskild volym. Här vill vi endast återge några ögonblicksbilder från resorna. Vi jämför också våra intryck med den bild av ett antal europeiska städer som återfinns i en nyutkommen studie i ett projekt inom Europarådet.

Ioannina, Grekland i maj 1982

Vi kommer till en skola och frågar som alltid vid studiebesöken efter barn som återvänt hem från andra länder. Efter en stund sitter vi i ett litet rum där dörren plötsligt öppnas och in väller barn i olika åldrar, de trängs omkring oss och pratar i munnen på varandra på tyska, engelska, svenska . . . Alla är de grekiska barn, födda utomlands eller utvandrade i tidig ålder med föräldrarna. Somliga har kommit hem med sina föräldrar, andra bor hos farmor, hos en syster, hos någon annan släkting eller hos utomstående. Så börjar även lärarna komma, en efter en. En pojke i 14-årsåldern berättar att han just kommit till Grekland från Australien, där han är född. "Var ska du bo i framtiden?" frågar vi. Han ser på oss med stort allvar och säger på oklanderlig engelska "Jag vet inte var jag ska bo – barn skulle bara behöva bo i ett land".

När barnen efter en stund lämnar rummet får vi möjlighet att prata med lärarna. Det visar sig att ingen av dem fått någon förberedelse för att ta emot de främmande barnen, dessa grekiska barn som många bara talar ett annat språk än grekiska eller som har bristfälliga kunskaper i föräldrarnas modersmål. Barn som vuxit upp i miljöer som präglats av andra värderingar än de i Grekland. Vi kommer att tänka på hur det gick till i en svensk skola i mellansverige i början av 1970-talet. Vi har hört berättelsen av en skolledare som var med där. "En morgon kom en busslast med finska barn till skolan utan föregående varsel. Vi var inte förberedda, ingen av oss kunde finska och vi fick börja lära oss av våra misstag och erfarenheter". Så gick det till där och så går det till idag i Ioannina, när världen kliver in i en grekisk skola och ställer invanda föreställningar på huvudet. Och runt om i Europa kan lärare och skolledare och övrig personal i skolan bekräfta att "Just så var det. Jag var själv med och jag hade inga erfarenheter av invandrarbarn och jag var helt oförberedd."

Marseille i november 1982

En skolgård i en stadsdel med många invandrare, särskilt från Nordafrika. Barnen trängs omkring oss. De kommer från Marocko, Tunisien, Jamaica och andra platser på världskartan. Skolan är sliten och lärarna arbetar hårt för att undervisningen skall fungera. En av dem berättar att hon gett upp sina ansträngningar att bedriva vanlig klassrumsundervisning för alla. Hon vänder sig i första hand till de barn som "hänger med" och är glad om de övriga håller sig lugna och finns kvar i klassrummet.

Speciellt de nordafrikanska barnen lever i en svår social och ekonomisk situation, som påverkar skolgången. Många av fäderna till dessa barn har måst sluta sitt arbete, på grund av skador i arbetet eller psykosomatiska besvär som lett till upprepade sjukskrivningar och ibland senare till

förtidspension. Överflyttningen till ett modernt industrisamhälle har inte lyckats för alla. För att ge dessa barn en rimlig chans i livet måste man ändra hela miljön omkring dem och därför har några av lärarna startat en s. k. kvartersskola, där man tillsammans med socialarbetare och fritidspersonal försöker ordna kultur- och studieaktiviteter.

På återvägen från skolan passerar vi av en händelse ett museum, där det pågår en utställning om gångna århundradens vandringsrörelser som berört Marseille. I ord och bild påminns vi om Medelhavsländernas brokiga historia, då gränser mellan länder flyttades upprepade gånger och Marseille oupphörligen gästades av främmande folkslag i skepnad av sjömän, affärsmän eller erövrare. Språk och kultur har där blandats många gånger tidigare i en omfattning som ger nya perspektiv på dagens invandrare i staden. Från muséet kommer vi ner till Rue Cannebière i centrum av staden, till paradgatan där västvärldens välfärd finns på den ena sidan med hotell, flotta affärer och överflöd. På andra sidan, bara några tiotal meter emellan, är trottoaren full av nordafrikanska basarer med trängsel, myller, dofter. Strax bakom basarerna ligger de utdömda arbetarrucklen, där många invandrare bor.

I Marseille besöker vi också Maison de L'Etranger, som är ett slags allaktivitetshus för invandrarna, från det första mottagandet av nykomlingar till studiecirkelverksamhet och utställningar. I informationsavdelningen berättar man för oss att det glädjande nog kommer allt fler fransmän till huset och vill få information om invandrarna. När vi på utgående passerar utställningshallen träffar vi på några stora målningar med sprakande färger och djärva moderna motiv – verk av en 70-årig arabkvinna, en analfabet.

Bryssel i november 1982

Besök i Schaerbeck, en tidigare välsituerad omgivning, som många belgare övergett och överger. Kvar finns invandrarna. I skolan vi besöker finns det på sin höjd en eller två belgiska elever i varje klass. De andra är från Nordafrika, Turkiet eller någon annan del av världen.

I en liten ort utanför Bryssel träffar vi turkar, som för egna medel i samarbete med kommunala myndigheter byggt en moské mitt i en typisk belgisk gruvsamhällesmiljö. Det är med stolthet som de öppnar för oss och ber oss stiga in i ett nybyggt hus av rött tegel som inte skiljer sig från omgivningen vad det yttre beträffar. Utanför moskén tar den belgiska miljön vid igen och vi minns diskussionen där hemma om en moské i Stockholm.

Västberlin i juni 1982

Genom en forskare får vi kontakt med en tysk studerande, som arbetar på till stor del ideell basis med invandrare i stadsdelen Kreutzberg. Hon tar oss med på rundvandring i förfallna kvarter som tyskarna överger. Kvar blir turkarna. Vi träffar invandrare i en kvarterslokal. Vi upplever de ansträngningar som där görs att utan nämnvärda ekonomiska resurser lyfta dem socialt och kulturellt och med stor idealitet. Vad händer om den här studeranden och hennes medhjälpare ger upp?

Vi medverkar i en fortbildningskurs för lärare som undervisar invandrare

vid Freie Universität Berlin. En av lärarna säger så här: "När man undervisar invandrare förändras man själv hela tiden ...".

Vi påverkas och förändras själva hela tiden under resorna. Vi har fått nya perspektiv på invandrarna både i Sverige och i Europa. Det vi sett och lärt om invandrarbarnen under hela utredningsarbetet har stärkt oss i vår övertygelse att

invandrarbarnens undervisningssituation måste ses i hela dess sociala, ekonomiska, psykologiska, pedagogiska, språkliga och kulturella sammanhang.

Om man förenklar debatten till att i huvudsak handla om huruvida vi skall ha hemspråksklasser eller ej, är det att blunda för framtiden och både ett självbedrägeri och ett bedrägeri mot de människor som lever i nya miljöer, med nya språk, kulturmönster och värderingar.

Valet är vårt

Det vi sett ute i Europa speglas i en studie Immigrants and cultural development in European towns, (Skoog, Council of Europe, Strasbourg 1983) som publicerats inom ramen för ett projekt inom Europarådet. Författaren besökte under åren 1980 och 1981 nio städer i Europa, alla med ett stort antal invandrare, för att studera den kulturella utvecklingen där. Det han säger om olika reaktioner gentemot invandrarna har vi också mött, negativa och positiva reaktioner, hängivet arbete för att förbättra invandrarnas levnadsvillkor, uppgivenhet inför problemens komplexitet osv. Vi återger följande rader ur det avslutande avsnittet i Skoogs studie som har rubriken "The choice is ours", valet är vårt, därför att där uttrycks tankar och erfarenheter som också är bärande underlag för SKU:s förslag (avsnitt 13.10) om *interkulturell undervisning:*

"There are obvious signs of xenophobia in many European countries today. This is the challenge: *either* we accept and support the idea of the multi-ethnic society, because it means a possibility, an enrichment of our daily life, and then we must start building it, which is difficult and demands comprehensive efforts on all levels and of all kinds, some of which I have tried to point out in this report; *or* we continue to deal with immigrant matters just about the same way as we do today, and then we strengthen the class societies and establish all possible prerequisites for an unhuman society with severe social conflicts and violence. I am convinced that the choice is that simple. And that difficult."

I vår egen översättning av texten lyder den så här:

"Det finns tydliga tecken på främlingshat i många länder i Europa i dag. Detta är utmaningen: *antingen* accepterar vi och stödjer idén om ett multietniskt samhälle, därför att det betyder en möjlighet, ett berikande av vårt dagliga liv, och då måste vi börja bygga upp det, vilket är svårt och kräver samordnade insatser på alla nivåer och av alla slag. Några sådana har jag pekat ut i den här rapporten. *Eller* också fortsätter vi att behandla invandrarfrågor på samma sätt som vi gör idag. Och då förstärker vi klasskillnaderna och åstadkommer alla tänkbara grogrunder för ett omänskligt samhälle med svåra sociala konflikter och våld. Jag är övertygad om att valet är så enkelt. Och så svårt."

Exemplen från andra länder i Europa understryker betydelsen och värdet

av den svenska invandrarpolitiken inom undervisningsområdet och andra områden i samhället. *Man får dock inte tro att det räcker med insatser endast riktade till invandrarna på de olika områdena.*

Det behövs också en omställning hos majoritetsbefolkningen som innebär att invandrarna blir fullt ut accepterade som samhällsmedlemmar, dvs. verkligen blir och får bli samhällets medlemmar så att en interkulturell gemenskap kan utvecklas.

Parallellt med ut-, in- och återutvandring som har att göra med arbetsmarknadens behov och svängningar pågår också en internationell migration av annat slag, som sätter spår för framtiden – genom multinationella företag, genom biståndsarbete, genom internationella organisationer och genom det diplomatiska samarbetet mellan länder. Överallt där människor möts, möts kulturer och man påverkas och förändras. Den moderna massmediatekniken medför också en kulturpåverkan. Språk, kulturmönster och värderingar utsätts dagligen för inflytanden, som går vida utöver det som har med traditionell in- och utvandring att göra. Invandrarundervisningen här i Sverige kan ge nya och nödvändiga impulser för den internationalisering av utbildningen, som det ofta talats om men som vi knappast börjat förverkliga ännu.

I den nyssnämnda studien över situationen i ett antal europeiska städer säger författaren följande: "There is an evident lack of a formulated cultural policy which starts from the concept of the multi-ethnic society". I vår översättning ungefär så här: "Det finns en uppenbar brist på en klart uttalad kulturpolitik som utgår från begreppet det multietniska samhället". Inom Europarådet pågår emellertid, som framgår av avsnitt 7.5, en intensiv diskussion om interkulturell undervisning under mycket aktiv medverkan från svensk sida. I Sverige ger de invandrarpolitiska målen den utgångspunkt för åtgärder i en sådan riktning som många andra länder ännu saknar.

3 Invandring, återutvandring, återinvandring – målgrupper för den framtida invandrarundervisningen i Sverige

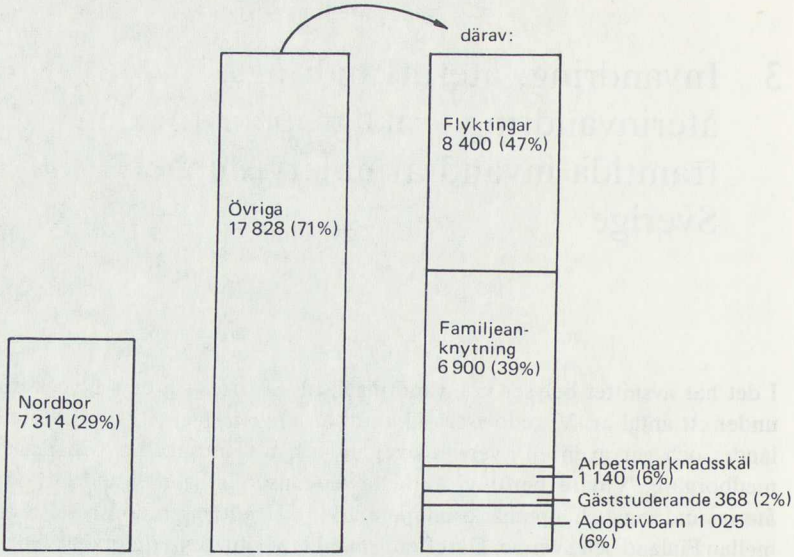
I det här avsnittet belyser vi invandringen till Sverige och dess utveckling under ett antal år. Vi redovisar olika sätt att ange inslaget av invandrare i landet och ger även en översikt över in- och utvandringen av utländska medborgare. Vidare berör vi aktuella tendenser till återutvandring och återinvandring och uppmärksammar därvid särskilt migrationsrörelserna mellan Finland och Sverige. Därefter behandlar vi situationen i förskolan och ungdomsskolan när det gäller elever med annat hemspråk än svenska. Slutligen belyser vi hemspråksundervisningen inom kommunal vuxenutbildning.

Invandringen till Sverige

1930-talets låga födelsetal i Sverige utgör en av huvudorsakerna till den stora brist på arbetskraft som rådde när den svenska industrin kom igång efter andra världskriget. På 1950-talet började därför en arbetskraftsinvandring som nådde sin höjdpunkt under 1960-talets senare hälft och i början av 1970-talet och som återspeglas i dagens flerspråkiga och mångkulturella svenska samhälle. År 1970 invandrade ca 73 000 utländska medborgare. Bortsett från åren 1971–73 då utvandringen översteg invandringen har invandringen givit ett årligt nettotillskott, som under andra hälften av 1970-talet och år 1980 uppgick till i genomsnitt 19 000 personer årligen. Härav har mer än hälften varit nordbor.

Under 1981 gick nettoinvandringen ner till ca 6 000 personer. Nordbornas andel sjönk då till endast 36 % från drygt hälften, medan familjeanknytningsfallen och flyktingarna svarade för huvuddelen av invandringen. Tendensen har ytterligare förstärkts under år 1982, då nordbornas andel sjunkit ytterligare till 29 %. Arbetskraftsinvandringen har i det närmaste upphört. En ökande andel invandrare kommer från länder utanför Europa. I figur 1 som visar invandringen till Sverige under 1982, har antalet *nya invandrare* fördelats på invandrarkategori med hjälp av SIV:s statistik över beviljade tillstånd som även omfattat barn.

Den nordiska invandringen har i hög grad påverkats av det ändrade migrationsmönstret mellan Finland och Sverige. Flyttningsrörelserna mellan Finland och Sverige har sedan slutet av 1960-talet, bortsett från åren 1971–74, fram till år 1981 givit Finland ett årligt nettounderskott. Fr. o. m. år 1981 visar utvecklingen på en minskad invandring till Sverige från Finland



Figur 1 Invandringen till Sverige 1982 Totalt 25 142 utländska medborgare

Källa: Statens invandrarverk, 1983

och en ökad återvandring till Finland, som resulterar i ett årligt nettounderskott för Sverige (tabell 1).

Tabell 1 Flyttningar mellan Finland och Sverige åren 1968–1982

År	Från Finland till Sverige	Från Sverige till Finland
1968	17 338	6 108
1969	38 607	5 858
1970	41 479	10 961
1971	16 601	18 712
1972	10 313	17 596
1973	9 013	16 118
1974	9 705	10 980
1975	12 194	7 976
1976	15 904	6 499
1977	15 013	5 311
1978	12 043	5 349
1979	12 501	6 889
1980	12 058	10 247
1981	7 022	12 199
1982	4 689	11 810

Källa: SOS, Befolkningsförändringar, olika år, SCB.

Begreppet invandrare

Någon vedertagen definition av *begreppet invandrare* finns för närvarande inte. Det förekommer därför varierande uppgifter om antalet invandrare i Sverige. Man brukar tala om den invandrade befolkningen och avser därmed alla personer *födda utomlands* oavsett om de är utländska medborgare eller erhållit svenskt medborgarskap. Härtill kan emellertid läggas en grupp "andragenerationsinvandrare" varmed avses i Sverige födda personer med en eller två i utlandet födda föräldrar. Denna avgränsning anknyter till SIV:s definition, där invandrare avser personer med *utländsk bakgrund.* De olika sätten att belysa inslaget av invandrare i landet framgår av tabellerna 2 och 3.

Tabell 2 Antal svenska och utländska medborgare i Sverige vid årsskiftet 1982/83 födda i Sverige eller utrikes

	1 000-tal personer		
	Födda i Sverige	Utrikes födda	Summa
Svenska medborgare	7 603	319	7 922
Utländska medborgare	89	316	405
Summa	7 692	635	8 327

Källa: Folkmängd 31 december 1982, del 3, SCB 1983

Tabell 2 belyser – som framgår av det föregående – inte hela inslaget av invandrare om man också vill ha med andra generationens invandrare. Följande sammanställning (tabell 3) omfattar hela den population människor i Sverige om ca en miljon, som har utländsk bakgrund. Häri ingår andra generationen. Även denna sammanställning avser slutet av år 1982.

Tabell 3 Antal personer i Sverige med utländsk bakgrund vid årsskiftet 1982/83

	1 000-tal personer		
	0–17 år	18 år och däröver	Summa
Första generationen (=antal utrikes födda)	71	554	625
Andra generationen	241	ca 135	ca 375
utländska medborgare födda i Sverige	78	ca 10	ca 88
svenska medborgare födda i Sverige med minst en förälder född utomlands	163	ca 120	ca 283
Summa	312	ca 689	ca 1 000

Källa: Folkmängd 31 december 1982, Del 3, SCB 1983.

Tabell 4 Utländska medborgare i Sverige vid årsskiftet 1981/82 och 1982/83 – fördelning på nationaliteter

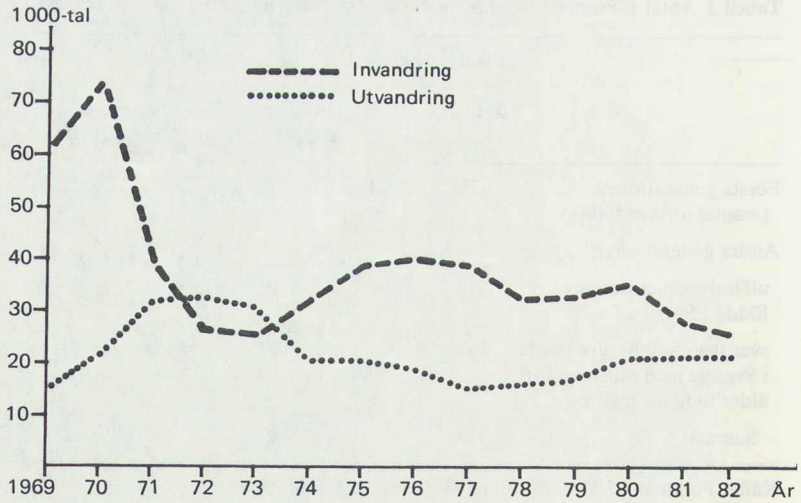
	1981/82	1982/83
Finland	171 994	160 040
Jugoslavien	38 771	38 491
Danmark	28 305	26 963
Norge	25 352	24 864
Turkiet	19 493	20 342
Grekland	13 820	13 141
Västtyskland	13 820	12 977
Polen	10 703	14 113
Storbritannien	8 828	8 921
Chile	7 904	8 481
USA	5 781	5 883
Italien	4 524	4 368
Övriga	65 189	66 891
Summa	414 001	405 475

Källa: Folkmängd 31 dec. 1981, SCB 1982.
Folkmängd 31 dec. 1982, SCB 1983.

Antalet utrikes födda (625 000) skiljer sig från antalet i tabell 2. Anledningen härtill är att en reduktion gjorts med 10 000 (uppskattat antal) för personer födda utomlands av svenska föräldrar. Statistiken över "andragenerationsinvandrare" är nämligen ofullständig.

Det i tabell 2 redovisade antalet utländska medborgare i Sverige vid årsskiftet 1982/83 fördelar sig på olika nationaliteter enligt tabell 4.

In- och utvandringen av utländska medborgare fram till år 1982 framgår av figur 2.



Figur 2 In- och utvandring av utländska medborgare 1969–1982

Källa: Befolkningsförändringar, In- och utvandring 1982, SCB 1983

Återutvandring och återinvandring

I valfrihetsmålet ligger att den enskilde invandraren själv skall kunna avgöra om han vill stanna i Sverige eller återvända till sitt ursprungsland. Det finns undersökningar som pekar på att benägenheten att återutvandra varierar mellan olika nationalitetsgrupper och att mönstret för *återutvandringen* också skiftar mellan grupperna. Det finns vidare siffror som tyder på en ganska stor *återinvandring* till Sverige.

Statistiska centralbyrån (SCB) har gjort vissa kartläggningar av återinvandringens sammansättning. Allt fler personer som tidigare återvänt till hemlandet återinvandrar till Sverige. Främst gäller detta greker, jugoslaver och turkar men även finländare.

Om omfattningen av och orsakerna till *upprepade flyttningar* behövs det mera kunskap.

När det gäller migrationsrörelserna mellan Finland och Sverige finns emellertid ett aktuellt material som kan komma att ge nya utgångspunkter för diskussionerna inte bara i Sverige utan även i Finland när det gäller undervisningsåtgärder för flyttande finskspråkiga barn och ungdomar. Vi syftar härvid på en undersökning angående återflyttning till Finland (Korkiasaari 1983), som startades hösten 1981 av Migrationsinstitutet i Åbo. Utredaren och sekreteraren i SKU fick vid besök på institutet i augusti 1982 ta del av vissa preliminära undersökningsresultat och diskutera erfarenheter från projektet med projektledningen. Dessa erfarenheter har gett oss särskild anledning att i det fortsatta arbetet uppmärksamma återvändandefrågorna i olika kontakter och samtal kring de finskspråkiga barnens undervisningssituation.

Migrationsinstitutets undersökning tillkom av två skäl. Dels fick Finland år 1981, som nyss framgått, för första gången ett flyttningsöverskott i migrationen mellan Finland och Sverige. Dels hade det gått tio år sedan föregående undersökning av återflyttningen (Heikkinen 1974). Resultaten pekar på att återflyttningens struktur och orsaker tydligt har förändrats under de senaste tio åren. Nuförtiden har återflyttarna oftare familj och orsakerna till flyttningen är på så sätt oftare anknutna till familjen och till barnens skolgång.

I Korkiasaaris ovannämnda undersökning är faktorer, som anknyter till barnens skolgång en av de viktigaste orsakerna till återflyttningen. En undersökning planeras i samarbete mellan Migrationsinstitutet i Åbo och delegationen för invandrarforskning (EIFO) i Sverige, i vilken de återvändande barnens anpassning och skolgång skall belysas (se kap. 10 och avsnitt 13.6).

SKU har under hand fått ta del av ett nytt material rörande utvandringen av "finska" barn i skolåldrarna, som sammanställts inom EIFO (Reinans 1983-04-12) som underlag för EIFO:s diskussioner med Migrationsinstitutet i Åbo om de återvändande. I materialet ingår tabeller, som SCB tagit fram åt EIFO rörande flyttningarna mellan Finland och Sverige åren 1981 och 1982 (tabell 5). Siffrorna avviker något från uppgifterna i tabell 1.

Av materialet framgår, att man tidigare kunnat använda uppgifter för flyttningarna för finska medborgare synonymt för flyttningar från Sverige till Finland. De senaste åren har emellertid inslaget av svenska medborgare bland flyttarna ökat. Det verkar sannolikt att drygt tvåhundra bland de

Tabell 5 Flyttningsrörelser mellan Sverige och Finland åren 1981 och 1982

	Från Sverige till Finland		Från Finland till Sverige	
Medborgarskap	1981	1982	1981	1982
Finskt	11 305	10 820	6 736	4 414
Naturaliserad, svenskt	529	607	124	131
Infödd, svenskt	332	347	89	102
Summa	12 166	11 774	6 949	4 647

infödda svenska medborgarna som varje år har flyttat från Sverige till Finland varit "rikssvenskar". Bland de infödda svenska medborgarna finns således ett ganska stort inslag av i Sverige födda barn till naturaliserade f. d. finska medborgare.

En avsevärd del av flyttarna har flyttat även tidigare.

Barn i förskolan med annat hemspråk än svenska

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern uppskattar, att antalet barn i förskoleåldern i Sverige som har minst en i utlandet född förälder vid årsskiftet 1979/80 uppgick till ca 105 000 (SOU 1982:43, s. 48 ff). Utredningen uppskattar antalet barn i åldrarna 0–6 år med annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk i hemmet till minst 60 000. År 1980/81 hade 17 266 av dessa barn förskoleplats, dvs. 25–30 %, mot ungefär 35 % av samtliga barn i förskoleåldern. År 1981/82 hade 17 304 barn förskoleplats, vilket innebär en obetydlig ökning i förhållande till föregående år (tabell 6).

Tabell 6 Barn med annat hemspråk i daghem och deltidsförskola, den 31 december 1981

Språk	Ålder		Totalt		
	5–6 år	0–4 år	Antal barn	% 1981	% 1980
Arabiska	239	314	553	3,2	3,4
Assyrisk/syrianska språk	504	453	957	5,5	4,6
Finska	4 066	1 903	5 969	34,5	35,9
Grekiska	466	350	816	4,7	5,1
Jugoslaviska språk	1 217	580	1 769	10,3	10,8
Polska	454	511	965	5,6	4,6
Spanska	848	1 041	1 889	10,9	9,9
Turkiska	379	416	795	4,6	4,1
Övriga	1 931	1 632	3 563	20,6	21,6
Summa	10 104	7 200	17 304	100,0	100,0

Källa: Statistiska meddelanden S 1981:28, S 1982:20, SCB.

Barn med annat hemspråk än svenska i familjedaghemmen beräknas av utredningen till ca 8 000, men beräkningen anges vara behäftad med stor osäkerhet.

År 1980/81 utgjorde barn med annat hemspråk än svenska ca 7 % av samtliga barn i förskolan.

Andelen barn som fick hemspråksstöd har ökat starkt. År 1977 fick 31,6 % sådant stöd, 1980 uppgick andelen till 64,7 %. En dominerande grupp bland barn med behov av hemspråksstöd är finsktalande barn, men deras andel har minskat markant. År 1978 utgjorde de 56 % av alla barn med annat hemspråk än svenska inom barnomsorgen. År 1980 utgjorde de 36 % av samtliga barn. Även barn med något jugoslaviskt språk har minskat i antal, medan barn som har polska, assyriskt/syrianskt språk, turkiska eller arabiska som hemspråk samt gruppen "övriga språk" ökat mest påtagligt (tabell 7).

Tabell 7 Förändringar av antalet barn från olika språkgrupper i förskolan mellan åren 1980 och 1981

	Antal	%
Arabiska	– 32	– 5,5
Assyrisk/syrianska språk	+ 173	+ 22,1
Finska	– 229	– 0,4
Grekiska	– 55	– 0,6
Jugoslaviska språk	– 93	– 0,5
Polska	+ 162	+ 20,2
Spanska	+ 172	+ 1,0
Turkiska	+ 85	+ 12,0
Övriga språk	– 173	– 0,5

Källa: Statistiska meddelanden S 1981:28, S 1982:20, SCB.

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern och SCB gjorde hösten 1981 en enkät på 123 barnavårdscentraler i 22 av landets invandrartätaste kommuner om erfarenheterna av invandrarbarn. Totalt omfattade dessa barnavårdscentraler nästan 50 000 barn i förskoleåldern med ett uppskattat antal barn, 12 500, med ett annat hemspråk än svenska. Hälften av de utvalda kommunerna och två tredjedelar av antalet barnavårdscentraler finns i Stockholms län. Av enkäten framgår bl. a. att finska var det vanligaste hemspråket bland ca 40 % av alla invandrarbarn och förekom på 112 barnavårdscentraler.

För 90 % av alla invandrarbarn antecknade barnavårdscentralerna alltid i journalerna moderns språk. Dessutom förekom i betydande utsträckning att man noterade det språk som talades hemma. Mindre regelmässigt antecknades faderns språk. Bedömningen av vad som ansågs viktigast – och därmed antecknades – varierade mellan olika delar av landet. Vilket språk man skall satsa på för barnet diskuterades regelmässigt med föräldrarna på tre av fyra centraler. Bara några enstaka barnavårdscentraler underlät detta helt. Språkbedömning av invandrarbarnen syntes ske på nästan alla centraler – vanligen i samband med 4-årskontrollen. För över 2/3 av barnen gjordes en bedömning av hemspråksutvecklingen – oftast med hjälp av en tolk.

Bedömningen för ca en femtedel av barnen gjordes enbart vad gäller färdigheten i svenska.

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern har föreslagit, att barnavårdscentralerna får i uppgift att årligen göra en samlad redovisning till kommunerna i vad avser barn från olika språkgrupper med behov av hemspråksstöd (SOU 1982:43 s. 133).

Elever i ungdomsskolan med annat hemspråk än svenska

Hemspråksbegreppet i statistiken

I den statistik som årligen insamlas och bearbetas av SCB förtecknas elever med annat hemspråk än svenska. Med hemspråk avses ett (eller flera) språk som utgör ett levande inslag i barnets hemmiljö. Om flera andra hemspråk än svenska förekommit hos en elev har skolorna uppmanats att vid statistikinsamlingen ange endast ett av de andra språken. I SCB:s statistik lämnas såväl medborgarskap som härkomst utan avseende. Definitionen innebär att också samiska, zigenska och tonedalsfinska elever, kan ingå liksom vissa utlandssvenskars barn.

Statistik för läsåret 1982/83

Enligt skolornas rapportering fanns hösten 1982 inom den kommunala grundskolan och den kommunala och landstingskommunala gymnasieskolan totalt 101 787 elever med annat hemspråk än svenska, dvs. elever från hem där ett annat hemspråk än svenska utgör ett levande inslag i miljön. Av dessa elever gick 86 718 i grundskolan och 15 069 i gymnasieskolan.

Läsåret 1981/82 gick totalt 992 679 elever i kommunala grundskolor. 8,7 % av eleverna i grundskolan var således elever med annat hemspråk än svenska. På gymnasieskolans 2-, 3- och 4-åriga linjer gick totalt 258 822 elever varav 13 083, dvs. 5,1 %, hade annat hemspråk än svenska.

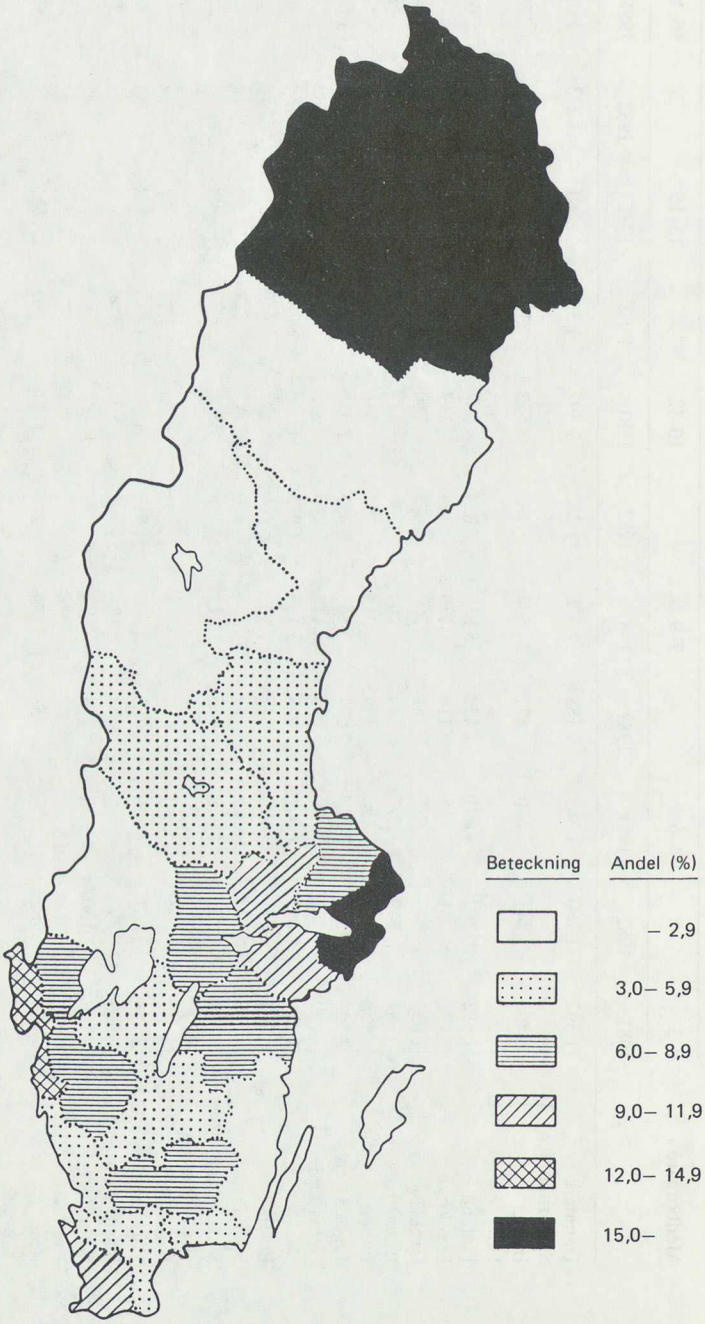
Antal i Sverige bosatta utländska medborgare i skol- och förskoleåldern åren 1981 och 1982 efter medborgarskap och åldersgrupp redovisas i tabell 8.

Tabell 8 Antal i Sverige bosatta utländska medborgare i skol- och förskoleåldern den 31 december 1981 och den 31 december 1982

Medborgare i	Antal personer i åldern 0–3		4–6		7–9		10–12		13–15		16–17	
	1981	1982	1981	1982	1981	1982	1981	1982	1981	1982	1981	1982
Danmark	1 392	1 180	1 362	1 188	1 398	1 282	1 397	1 355	1 501	1 273	1 029	965
Storbritannien, Irland, USA	404	441	470	677	508	762	553	774	511	676	287	404
Finland	11 382	10 202	8 491	7 452	8 817	7 824	9 087	8 399	8 870	8 352	5 009	4 882
Frankrike	122	81	125	116	130	114	117	110	91	87	43	45
Grekland	1 033	873	851	782	769	688	710	652	612	617	349	339
Island	384	349	297	249	268	246	172	187	145	113	84	83
Italien	158	115	196	159	215	194	246	212	235	221	120	128
Jugoslavien	2 508	2 287	2 283	2 077	2 565	2 453	2 485	2 467	1 944	2 163	1 038	1 061
Nederländerna	80	61	99	95	117	95	123	116	135	133	85	72
Norge	1 181	1 014	1 001	923	1 195	1 055	1 296	1 201	1 246	1 188	801	778
Polen	284	711	190	547	199	466	197	442	125	378	70	184
Spanien	72	120	85	157	86	150	77	127	60	115	38	75
Sydamerika utom Brasilien	871	701	1 032	935	1 213	1 139	826	973	708	720	388	413
Brasilien	43	33	29	35	21	22	20	25	12	14	8	2
Turkiet	2 774	2 267	1 706	1 783	1 500	1 513	1 193	1 353	958	958	801	834
Västtyskland	399	292	566	444	688	581	895	780	909	812	526	517
Ungern	139	130	135	108	122	127	102	102	73	65	41	33
Vietnam, Kina, Taiwan	184	282	135	258	134	296	121	267	127	258	74	194
Övriga	5 015	4 244	2 799	2 202	2 270	1 642	2 030	1 422	1 693	1 231	1 051	720
Samtliga	28 425	25 783	21 804	20 187	22 173	20 649	21 607	20 964	19 931	19 374	11 826	11 729

Källa: Folkmängd 31 december 1981, SCB 1982
Folkmängd 31 december 1982, SCB 1983.

I figur 3 åskådliggörs hur stor andel elever med annat hemspråk än svenska utgörs av antalet grundskolelever i varje län. Som framgår av figuren har över 15,0 % av grundskolans elever i Norrbottens och Stockholms län annat hemspråk än svenska följt av Västmanlands samt Göteborgs och Bohus län i intervallet 12,0–14,9 %.



Figur 3 Elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan vecka 45 år 1982 i procent av det totala antalet grundskolelever

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

I tabell 9 redovisas kommuner med högre andel elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan än riksgenomsnittet 8,7 %. Den högsta andelen elever med annat hemspråk har redovisats av Pajala kommun, där ca 90 % av grundskoleleverna räknats som elever med annat hemspråk än svenska.

Tabell 9 Kommuner som för vecka 45 år 1982 redovisat en högre andel elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan än riksgenomsnittet
I tabellen har kommunerna upptagits i fallande ordning efter andelen elever med annat hemspråk än svenska (%).

Kommun	Andel elever med annat hemspråk än svenska hösten 1982 av samtl grundskolelever hösten 1982	Kommun	Andel elever med annat hemspråk än svenska hösten 1982 av samtl grundskolelever hösten 1982
Pajala	90,3	Håbo	12,5
Haparanda	72,1	Kalix	12,5
Kiruna	64,3	Gislaved	12,3
Övertorneå	64,0	Skövde	12,1
Gällivare	38,1	Trollhättan	11,8
Södertälje	27,1	Täby	11,8
Olofström	25,8	Laxå	11,7
Surahammar	25,0	Västerås	11,7
Botkyrka	24,5	Hällefors	11,6
Göteborg	21,4	Flen	11,0
Malmö	20,0	Partille	10,9
Skinnskatteberg	19,4	Ale	10,8
Värmdö	19,2	Finspång	10,3
Nacka	19,0	Emmaboda	9,9
Haninge	18,8	Åstorp	9,8
Huddinge	18,8	Eslöv	9,6
Hallstahammar	17,6	Kungsör	9,6
Stockholm	17,6	Luleå	9,5
Tyresö	17,2	Stenungsund	9,5
Köping	17,1	Hylte	9,4
Eskilstuna	16,6	Lindesberg	9,2
Borås	16,1	Lund	9,2
Solna	16,1	Burlöv	9,0
Lilla Edet	15,7	Markaryd	8,9
Perstorp	15,7	Motala	8,9
Karlskoga	15,6		
Eda	15,5		
Sigtuna	15,4		
Fagersta	15,1		
Upplands-Väsby	15,0		
Bjuv	14,9		
Landskrona	14,9		
Oxelösund	14,8		
Sundbyberg	14,6		
Järfälla	14,3		
Storfors	13,4		
Upplands Bro	13,3		
Trelleborg	12,9		
		Genomsnitt för riket	8,7

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14.

Antal elever i grundskolan ur olika språkgrupper fördelade på låg-, mellan- och högstadierna framgår av tabell 10. Elevernas fördelning efter årskurs och i procent av det totala antalet grundskolelever framgår av tabell 11.

Tabell 10 Elever i grundskolan med annat hemspråk än svenska efter hemspråk och stadium vecka 45 år 1982

Hemspråk	Antal elever med annat hemspråk än svenska			
	Låg-stadiet (åk 1–3) Antal	Mellan-stadiet (åk 4–6) Antal	Hög-stadiet (åk 7–9) Antal	Samtliga Antal
Arabiska	665	504	337	1 506
Assyr/Syr sp[1]	999	972	669	2 640
Danska	1 089	1 234	1 133	3 456
Engelska	1 325	1 311	958	3 594
Estniska	90	115	217	422
Finska	11 343	12 714	13 010	37 067
Franska	299	277	192	768
Grekiska	1 007	984	843	2 834
Isländska	214	176	103	493
Italienska	495	514	532	1 541
Jugoslaviska sp	2 767	2 857	2 419	8 043
Kinesiska	454	360	378	1 192
Norska	527	605	614	1 746
Polska	1 043	848	559	2 450
Portugisiska	180	187	150	517
Romanés	167	114	90	371
Samiska	104	135	96	335
Spanska	2 077	1 626	1 253	4 956
Tjeckiska	218	206	137	561
Turkiska	778	650	486	1 914
Tyska	1 292	1 861	1 993	5 146
Ungerska	658	648	574	1 880
Övriga sp	1 254	1 157	875	3 286
Samtliga	29 045	30 055	27 618	86 718

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

[1] Elever av assyrisk/syriansk härkomst och med arabiska, arameiska, assyriska, kurdiska, syriska och turkiska som hemspråk.

Tabell 11 Antal elever i grundskolan med annat hemspråk än svenska vecka 45 år 1982 efter årskurs och i procent av det totala antalet grundskolelever

Årskurs	Antalet elever med annat hemspråk än svenska (vecka 45 år 1982) Antal	Andel %	Totalantalet grundskolelever (vecka 38 år 1982) Antal	Andel %	Andel elever med annat hemspråk än svenska av totala antalet elever %
1	9 539	11,0	104 330	10,5	9,1
2	9 621	11,1	109 580	11,0	8,8
3	9 885	11,4	109 123	11,0	9,1
4	10 101	11,6	110 874	11,2	9,1
5	10 194	11,8	112 014	11,3	9,1
6	9 760	11,2	107 855	10,9	9,0
7	9 248	10,7	106 759	10,8	8,7
8	9 451	10,9	112 490	11,3	8,4
9	8 919	10,3	119 654	12,0	7,5
Samtliga	86 718	100,0	992 679	100,0	8,7

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, U 1983:00

Enligt rapporten Elever med annat hemspråk än svenska som gick ut grundskolan 1979, delrapport 1 (Pl, 1981:1 SÖ) var den genomsnittliga övergångsfrekvensen direkt från årskurs 9 i grundskolan till gymnasieskolan 1979 för hela gruppen elever med annat hemspråk än svenska 69 %. För den största, den med finska som hemspråk, var övergångsfrekvensen 70 %. Andelen 16-åringar med svenska som hemspråk som hösten 1979 intogs i gymnasieskolan direkt från årskurs 9 samma år uppskattades till 80 %.

Av tabell 12 framgår hur elever med annat hemspråk än svenska fördelar sig på årskurser hösten 1982 och vidare hur stor andelen elever med annat hemspråk än svenska är i förhållande till samtliga gymnasieskolelever i varje årskurs.

Tabell 12 Elever med annat hemspråk än svenska vecka 45 år 1982 efter årskurs och i procent av det totala antalet gymnasieskolelever

Årskurs[1]	Antal elever med annat hemspråk än svenska (vecka 45 år 1982) Antal	Totalt antal gymnasieskolelever (vecka 38 år 1982)[2] Antal	Andel elever med annat hemspråk än svenska av totala antalet elever %
1	6 352	114 983	5,5
2	5 037	103 075	4,9
3	1 497	33 888	4,4
4	197	6 876	2,9
Samtliga	13 083	258 822	5,1

[1] Avser gymnasieskolans 2-, 3- och 4-åriga linjer.

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

Antalet elever i gymnasieskolan med annat hemspråk än svenska fördelade på språk framgår av tabell 13. Tabellen gäller linjer och specialkurser (om minst 1 termins längd).

Tabell 13 Elever och hemspråk i gymnasieskolan hösten 1982

Hemspråk	Elever
Arabiska	312
Assyr/Syr sp	315
Danska	552
Engelska	557
Estniska	187
Finska	6 136
Franska	152
Grekiska	479
Isländska	64
Italienska	394
Jugoslaviska sp	1 162
Kinesiska	220
Norska	337
Polska	370
Portugisiska	93
Romanés	1
Samiska	28
Spanska	994
Tjeckiska	97
Turkiska	337
Tyska	1 121
Ungerska	423
Övriga sp	738
Samtliga	15 069

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

Utvecklingen under åren 1978–1982

Tabellerna 14 och 15 visar utvecklingen för åren 1978–1982 av antalet elever i grundskolan respektive gymnasieskolan med annat hemspråk än svenska och samma elever i procent av det totala antalet grundskolelever respektive gymnasieskolelever.

Tabell 14 Antal elever i grundskolan med annat hemspråk än svenska och samma elever i procent av det totala antalet grundskolelever

Vecka 45 år	Antal elever	Andel elever
1978	81 214	7,8
1979	85 449	8,2
1980	86 596	8,4
1981	87 002	8,6
1982	86 718	8,7

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

Tabell 15 Antal elever i gymnasieskolan med annat hemspråk än svenska och samma elever i procent av det totala antalet gymnasieskolelever

Vecka 45 år	Antal elever	Andel elever
1978	10 075	4,4
1979	11 557	4,8
1980	12 775	4,8
1981	14 008	4,9
1982	15 069	5,1

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

Elever med finska som hemspråk

Av alla elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan hade 37 067 finska som hemspråk och i gymnasieskolan 6 136.

Tabell 16 visar utvecklingen av antalet elever i grundskolan med finska som hemspråk och deras stödbehov.

Tabell 16 Antalet elever med finska som hemspråk och deras behov av stödundervisning i svenska åren 1978–1982, grundskolan

Antal elever					Andel med stödbehov %				
1978	1979	1980	1981	1982	1978	1979	1980	1981	1982
39 104	40 338	39 737	38 661	37 067	54,0	58,0	59,9	61,4	61,8

Källa: Statistiska meddelanden U 1979:16, 1980:17, 1981:10, 1982:17, 1983:14. SCB.

Tabell 17 Antalet elever med finska som hemspråk fördelade på olika studievägar i gymnasieskolan

	Män	Kvinnor	Totalt
3- och 4-åriga linjer	1 000	1 145	2 145
2-åriga linjer	1 542	1 864	3 406
Specialkurser som pågår minst en termin	204	381	585
Totalt	2 746	3 390	6 136

Källa: Statistiska meddelanden U 1983:14, SCB.

Elever som återvänder till Finland

Skolstyrelsen i Helsingfors har sammanställt statistik över elever som återvänder till Finland (Skolstyrelsen, Helsingfors 1982-12-09).

Läsåret 1981/82 återvände 1 452 elever till landets grundskolor och gymnasier. Av de återvändande kom 1 059 (ca 73 %) från Sverige. Den 15 september 1982 uppgick antalet återvändande inför läsåret 1982/83 till 1 581 elever, varav 1 032 från Sverige. De flesta eleverna från Sverige kom till Uleåborgs, Vasa, Lapplands och Nylands län. Ca 75 % av de återvändande barnen är i lågstadieåldern. Av 1982/83 års återvändande elever kom 173 (ca 10,9 %) till svenskspråkiga skolor i Finland.

Andelen invandrare i kommunal vuxenutbildning (komvux)

Invandrarna inom komvux har uppmärksammats i olika sammanhang, men trots detta finns mycket litet statistisk information om denna grupp.

SÖ utförde våren 1978 en undersökning avseende invandrare i allmänna kurser inom komvux. Undersökningen inriktades mot följande områden:

- en kartläggning av andelen invandrare som deltar i komvux
- en inventering av de problem som invandrarna har i undervisningen samt
- en inventering av önskemål om och behov av utbildning i komvux för invandrare.

Av undersökningsresultatet som publicerats i rapporten Invandrare i kommunal vuxenutbildning (SÖ, 1978) framgår, att det är svårt att få någon uppfattning om hur många kursdeltagare i komvux som är invandrare, eftersom ingen speciell registrering av invandrare görs i komvux. För att möjliggöra en kartläggning måste definitionen *utländsk medborgare* väljas. Detta får till följd att ett stort antal invandrare med svenskt medborgarskap inte kommer att ingå i statistiken. Utifrån vissa antaganden om andelen invandrare som blivit svenska medborgare antog SÖ att ca 15 % av

deltagarna i komvux skulle vara *invandrare*. Ungefär hälften av invandrarna återfanns i grundskolkurser. I grundskolkurser i svenska var 28 % av kursdeltagarna invandrare enligt undersökningen.

Endast en mindre del av de utländska medborgarna deltog i de tvåårigа teoretiska gymnasieskolkurserna (tabell 18). I kurser motsvarande gymnasieskolans 3- och 4-åriga linjer återfanns däremot ett inte ringa antal utländska medborgare. Svenskämnet hade största andelen med 15 %, medan ämnena engelska, matematik, naturvetenskapliga ämnen och tekniska ämnen hade nära eller över 10 % (tabell 19).

Tabell 18 Andel utländska medborgare i vissa kurser motsvarande gymnasieskolans tvåårigа teoretiska linjer, våren 1978

Ämne(n)	Andel utl medb i % av samtl
Svenska	10
Engelska	8
Matematik	7
Tekniska	7

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

Tabell 19 Andel utländska medborgare i vissa kurser motsvarande gymnasieskolans 3- och 4-åriga linjer, våren 1978

Ämne(n)	Andel utl medb i % av samtl
Svenska	15
Engelska	9
Matematik	13
Naturvetenskapliga	11
Tekniska	8

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

Mot bakgrunden av bl. a. vissa begränsande förutsättningar för SÖ:s undersökning gjorde SCB en egen, heltäckande undersökning rörande "invandrare" i komvux höstterminen 1979. Resultatet återfinns i utbildningsstatistisk årsbok 1980 (SCB) under ett särskilt temaavsnitt som behandlar invandrare och invandrarundervisning i det svenska utbildningsväsendet. Materialet återspeglar svårigheterna att avgränsa invandrargruppen inom komvux. SCB avser i sin undersökning med begreppet invandrare dels de elever som innehar utländskt medborgarskap, dels de elever som erhållit svenskt medborgarskap genom naturalisering. Undersökningen bygger på en, på personnummer genomförd, sambearbetning mellan registret över rikets totala befolkning och registret över samtliga elever i

kommunal vuxenutbildning höstterminen 1979, där det senare registret kunnat kompletteras med uppgifter om medborgarskap, ev. naturaliseringsår samt födelseland. Beräkningen omfattar alltså inte i Sverige födda personer med minst en förälder som är född i utlandet. Den snävare definition som använts innebär enligt SCB att man gör sig skyldig till en underskattning av antalet och andelen invandrare om man med invandrare avser vad som i allmänt språkbruk oftast brukar läggas in i detta ord.

I det följande återges vissa av resultaten från SCB:s undersökning. Av tabell 20 framgår bl. a., att 10 % av eleverna i komvux var invandrare. Ser man till skilda studievägar finner man att 14 % av de elever som läste någon grundskolkurs var invandrare.

Tabell 20 Andel invandrare i komvux höstterminen 1979

Studieväg	Samtliga elever	Därav inv	
		Antal	%
Grundskolkurs	41 218	5 919	14
Gymnasieskolkurs			
Teoretisk linje	67 371	6 561	10
Yrkesinriktad linje	41 617	2 613	6
Särskild yrkesinriktad utbildning	10 763	718	7
Samtliga	160 969	15 811	10

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

Av tabell 21 nedan framgår att invandrareleverna, jämfört med de svenska eleverna, var överrepresenterade i grundskolkurser och underrepresenterade på de yrkesinriktade utbildningarna. Bl. a. framgår att över hälften av de invandrarelever som innehade polskt eller turkiskt medborgarskap läste på grundskolnivå. Av de svenska eleverna läste däremot endast en fjärdedel på denna nivå.

Tabell 21 Svenska elever och invandrarelever (de senare även särredovisade efter medborgarskapsland m. m.) fördelade efter studieväg i komvux höstterminen 1979

"Medborgarskapsgrupp"	Grundskolkurs	Gymnasieskolkurs		Särskilda yrkesinriktade utb.	Totalt
		Teoretiska linjer	Yrkesinriktade linjer		
Utländska medb	39	41	16	4	100
därav med medborgarskap					
i Finland	41	36	19	5	100
Norge	31	43	20	5	100
Danmark	35	41	17	7	100
Jugoslavien	46	33	17	4	100
Polen	53	38	8	1	100
Västtyskland	31	45	20	5	100
Chile	47	40	11	2	100
Storbritannien	27	55	14	5	100
Grekland	39	47	12	2	100
Turkiet	61	28	10	1	100
Naturaliserade	34	43	17	5	100
därav med naturaliseringsår					
–1969	28	44	21	6	100
1970–1974	33	42	19	6	100
1975–	37	43	16	5	100
Utrikes födda inv.	39	40	16	4	100
Inv. födda i Sverige	18	53	23	6	100
"Invandrare totalt"	37	41	16	4	100
Svenska medborgare (exkl. naturaliserade)	24	42	27	7	100

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

I tabell 22 redovisas andelen invandrarelever i komvux i vissa län. Av tabellen framgår att följande sex län hade en högre andel invandrarelever än vad som gällde för riket totalt (10 %).

Tabell 22

Län	Andel invandrarelever %
Stockholms län	15
Västmanlands län	15
Uppsala län	14
Södermanlands län	13
Göteborgs- och Bohus län	12
Malmöhus län	10

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

I tabell 23 redovisas andelen invandrarelever i 30 kommuner, där andelen invandrarelever i komvux höstterminen 1979 var 15 % eller mer.

Tabell 23

Kommun	Andel invandrar-elever %
Haparanda	39
Skinnskatteberg	30
Hallstahammar	29
Upplands-Väsby	25
Värmdö	24
Botkyrka	20
Södertälje	20
Tyresö	20
Eskilstuna	18
Svalöv	18
Trelleborg	18
Enköping	17
Huddinge	17
Köping	17
Upplands-Bro	17
Borås	16
Eda	16
Haninge	16
Markaryd	16
Nora	16
Olofström	16
Sigtuna	16
Stockholm	16
Fagersta	15
Järfälla	15
Laxå	15
Uppsala	15
Västerås	15
Ydre	15
Älvkarleby	15

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

Tabellerna 24 och 25 återger vissa uppgifter om utländska medborgare i komvux höstterminen 1979 och deras fördelning på studievägar, medborgarskapsland m. m.

Tabell 24 Utländska medborgare (inkl. naturaliserade) i komvux höstterminen 1979 fördelade efter studieväg samt utrikes födda/födda i Sverige

Grupp	Grundskolkurser	Gymnasieskolkurser		Särskild yrkesinriktad utbildning	Totalt
		Motsv. teoret. linjer	Motsv. yrkesinrikt. linj.		
Antal					
Utländska medborgare	3 798	3 924	1 541	398	9 661
Därav utrikes födda	3 716	3 711	1 445	373	9 245
födda i Sverige	82	213	96	25	416
Naturaliserade	2 121	2 637	1 072	320	6 150
Därav utrikes födda	1 948	2 106	848	263	5 165
födda i Sverige	173	531	224	57	985
"Invandrare totalt"	5 919	6 561	2 613	718	15 811
Därav utrikes födda	5 664	5 817	2 293	636	14 410
födda i Sverige	255	744	320	82	1 401
Svenska medborgare (exkl naturaliserade)	35 299	60 810	39 004	10 045	145 158
Procent					
Utländska medborgare	39	41	16	4	100
Därav utrikes födda	40	40	16	4	100
födda i Sverige	20	51	23	6	100
Naturaliserade	34	43	17	5	100
Därav utrikes födda	38	41	16	5	100
födda i Sverige	18	54	23	6	100
"Invandrare totalt"	37	41	17	5	100
Därav utrikes födda	39	40	16	4	100
födda i Sverige	18	53	23	6	100
Svenska medborgare (exkl. naturaliserade)	24	42	27	7	100

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

Tabell 25 Utländska medborgare samt naturaliserade i komvux höstterminen 1979 fördelade efter medborgarskapsland resp. naturaliseringsår

Medborgarskapsland/ naturaliseringsår	Grundskolkurser	Gymnasieskolkurser		Särskild yrkesinriktad utb.	Totalt
		Teoret. linjer	Yrkesinriktade linjer		
Utländska medborgare					
Algeriet	11	5	3	1	20
Argentina	61	49	4	3	117
Australien	2	9	3	–	14
Brasilien	16	11	2	–	29
Canada	3	6	1	3	13
Chile	140	119	31	5	295
Colombia	18	12	6	2	38
Danmark	204	240	102	39	585

Medborgarskapsland/ naturaliseringsår	Grundskolkurser	Gymnasieskolkurser		Särskild yrkesinriktad utb.	Totalt
		Teoret. linjer	Yrkesinriktade linjer		
Etiopien	20	47	6	2	75
Finland	1 583	1 391	726	195	3 895
Frankrike	24	57	7	3	91
Grekland	84	102	25	4	215
Indien	10	15	8	3	36
Iran	44	67	20	–	131
Island	23	33	12	4	72
Israel	6	9	3	–	18
Italien	34	37	16	3	90
Japan	16	19	9	2	46
Jugoslavien	229	161	83	21	494
Korea (Syd-)	3	2	2	–	7
Libanon	16	30	10	1	57
Marocko	13	14	8	–	35
Nederländerna	16	47	18	–	81
Norge	205	281	131	35	652
Pakistan	5	14	6	–	25
Polen	222	158	33	5	418
Portugal	23	24	3	2	52
Schweiz	7	49	13	4	73
Sovjetunionen	12	13	4	–	29
Spanien	49	35	9	4	97
Storbritannien	59	120	31	10	220
Syrien	19	13	3	–	35
Thailand	14	7	5	–	26
Tjeckoslovakien	14	26	7	–	47
Tunisien	12	15	4	–	31
Turkiet	114	52	19	2	187
USA	28	88	14	8	138
Ungern	52	36	12	3	103
Uruguay	61	41	5	–	107
Vietnam	1	1	–	–	2
Västtyskland	115	167	73	19	374
Österrike	27	50	16	14	97
Övriga	183	252	48	12	494
Samtliga med utländskt medborgarskap	3 798	3 924	1 541	398	9 661
Naturaliserade					
–1969	275	435	207	62	979
1970–1974	548	697	305	97	1 647
1975–	1 298	1 505	560	161	3 524
Samtliga naturaliserade	2 121	2 637	1 072	320	6 150
"Invandrare totalt"	5 919	6 561	2 613	718	15 811

Källa: Utbildningsstatistisk årsbok 1980, SCB.

I Komvux-utredningens betänkande KOMVUX – kommunal utbildning för vuxna (SOU 1982:29, s. 19) anges andelen deltagare som är invandrare i komvux till ca 15 %. Siffran bygger på sammanställning av bl. a. SCB:s och SÖ:s material.

Komvux-utredningen konstaterar (s. 141 ff), att ännu år 1990 kommer en stor andel av den vuxna befolkningen att ha en kortare formell utbildning än nio år. Därtill kommer enligt utredningen bl. a. ett relativt stort antal invandrare med kort utbildning och ca 4 000 studerande som lämnar grundvux per år. Många av dessa behöver enligt utredningen efter den grundläggande undervisningen i svenska för invandrare eller efter grundvux fortsätta sina studier på grundskolnivå. Utredningen framhåller i en sammanfattning (s. 145) bl. a. att nya grupper av vuxna, t. ex. invandrare och handikappade, kommer att ställa ökade krav på kompetensgivande och yrkesinriktad utbildning. Detta kommer därför enligt utredningen att kräva hårda prioriteringar i fråga om vilka utbildningsbehov som i första hand skall tillgodoses.

Med hänsyn till att den kommunala vuxenutbildningen kan komma att omfatta ett stort antal invandrare från grundvux återges i det följande vissa uppgifter om inslaget av invandrare i *grundvux*.

Tabell 26 visar antal och andel svenskar respektive invandrare i grundvux åren 1970–1982. Denna tabell och tabellerna 27 A och 28 A återfinns i komvux-utredningens betänkande (SOU 1982:29, s. 105–107). Tabell 26 har kompletterats av SKU med uppgifter för år 1982.

Tabell 26 Antal och andel svenskar resp. invandrare i grundvux 1970–1982

År	Invandrare[1]		Svenskar[2]		Totalt
	Antal	Andel	Antal	Andel	
1970/71	–[2]	–[2]	–[2]	–[2]	234
1973/74	502	62 %	311	38 %	813
1974/75	648	62 %	390	38 %	1 038
Mars 1978	2 210	83 %	448	17 %	2 658
Mars 1979	3 481	79 %	898	21 %	4 379
Mars 1980	4 349	74 %	1 532	26 %	5 881
Mars 1981	5 394	67 %	2 648	33 %	8 042
Mars 1982	6 439	63 %	3 742	37 %	10 181

[1] Deltagare med annat hemspråk än svenska.
[2] Uppgift saknas.
Källa: SÖ:s rapporter Grundutbildning för vuxna 1978–1982.
SÖ:s rapport Grundutbildning för vuxna, statistisk sammanställning av utvecklingen 1977–1982.

De stora språkgrupperna bland invandrare i grundvux var år 1978 (i storleksordning) turkiska, assyriska, kurdiska och grekiska. År 1979 märktes särskilt en ökning av deltagare med finska, arabiska, spanska och grekiska som hemspråk. År 1980 var fortfarande den turkiska språkgruppen störst. Asiatiska deltagare hade ökat liksom grekiska, finska och spanska. De arabiska deltagarna hade minskat. I sin uppföljning från i mars 1981 av verksamheten i grundvux redovisar SÖ följande språkgrupper som de största (tabell 27 A).

Tabell 27 A De tio största språkgrupperna (utom svenska) inom grundvux i mars 1981 och dessas relativa förändring från mars 1980

Språkgrupper	Antal deltagare i mars 1981	Procentuell förändring från mars 1980
Turkiska	571	+ 21
Finska	484	+ 72
Grekiska	440	+ 28
Spanska	436	+ 45
Arabiska	302	+ 4
Kinesiska	279	–[1]
Serbokroatiska	240	+ 21
Thailändska	234	–[1]
Assyrier/syrianer		
Arabspråkiga	332	– 1
Kurdiskspråkiga	159	– 24
Syriak, inkl. varianter	465	+ 46
Turkiskspråkiga	319	+ 16

[1] Kinesiska och thailändska finns ej redovisade i tidigare uppföljningar.
Källa: SÖ:s rapport Grundutbildning för vuxna 1981

De förändringar som skett beträffande språkgrupperna i grundvux (utom svenska) dels mellan åren 1981 och 1982, dels under åren 1978–1982 framgår av tabell 27 B.

Tabell 27 B Antal invandrare inom grundvux uppdelade på språk/grupp, 1978–1982

Språk/grupp	Mars				
	1978	1979	1980	1981	1982
Assyrier/syrianer	700[1]	882	1 139	1 275	1 252
Kinesiska	–[2]	–[2]	–[2]	279	671
Spanska	126	247	368	436	618
Finska	86	222	339	484	612
Turkiska	341	469	473	571	571
Grekiska	135	258	344	440	464
Arabiska	139	324	291	302	360
Thailändska	–[2]	–[2]	–[2]	243	303
Serbokroatiska	84	149	199	240	289
Vietnamesiska	–[2]	–[2]	–[2]	88	204
Kurdiska	80[1]	103	112	116	145
Romanés	95	110	60	51	59
Totalt	2 210	3 481	4 349	5 394	6 439

[1] Ca uppgift.
[2] Statistik saknas.

Källa: SÖ:s rapport Grundutbildning för vuxna, Statistisk sammanställning av utvecklingen 1977–1982.

Tabell 28 A visar att merparten av grundvux finns i stora och invandrartäta kommuner. Stora skillnader föreligger mellan kommunerna vad gäller deltagargruppens sammansättning. Vissa kommuner redovisar nästan uteslutande invandrare, medan någon har till övervägande delen svenskar.

Tabell 28 A De tio största kommunerna inom grundvux mars 1981

	Antal deltagare	Andel svenska deltagare, %	Andel invandrare, %	Antal deltagare/grupp	Andel deltagare i enskild undervisning, %	Andel invandrare m. undervisn. helt el. delvis på hemspråk, %
Stockholm	851	17	83	4,3	9	38
Göteborg	661	32	68	4,5	6	67
Malmö	280	26	74	3,1	9	51
Botkyrka	279	3	97	3,3	4	41
Huddinge	218	7	93	3,6	9	46
Södertälje	209	4	96	4,4	3	0[1]
Norrköping	182	23	77	4,7	5	43
Örebro	166	22	78	5,0	4	45
Västervik	160	91	9	6,4	1	0
Uppsala	157	34	66	4,0	4	16

[1] Enligt uppgift gavs nyhetsförmedling och information på hemspråket.
Källa: SÖ:s rapport Grundutbildning för vuxna våren 1981

Tabell 28 B visar situationen i de i mars 1982 största kommunerna inom grundvux. I dessa fanns 37 % av samtliga deltagare. Som redan kunnat konstateras tidigare år föreligger stora skillnader mellan kommunerna. Några kommuner (Botkyrka, Huddinge och Södertälje) hade stark invandrarprägel. De andra kommunerna hade relativt många svenska deltagare. Undantag utgör Eskilstuna där hälften av deltagarna var svenskar.

Tabell 28 B De tio största kommunerna inom grundvux mars 1982

	Antal deltagare	Andel svenska deltagare, %	Andel invandrare, %	Antal deltagare/grupp	Andel deltagare i enskild undervisning, %	Andel invandrare m. undervisn. på hemspråk, %
Göteborg	922	38	62	6,3	1	58
Stockholm	914	16	84	5,2	5	32
Botkyrka	350	7	93	4,2	2	31
Malmö	338	28	72	3,2	8	41
Huddinge	301	6	94	5,3	3	40
Södertälje	227	2	98	4,8	2	1[1]
Norrköping	207	30	70	5,6	3	52
Eskilstuna	202	51	49	5,1	3	51
Uppsala	177	29	71	3,7	9	37
Helsingborg	171	26	74	5,7	1	52

[1] Nyhetsförmedling och statistik gavs på hemspråket.

Källa: SÖ:s rapport Grundutbildning för vuxna, Statistisk sammanställning av utvecklingen 1977–1982.

Den statistik som samlats in av SÖ för åren 1978–1982 har syftat till att få reda på omfattningen av grundvux och få en viss uppfattning om uppläggningen av undervisningen. Detta sätt att samla in statistik upphörde i och med utgången av läsåret 1981/82 och har ersatts med ett informationssystem på SCB kallat I-GRUND. Detta system ger enligt SÖ större möjligheter att utvärdera utbildningens omfattning och effektivitet.

SÖ framhöll i sin långtidsbedömning för budgetåren 1984/85–1987/88 (1982-06-18) svårigheterna att överblicka *kommunernas insatser inom vuxenutbildningen.* SÖ förutsåg bl. a. att *deltagare från grundvux och svenska för invandrare* i ökad omfattning kan förväntas efterfråga komvux-utbildning. SÖ underströk också att det även framdeles torde komma vuxna invandrare från länder med betydande analfabetism, varför behovet av grundvux kommer att finnas kvar. SÖ uppgav i långtidsbedömningen att antalet invandrare i grundvux utgjorde 60 % av kursdeltagarna.

I sin långtidsbedömning avseende planeringsperioden 1984/85–1988/89 (Del II, kvantitativ utveckling, 1983-01-24) konstaterar SÖ, att antalet invandrare i grundvux nu utgör ca 65 % av kursdeltagarna. Vidare räknar SÖ med ett fortsatt framtida behov av grundvux för invandrare till följd av analfabetism hos vuxna invandrare.

4 Den svenska utbildningspolitiken och invandrarundervisningen

Mer än andra utredningar torde 1946 års skolkommission ha bidragit till att lägga grunden för dagens skolsystem. Skolkommissionen drog inte bara upp riktlinjerna för de följande decenniernas konkreta skolpolitik, utan formulerade också de mål och riktlinjer för utbildningen som ännu i dag i sina grunddrag ligger kvar. Vi har valt att inleda det här avsnittet med att citera några meningar ur skolkommissionens slutbetänkande som avlämnades 1948 (SOU 1948:27).

"Skolans uppgifter är att ta hand om alla lärjungar. De skall alla ha en känsla av att de är välkomna, vilka studieförutsättningar de än kan ha. Dessa förutsättningar är utomordentligt varierande. Ingen individ är den andra lik och all fostran måste därför individualiseras. Skolans uppgift får inte under några omständigheter vara att utsöndra och förkasta."

Vi menar att de här formuleringarna, om skolans centrala uppgift att anpassa sig till de "utomordentligt varierande" förutsättningar som barn och ungdomar har, bör lyftas fram till nytt skärskådande, som en påminnelse om en av de bärande idéerna bakom grundskolans tillkomst. I citatet tas den numera klassiska frågan upp vad man skall göra när spännvidden i elevernas förutsättningar för studier är stor. Svaret måste i dag – liksom för 35 år sedan – bli att skolan så långt möjligt måste anpassa sin undervisning till de skilda förutsättningar eleverna har. Nyckelordet är "individualisering". Hur denna skall kunna åstadkommas har varit en återkommande fråga under många år i skoldebatten, oftast utifrån resursbehoven hos svagare elever i förhållande till elever med större studieförutsättningar. Mera sällan har individualiseringsdiskussionen handlat om invandrarelevernas behov i förhållande till majoritetselevernas.

Skolkommissionen säger i citatet att elevernas förutsättningar är "utomordentligt varierande". Utredningen torde vid den tiden knappast ha haft invandrarbarn i åtanke. Däremot tänkte den förmodligen på de många barn och ungdomar från arbetar- eller jordbrukarhem som dittills varit utestängda från längre och högre studier. Många av dessa barn kom, vilket vi här tycker är viktigt att påpeka, liksom många av dagens invandrarbarn från miljöer där både språk och kulturmönster radikalt skiljde sig från det språk och de mönster som av tradition fanns i skolväsendet. Det gällde att anpassa undervisningen i den nya skolan till det språk och den kultur arbetar- och jordbrukarbarnen förde med sig in det sammanhållna skolsystemet. De sociala, ekonomiska, kulturella och språkliga klasskillnaderna var ju tidigare

stora i Sverige. Sådana skillnader återfinns nu bland dagens invandrarelever och är en viktig faktor att understryka i diskussionen om deras tvåspråkiga situation och deras kulturella bakgrund.

En individualisering av undervisningen för att anpassa den till elevernas skilda förutsättningar är i dag liksom i går ett av de viktigaste målen för den sammanhållna skolan. I det följande gör vi ett försök att visa hur detta mål omsatts i praktisk utbildningspolitik.

När man vill sammanfatta vilka drivkrafter, som funnits för reformarbetet på skolområdet i vårt land under de senaste decennierna kan begreppet demokratisering komma till användning. Inta bara på skolområdet utan på praktiskt taget alla andra samhällsområden har ett intensivt reformarbete pågått i denna riktning. Man har velat nå dithän genom att skapa större ekonomisk, social och kulturell jämställdhet mellan människor. Skolreformerna har varit ett led i denna övergripande reformverksamhet.

Anknytningen mellan allmänna samhällsmål och för skolans verksamhet uppställda mål var redan från början klart angiven. 1946 års skolkommission förklarade t. ex. att dess uppgift var att "omdana skolan till överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv". Skolkommissionen betecknade också sina reformförslag som "riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet".

När reformarbetet inleddes, strax efter andra världskrigets slut, var den obligatoriska skolan sjuårig. I den obligatoriska skolan gjordes fortfarande en uppdelning av eleverna på skilda skolor redan efter fyra år. Den största gruppen gick kvar i den obligatoriska skolan medan resten av eleverna fortsatte i statliga realskolor eller i högre kommunala skolor. I dessa senare skolformer var målet för undervisningen på ett helt annat sätt inriktat på fortsatta studier. Resultatet av denna tidiga differentiering i tio- till elvaårsåldern blev en social uppdelning som för många, kanske för flertalet, fick avgörande inflytande på såväl inriktning av deras verksamhet under resten av livet som på deras ställning i sociala, kulturella och ekonomiska hänseenden.

Redan 1940-talets skolforskning lärde oss att det som många gånger uppfattades som "bristande studieförutsättningar" i själva verket var socialt betingat. Barn som kom från miljöer med ringa kulturell stimulans och utan studietraditioner fick ett dåligt ordförråd och föga vana att använda sig av abstrakta begrepp. De hamnade därigenom i ett sämre utgångsläge än barn från kulturellt mer välutvecklade hem. Barn vars föräldrar var intresserade av deras skolgång och beredda – och kompetenta – att på det ena eller andra sättet hjälpa dem, var bättre ställda än barn i familjer som var likgiltiga eller främmande för skolan och som inte tyckte att studier var någonting att satsa på. Alla dessa förhållanden påverkade barnens studieresultat och därigenom deras möjligheter att senare göra sig gällande i olika hänseenden.

En demokratisk skola får inte nöja sig med – sade man i stor politisk enighet – att erbjuda alla ungdomar lika möjligheter att genom utbildning förbereda sig för att fungera som individer och samhällsmedborgare. *En demokratisk skola måste genom extra insatser kompensera dem som har sämre utgångsläge än andra.* Skolan måste känna ett särskilt ansvar för dem som av olika anledningar har svårigheter med skolarbetet. Undervisningen kan t. ex. inte bygga på samma arbets- och inlärningsmetoder för alla barn. En

ökad individualisering av undervisningen är nödvändig så att samma lärostoff kan behandlas med olika metoder och i olika studietakt. Endast en undervisning som på dessa sätt är anpassad till elever med "skilda studieförutsättningar" kan anses sträva mot det solidaritets- och jämlikhetsmål som uppsatts.

Att skolan av tradition intagit en mycket central roll i arbetet för att skapa ett mer demokratiskt samhälle har varit naturligt. Den som fått utbildning har lättare för att ge uttryck åt sina åsikter. Han har tillräcklig självsäkerhet för att ifrågasätta auktoriteter, kan därigenom bättre tillvarata sina intressen gentemot t. ex. myndigheter, får lättare gehör för sina krav på bättre arbetsförhållanden etc. Det är de välutbildade – de med goda allmänkunskaper och med kommunikationsfärdigheter – som i första hand påverkar samhällsutvecklingen. Man behöver emellertid även kunskaper för fritiden. Ju större kunskaper man har desto större förutsättningar har man att bli aktiv på nya områden, desto lättare får man att nå samhörighet och gemenskap med många olika grupper i samhället. Utbildning är därför värdefull i sig. En jämlikhetspolitik måste i sammanhanget innebära att stödja dem som har sämre utgångslägen än andra, t. ex. vissa invandrarbarn.

I arbetet med att demokratisera det svenska skolsystemet är det kanske en fråga som diskuterats mer än någon annan. Det är vad som skall anses ingå i begreppet "bildning" eller "allmänbildning". De här diskussionerna har tidvis varit mycket lidelsefulla. Man har haft mycket olika uppfattningar om vad som skall ingå i den "breda, gemensamma referensram" man har sagt sig vilja ge alla barn och ungdomar. Vi själva inskränker oss här till några synpunkter som vi tror kan ha en viss betydelse för de kommande diskussionerna om vilka krav invandrarbarnen bör kunna ställa på det svenska skolsystemet.

I den pedagogiska debatten är det många som betonat hur viktigt det är – för elevernas motivation – att undervisningen utgår från elevernas egna erfarenheter och upplevelser. Inte bara uppläggningen av undervisningen utan även innehållet i undervisningen måste ha sin utgångspunkt i elevens "verklighet". Görs inte detta kan de kunskaper skolan försöker förmedla av många komma att upplevas som irrelevanta i förhållande till de problem eleverna själva ställs inför. Man kan här dra en parallell till de svenska arbetar- och jordbrukarbarnens situation när deras möjligheter till utbildning vidgades genom skolreformerna. Då mötte de andra samhällsklassers studietraditioner, läromedlen återspeglade ofta en annan verklighet än deras egen etc. Vi vill framhålla, att det fortfarande och i ökad utsträckning under 1980- och 1990-talen kommer att vara nödvändigt att undervisningen i många ämnen tar hänsyn till elevernas olika erfarenheter och därmed också till invandrarelevernas erfarenheter.

Alla elever skall enligt de målskrivningar som gäller sedan många år kunna arbeta i grupp, lära sig respektera olika beteenden och åsikter, öka sin förståelse för människor som har särskilda problem etc. Människor i *samverkan,* har man sagt sig, är en nödvändig förutsättning för en fungerande demokrati. Skolan har här viktiga uppgifter. Eleverna måste inte bara lära sig att ta ansvar för sig själva, de måste också kräva sin rätt att lära sig delta och få delta i beslut som påverkar deras tillvaro. Samtidigt måste de respektera andras lika rätt till medinflytande för samverkan med hänsyn till det

invandrarpolitiska samverkansmålet vilket ställdes upp år 1975 och då betecknades som "nytt". På skolområdet var det enligt vår mening inte särskilt nytt om man ser det mot bakgrund av de generella målskrivningarna för skolan. Samverkansmålet gav dock förnyad tyngd åt skolans ansvar för att fostra till och förverkliga samverkan.

En viktig huvudlinje i skolans undervisning i det ständiga reformarbetet på skolans område har varit att söka utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt hos eleven. Det innebär bl. a. – som det står i läroplanerna – att eleverna redan från början måste vänjas vid en undersökande inställning till de kunskaper som erbjuds inom och utom skolan.

När det gäller innehållet i undervisningen får det gällande kravet på objektivitet inte innebära att skolan slätar över åsiktsmotsättningar. I stället bör den ta upp det kontroversiella och redovisa olika uppfattningar. Kravet på objektivitet medför svårigheter som ökar i en situation där elever med skiftande nationellt och etniskt ursprung tillsammans skall ges ökade kunskaper om kulturella, religiösa, sociala, ekonomiska och politiska förhållanden i Sverige och i andra länder. Ett invandrarbarn kan t. ex. i ett konkret saksammanhang uppfatta den svenska skolans kritiska betraktelsesätt som en nedsättande värdering av föräldrarnas hemland.

Även om de nämnda kraven på undervisningen inte alltid går att uppfylla helt så måste de alltid vara riktmärken, har man sagt sig, som man strävar mot. Eleven skall inte ges uppfattningen att en viss mening om en företeelse är ett oomtvistligt faktum. Eleven skall i stället lära sig att se hur man från olika utgångspunkter kan komma fram till helt olika slutsatser. Det självständiga ställningstagandet ställs i förgrunden. I detta ligger emellertid samtidigt någonting annat: Värderingar, ställningstaganden är någonting som kan diskuteras, ifrågasättas och omprövas. Samtidigt tillmäter vårt samhälle, vår demokrati, vissa värderingar större betydelse än andra. Dessa grundläggande värderingar måste vägas in i en diskussion om gränserna för den kulturella valfriheten.

5 Den svenska invandrar- och minoritetspolitiken och invandrarundervisningen

Enligt direktiven skall SKU lägga fram sina förslag med utgångspunkt bl. a. i en avvägning mellan de olika motiven för hemspråksundervisning och utifrån en behovsanalys, där även benämningen hemspråk i förhållande till benämningen modersmål övervägs.

Vi har därför återvänt till och kritiskt granskat några av de invandrar- och minoritetspolitiska beslut som riksdagen tagit vid olika tidpunkter under 1960- och 1970-talen samt början av 1980-talet och hur de kommit till uttryck på utbildningsområdet. Vad har vi lärt under åren efter 1975 års invandrarpolitiska beslut? Vilka preciseringar kan nu behöva göras av målen? Vilka tillägg, reservationer etc.?

De källor vi använt utgörs främst av tre offentliga utredningars arbeten och den efterföljande behandlingen i regeringskansliet och riksdagen. Först är det 1964 års utlands- och internatskoleutredning och dess slutbetänkande Skolgång borta och hemma (SOU 1966:55). Regering och riksdag tog ställning till de förslag som där framfördes på våren 1968 (prop. 1968:67). Den andra utredningen är 1968 års invandrarutredning. Dess huvudbetänkande (SOU 1974:69) avlämnades sex år senare och hade titeln Invandrarna och minoriteterna. Året därpå tog regering och riksdag ställning till förslagen (prop. 1975:1). Den tredje utredningen vi utgått ifrån i våra diskussioner tillsattes år 1981, kommittén angående skolor med enskild huvudman. I betänkandet Fristående skolor (SOU 1981:34) har utredningen lagt fram vissa förslag på det obligatoriska skolområdet. Förslagen behandlades i prop. 1982/83:1.

1964 års utlands- och internatskoleutredning

Det är påfallande hur likartade de resonemang är som fördes för tjugo år sedan i utlands- och internatskoleutredningen och de som förs i dag angående vilka mål som skall ställas upp för undervisningen av invandrarbarn. 1964 års utlands- och internatskoleutredning konstaterar inledningsvis i sitt slutbetänkande att invandrarnas barn måste tillförsäkras lika god utbildning som övriga barn i Sverige och samma "fostran till samhörighet med samhället". Utredningen säger sig vara medveten om att utbildningens utformning för barnen i hög grad kan komma att bestämma deras förhållande till sitt modersmål, till föräldrarnas kulturella miljö och också påverka deras inställning till det samhälle de lever i. Skolan bör därför, säger utredningen, inta en "neutral hållning i fråga om den grad av assimilering som eftersträvas

av barnet och dess föräldrar".

Utredningen förutsätter emellertid att samtliga skolpliktiga barn och ungdomar som vistas här i landet – och som inte går i utländska skolor – skall hjälpas att uppnå effektiv behärskning av svenska språket och tillfredsställande kunskaper om svenska förhållanden. Det bör dock samtidigt vara samhällets uppgift att "i görligaste mån" tillgodose "det intresse som omfattas av stora minoritetsgrupper", att få sina barn undervisade i modersmålet och i andra ämnen som är av betydelse för dem. Utredningen betraktar kunskap i andra språk än svenska och kännedom om förhållandena i andra länder som ett viktigt tillskott till landets kulturella resurser.

Utredningen för ett ganska utförligt resonemang om invandrarbarns tvåspråkighet och om dess konsekvenser för undervisningen. Utredningen erinrar bl. a. om att UNESCO i början av 1950-talet anordnat en stor kongress om tvåspråkiga barns undervisning (The use of Vernacular Languages in Education, Paris 1953). Experternas ståndpunkter vid kongressen sammanfattades i bl. a. följande uttalanden:

"Modersmålet är en människas naturliga uttrycksmedel och ett av hennes första behov är att till fullo utveckla sin uttrycksförmåga.
Varje elev bör börja sin egentliga undervisning på sitt modersmål."

Utredningen vänder sig även till flera inhemska forskare och citerar ur deras vetenskapliga verk. I skriften Språket och människan (Lund 1964) – berättar utredningen t. ex. – betonar språkforskaren vid Lunds universitet Bertil Malmberg vilken stor roll modersmålet spelar i individens "andliga" utveckling. Det är via modersmålets ord och begrepp, säger Malmberg, som det lilla barnet steg för steg vinner förtrogenhet med den miljö i vilken det lever och där det en gång skall verka. Det är genom att stegvis vidga kontakterna från det mest närliggande och konkreta till mera fjärran liggande och mera abstrakta områden, som individen efter hand växer in i ett samhälle och dess kulturtradition. "Vägen till abstraktionerna", säger Malmberg, "till allmänbildningsbegreppen och det högre tankelivet går genom det närliggande och konkreta, det som först blir upplevt och begripet. Därför innebär elementär skolundervisning på ett annat språk än barnets modersmål ett allvarligt avsteg från den elementära pedagogiska regel, som säger, att man skall gå från det kända till det okända. Endast modersmålet kan med sin anknytning till barnets egen miljö och erfarenheter introducera detta i de abstrakta begreppens och den högre kulturens värld".

Några av de resonemang 1964 års utlands- och internatskoleutredning för i sitt slutbetänkande måste ses mot bakgrunden av det intensiva reformarbete som bedrevs på det obligatoriska skolområdet på 1950- och 1960-talen. En av ledstjärnorna för detta reformarbete var att inga former av differentieringar vare sig av eller i skolväsendet skulle accepteras. Nu skulle i stället en skola för alla skapas. "Segregation" skulle ersättas med "integration". Mot denna bakgrund diskuterar utredningen om särskilda undervisningsavdelningar för minoriteternas barn borde inrättas för modersmålsundervisningen: "Det värde som ligger i att barn från olika grupper inom samhället undervisas gemensamt i skolan utgör en icke obetydlig del i de tankegångar som ligger till grund för de nyligen företagna skolreformerna. Avsteg därifrån syns

därför böra göras i minsta möjliga omfattning."

Att den här frågan var ett problem för utredningen visar vissa formuleringar i slutbetänkandet. Utredningen påpekar således flera gånger att det är ett dilemma att å ena sidan vilja förebygga isolering men å andra sidan vilja gynna barnens möjligheter att bibehålla sitt språkliga och kulturella arv. Detta leder säger utredningen bl. a. till "organisatoriska och pedagogiska svårigheter". Utredningen stannar till slut för att föreslå att olika vägar utprövas, bl. a. i försöksverksamhet genom skolöverstyrelsens försorg.

När det gäller nybörjarundervisning i skolan anser utredningen att skolöverstyrelsen bör ges i uppdrag att genom försöksverksamhet "utröna vilka vägar som är framkomliga". Utredningen pekar därvid på två möjliga lösningar. Om flera icke-svenskspråkiga barn med samma modersmål finns i en klass kan man låta dem få modersmålsundervisning tillsammans under förslagsvis två veckotimmar. En annan möjlighet är att åstadkomma läsundervisning på modersmålet som någon form av samordnad specialundervisning inom klassens ram.

För elever där inte skolgången kan ordnas på det här sättet – till följd av att de inte har några svenskkunskaper – föreslår utredningen särskilda s. k. introduktionskurser av olika längd.

I fråga om s. k. kompletterande undervisning i ursprungslandets språk föreslår utredningen att den möjlighet som redan finns bevaras, nämligen att barn i delvis finskspråkiga kommuner på grundskolans högstadium skall kunna välja finska i tillvalsgrupp. Möjligheten bör utvidgas, säger utredningen, till att gälla även andra språk, om det finns förutsättningar.

Utredningen anser att ytterligare åtgärder bör vidtas för att tillgodose minoritetsbarnens behov av undervisning i modersmålet och andra "nationella ämnen" och lägger bl. a. fram vissa förslag om utbyte av ordinarie undervisning mot undervisning i hemlandets språk, historia, geografi, musik etc.

Vi har velat nämna dessa förslag helt kort, därför att de alla pekar i en och samma riktning: det svenska samhället måste i ökad utsträckning erbjuda invandrarbarnen möjligheter att bevara det egna språket och den egna kulturen. Det grundläggande målet bör emellertid enligt 1964 års utlands- och internatskoleutredning vara att förbereda dem för det *svenska* samhället. Redan tidigt måste då det svenska språket börja tränas och en vidare orientering ges om de värderingar på vilket det svenska samhället vilar. Utredningen förefaller som något ganska självklart utgå från att barnen för det mesta skaffar sig en grund i det egna språket och kulturen långt innan de börjar skolan.

En fråga som diskuterats mycket livligt när det gäller rätten till det egna språket och kulturen – i synnerhet under senare år – är om det finns skäl att inrätta särskilda skolor för språkliga minoriteter. De statliga utredningar som kommit in på frågan har varit ganska fåordiga. 1964 års utlands- och internatskoleutredningen skriver att den "intagit den principiella ståndpunkten" att de inflyttade språkliga minoriteternas barn bör undervisas tillsammans med övriga barn. Utredningen föreslår därför inte att några minoritetsskolor inrättas. Detta ställningstagande kan synas förvånansvärt eftersom några år tidigare (prop. 1962:54) ett förslag lagts fram – som riksdagen

antagit – att statsbidrag till privat skola kunde tänkas utgå bl. a. om den var avsedd för en minoritet, "exempelvis en s. k. nationalitetsskola" (sid. 366).

Regering och riksdag godtog i stort sett alla de förslag 1964 års utlands- och internatskoleutredning lade fram i sitt slutbetänkande.

Invandrarutredningen

Till skillnad från utlands- och internatskoleutredningen hade invandrarutredningen inte sina direktiv begränsade till utbildningsområdet. Till en del medförde detta naturligtvis att de måldiskussioner invandrarutredningen redovisade i sitt slutbetänkande fick en delvis annan karaktär. Utgångspunkten var ju inte bara barnen och ungdomarna utan alla invandrare. Flera av målskrivningarna blev nog därför mer inriktade på de vuxnas situation än på barnens.

Invandrarutredningen formulerar i slutbetänkandet målen för "1970- och 1980-talens" invandrar- och minoritetspolitik jämlikhet, valfrihet och samverkan.

I jämlikhetsmålet ligger, framhåller utredningen, att de språkliga minoriteterna "bör få tillgång till information, utbildning och kultur som motsvarar det utbud som kommer majoritetsbefolkningen till del. Invandrarna bör genom grundläggande utbildning i svenska språket ges möjligheter att anpassa sig till och verka i det svenska samhället, och genom olika åtgärder bör sociala och språkliga hinder undanröjas för invandrarna att ta del av det svenska utbildningsväsendets utbud och svenskspråkiga kulturyttringar". I jämlikhetsmålet ligger alltså kravet att invandrarna skall få en sådan svenskundervisning att de skall kunna ta del av det svenska informations-, utbildnings- och kulturutbudet.

Även satsningarna på invandrarnas eget språk och kultur kommer naturligt fram under jämlikhetsparollen. Så här skriver utredningen: "Det är viktigt att fastställa att lika villkor på kultur- och utbildningsområdena emellertid också innebär att invandrarna och deras barn genom samhällsinsatser skall ges reella förutsättningar att bibehålla det egna språket, utöva kulturell egenverksamhet och upprätthålla kontakt med ursprungslandet, på samma sätt som majoritetsbefolkningen kan bevara och utveckla sitt språk och sina kulturella traditioner".

Invandrarutredningen säger vidare att minoritetspolitiken – för att jämlikhetsmålet skall uppfyllas – bör "syfta till att ge medlemmar av språkliga minoritetsgrupper möjlighet att inom ramen för en intressegemenskap som omfattar hela det svenska samhället upprätthålla och skapa respekt för egen språklig och kulturell identitet".

Invandrarutredningen föreslår att en särskild kulturpolitik för invandrare och språkliga minoriteter bör utarbetas. Utredningen anger följande fyra delmål för denna politik: ökade möjligheter till delaktighet i det allmänna kulturutbudet, kontakt med ursprungslandet, kulturell egenverksamhet samt kulturell växelverkan med majoritetsbefolkningen.

Växelverkan med majoritetsbefolkningen nämns visserligen men endast som en ökad möjlighet för invandraren. Majoritetsbefolkningens situation och möjligheter att fungera interkulturellt i vårt mångkulturella samhälle

berörs inte nämnvärt. I SKU:s överväganden och förslag om interkulturell undervisning (avsnitt 13.10) för växelverkan i en gemenskap betonas vikten av att *alla* elever och föräldrar ges möjlighet till interkulturell träning för en samlevnad mellan många kulturer.

Det mål för invandrar- och minoritetspolitiken som brukar betraktas som det mest invandrarspecifika är det s. k. valfrihetsmålet. Så här skriver utredningen: "Valfrihetsmålet innebär att medlemmar av språkliga minoriteter som är bosatta i Sverige genom samhällsinsatser skall ges möjlighet att själva välja i vilken grad de skall bibehålla och utveckla den ursprungliga kulturella och språkliga identiteten, och i vilken grad de skall uppgå i en svensk identitet. Detta förutsätter att de olika invandrargrupperna får ekonomiskt stöd och annat stöd för att utveckla kulturell egenverksamhet och att det allmänna kulturutbudet i Sverige bättre svarar mot de behov som uppkommit genom invandringen. Åtgärder för att bevara kontakten med ursprungslandets kultur underlättar även valet för den enskilda invandraren och hans barn mellan att stanna här och återvända till och reintegreras i ursprungslandet". Det är påfallande vilka likartade formuleringar som använts när jämlikhetsmålet närmare utvecklas. Det är också naturligt eftersom målen griper in i varandra.

På utbildningsområdet, skriver invandrarutredningen, kräver målen för invandrar- och minoritetspolitiken att en rad åtgärder vidtas. Insatser krävs för att förbättra förskoleutbildningen för invandrarbarn, för att ge barn med annat hemspråk än svenska utökad undervisning i detta språk i såväl grundskola som gymnasieskola, för att förstärka stödundervisningen för invandrarbarn, för att förbättra invandrarbarnens möjligheter till vidareutbildning och minoritetsspråkens ställning vid universiteten. Målet för språkträningen i förskolan bör vara att främja aktiv tvåspråkighet. I grundskolan bör kommunerna åläggas att anordna hemspråksundervisning. För barnen själva bör undervisningen vara frivillig. Utredningen poängterar att en utökning av denna undervisning är nödvändig för att utveckla aktiv tvåspråkighet hos barnen. Utredningen föreslår att kommunerna skall få statsbidrag för information till lärare, skolpersonal och föräldrar om modersmålets betydelse för barnets utveckling. Vidare bör särskild utbildning och fortbildning komma till stånd för hemspråkslärare och lärare i stödundervisning för invandrare.

Till skillnad från 1964 års utlands- och internatskoleutredning tvekar inte invandrarutredningen inför tanken att invandrarbarn med samma modersmål skulle undervisas tillsammans. Någon ängslan inför olika former av segregerande åtgärder finns här inte utan i stället en stark övertygelse om att barnen måste få rika möjligheter att tillsammans utveckla sitt eget språk. Aktiv tvåspråkighet, skriver utredningen, går dessutom inte att utveckla med de få timmars hemspråksundervisning som hittills funnits. En väsentlig utökning av denna undervisning måste till och många möjligheter prövas att använda hemspråket som undervisningsspråk.

Även invandrarutredningen stöder sig därvid på olika forskningsrön om språkutveckling och tvåspråkighet. En röd tråd genom denna utrednings arbete är att en tidig och grundläggande träning i barnets modersmål underlättar en harmonisk utveckling och en effektiv inlärning av svenskan.

De förslag invandrarutredningen lade fram på skolområdet vidareutvecklades senare av en särskild arbetsgrupp (invandrargruppen) i utbildningsdepartementet för fortsatt utredning om invandrarelevernas utbildningssituation i grundskolan och gymnasieskolan. I en departementspromemoria Förslag om åtgärder för invandrarbarn i förskola, grundskola och gymnasieskola (DsU 1975:13) konkretiserades en rad skilda förslag. Regering och riksdag godtog i nästan alla hänseenden förslagen (prop. 1975/76:118, UbU 1975/76:33, rskr 1975/76:391) och sedan den 1 juli 1977 har reglerna i sina huvuddrag varit oförändrade.

Det tredje målet för 1970- och 1980-talens invandrar- och minoritetspolitik som invandrarutredningen föreslog är det s. k. samverkansmålet. Till skillnad från de andra målen, säger utredningen, är detta mål nytt. Innebörden är att en "ömsesidig och omfattande" samverkan bör komma till stånd mellan invandrare och minoritetsgrupper samt majoritetsbefolkningen. "Tolerans och gemenskap" anges som nyckelorden i de sammanhangen. Målet syftar t. ex. till att genom utbildning och information öka förståelsen för människor av annat ursprung så att "intressegemenskapen mellan invandrar- och minoritetsgrupperna och befolkningen i allmänhet kommer till uttryck och intressekonflikter på nationella eller språkliga grunder kan undvikas". Till samverkansmålet anknyter även, säger utredningen, vissa internationella aspekter. Invandrings- och utvandringsländer bör i ökad grad samverka i olika frågor. Det är ett berättigat intresse hos utvandringslandet, påpekar utredningen, att vilja hålla kontakten med de personer som utvandrat. Invandrarlandet bör här i största möjliga utsträckning tillmötesgå utvandringslandets önskemål i den mån dessa inte strider mot grundläggande demokratiska värderingar eller de berörda individernas intressen. Om hinder av detta slag inte finns bör samarbete utvecklas t. ex. på utbildnings- och kulturområdena och mellan fackliga organisationer.

I likhet med 1964 års utlands- och internatskoleutredning tar invandrarutredningen upp frågan om det bör inrättas särskilda minoritetsskolor för invandrarnas barn. Utredningen erinrar visserligen om att det inte ankommer på utredningen att ta upp denna fråga men deklarerar ändå som sin åsikt att sådana skolor inte bör inrättas. Utredningen ansluter sig i likhet med 1964 års utlands- och internatskoleutredning till de riktlinjer som här lagts fram av statsmakterna år 1968 (prop. 1968:67). Det närmare motivet till detta ställningstagande antyds inte, vilket kan synas märkligt då utredningen ändå ställer sig i princip positiv till särskilda klasser för invandrarbarn i det allmänna skolväsendet. Invandrarutredningen säger på flera ställen i sitt betänkande att kommuner med tillräckligt elevunderlag bör rekommenderas att använda denna form av undervisning för invandrarbarn.

Kommittén angående skolor med enskild huvudman

Det tredje utredningsarbetet vi valt att lyfta fram som en bakgrund till våra diskussioner är arbetet inom kommittén angående skolor med enskild huvudman. Den utredningen har visserligen inte haft som sin huvuduppgift att överväga invandrarbarnens skolgång, men i vissa hänseenden tangerar den ändå detta område. Det vi därvid avser är frågan om huruvida statsmakterna bör stödja särskilda skolor för invandrarbarn.

Problematiken – så som utredningen tar upp den – är dels vilka generella krav som måste ställas på den skolverksamhet som skall bedrivas utanför den allmänna skolans ram, dels i vad mån det kan finnas skäl att statsmakterna går in med ekonomiska stöd för en sådan verksamhet. När det gäller den första frågan konstaterar utredningen att en allmän förutsättning för skolpliktens fullgörande i en fristående skola måste vara att undervisningen där "som slutresultat" ger väsentligen samma kunskaper och färdigheter som grundskolans. Utredningen erinrar därvid om att Lgr 80 ger en tämligen stor handlingsfrihet. Mål och huvudmoment för de olika ämnena bestäms efter stadium och inte efter årskurs. Vidare knyts kunskapskraven endast i begränsad utsträckning till ett bestämt lärostoff. Det ges ett stort utrymme för val genom lokala beslut delvis med hänsyn till elevernas egna önskemål. Det grundläggande kravet på en fristående skolas undervisning att ge väsentligen samma kunskaper och färdigheter som grundskolans bör därför inte, enligt utredningen, utesluta att vissa ämnen ges en mer och andra en mindre framskjuten plats än de har i grundskolan. Det är emellertid viktigt, säger utredningen, att förskjutningen inte blir så stor att eleven i vissa ämnen inte når upp till en "med grundskolemått mätt" godtagbar standard.

Utredningen förklarar vidare att det "måste förutsättas" att undervisningen "åtminstone till övervägande delen" bedrivs på svenska språket. Visst inslag av undervisning på annat språk, såsom t. ex. vid de estniska grundskolorna, bör dock godtas. Utredningen utvecklar inte här sina närmare motiv till detta ställningstagande. I ett senare avsnitt tar visserligen utredningen upp frågan om skolor med undervisning på annat språk än svenska. Men det avsnittet handlar närmast om de s. k. internationella skolorna för barn som bara vistas i landet en kortare tid.

I sina allmänna överväganden om vilka krav som i alla de här hänseendena skall ställas på fristående skolor konstaterar utredningen flera gånger att det är angeläget att de skall ha "vida möjligheter att söka sig fram på egna vägar". De begränsningar utredningen anger är förutom de nämnda att skolan också skall ge en social träning och att verksamheten skall präglas av de grundläggande värderingar om demokrati, tolerans, jämlikhet m. m. på vilka det svenska samhället bygger. Kunskapsförmedlingen får inte heller snedvridas genom en ensidig framställning av det som eleverna skall lära sig att respektera – och påverkas till att själva omfatta – de grundläggande värderingarna i det samhälle som de själva är en del av. De här sist nämnda kraven på fristående skolor ansluter sig till de generella målen och riktlinjerna för skolan.

För närvarande finns det fem fristående skolor i landet med undervisning på annat språk än svenska. I tre av dem bedrivs undervisningen på engelska, i en på franska och i en på tyska. Det är inte den svenska läroplanen som här följs utan förebilder har i stället hämtats från England, USA, Frankrike och Västtyskland. Utredningen betonar att skolorna enbart är till för barn till utländska medborgare som vistas i Sverige för studier eller uppdrag under kortare tid, t. ex. utländska diplomaters barn. En del barn från svenska familjer går emellertid också i dessa skolor. Det kan då t. ex. vara fråga om att en av barnens föräldrar haft utlandsuppdrag eller kommer från engelsk-, fransk- eller tyskspråkig miljö. Utredningen berör emellertid i dessa sammanhang inte de många invandrarbarn som på liknande sätt antingen

enbart skall stanna under en kort period här i landet eller som har en förälder som kommer från en utlandsmiljö.

I sina överväganden och förslag konstaterar utredningen att regeringen under vissa förutsättningar bör godkänna att skolplikten skall kunna fullföljas i en fristående skola, som bedriver hela den övervägande delen av sin undervisning på annat språk än svenska. Godkännande bör emellertid endast avse, säger utredningen, barn som "kan antas inte komma att kvarstanna i landet för en längre tid eller som kan åberopa andra särskilda skäl".

I utredningens direktiv ingick det emellertid att även överväga frågan om invandrarbarnen borde ges möjligheter att undervisas i egna skolor. Det stod att denna fråga gett debatten om enskilda skolor "ytterligare en dimension" och därför borde utredas i ett "vidare sammanhang". Utredningen väljer emellertid – som sina föregångare – att knapphändigt behandla frågan med följande ord (sid. 63):

"Kommittén vill till att börja med som sin uppfattning framhålla följande. Det allmänna har ett ansvar för att alla skolpliktiga barn ges möjlighet till en tillfredsställande undervisning. Därför bör det allmänna skolväsendet, och då naturligen i första hand grundskolan, inrymma sådana anordningar att invandrarbarnens särskilda behov kan i skälig mån bli tillgodosedda. Det är alltså mot det allmänna skolväsendet som blicken bör riktas när det gäller behövliga förbättringar i fråga om undervisningen av invandrarbarnen. Kommittén har således den principiella uppfattningen att lösningar på skolpliktiga invandrarbarns utbildningsbehov skall kunna sökas inom grundskolans ram."

Den uppfattning utredningen här framför synes strida mot vad utredningen på andra ställen i betänkandet säger om de skilda språkliga minoritetsskolor som i dag finns. Om de estniska grundskolorna sägs t. ex., att de båda bör finnas kvar och ges det generösa statsbidrag de hittills haft. Syftet med de skolorna har ju varit, skriver utredningen, "att till den uppväxande generationen överföra egna kulturella och/eller religiösa traditioner".

Om den andra frågan, nämligen när det kan finnas skäl för statsmakterna att ekonomiskt stödja en fristående skola, föreslår utredningen att avgörande får träffas från fall till fall. De skolor som kan komma ifråga för statsbidrag bör emellertid alltid vara sådana som bygger på och tillämpar alternativa pedagogiska teorier och modeller och som därigenom kan fungera som stimulerande alternativ till den vanliga skolan.

När regeringen tog ställning till de förslag utredningen lagt fram gjordes ett antal för vårt arbete intressanta konstateranden. Föredragande statsrådet uttalade i prop. 1982/83:1:

"Jag anser, som jag tidigare har angett, att en grundläggande förutsättning för godkännande av fristående skolor för skolpliktens fullgörande bör vara att undervisningen i dessa skolor ger väsentligen samma kunskaper och färdigheter som grundskolan och även i övrigt väsentligen svarar mot grundskolans mål. I detta ligger också ett krav på att de skall ge väsentligen samma färdigheter i svenska språket som grundskolan. Detta gäller både elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål. Ett syfte med grundskolans undervisning är att förbereda eleverna för en tillvaro i det svenska samhället och ge dem möjligheter att här bedriva fortsatta studier eller inträde i arbetslivet. Bristfälliga kunskaper i svenska språket ger sämre

utbildningsmöjligheter och sämre möjligheter på arbetsmarknaden.

Mot denna bakgrund och med hänsyn till innehållet i grundskolans undervisning anser jag att tills vidare bör gälla att den övervägande delen av en fristående skolas undervisning skall ske på svenska. Annars kan skolan enligt min mening inte anses uppfylla kraven på att ge väsentligen det som grundskolan förmedlar. Jag är således inte beredd att föreslå att skolor som bygger övervägande delen av sin undervisning på annat språk än svenska skall få godkännas för skolpliktens fullgörande utan får i den frågan hänvisa till pågående utredningar. Som framgår av vad jag anfört bör emellertid vissa inslag i undervisningen kunna ske på annat språk än svenska. Mina närmare överväganden härvidlag utvecklar jag i specialmotiveringen."

Uttalandet innebär alltså att något avsteg inte får göras från det grundläggande kravet att en fristående skola – i likhet med den allmänna – skall förbereda eleverna för ett liv i det svenska samhället där alltså det svenska språket måste behärskas. I en skola där undervisningen bedrivs på ett invandrarspråk uppfylls inte detta grundläggande krav. Föredraganden betonade emellertid att hennes syn på svenska språkets roll utgick från nuvarande förhållanden: "Framtiden får utvisa om resultatet av utredningsarbetet eller andra nya faktorer motiverar förändringar i synen på bl. a. betydelsen av svenskspråkig undervisning för invandrarbarn och andra barn under deras skolpliktstid".

Föredraganden anslöt sig till förslaget att det skall finnas visst utrymme för de s. k. internationella skolorna – dvs. för de skolor som riktar sig till barn som för "kortare tid" vistas i Sverige tillsammans med sina föräldrar. Dessa skolor föreslogs även få statsbidrag.

När utbildningsutskottet (UbU 1982/83:10) behandlade nyssnämnda proposition om skolor med enskild huvudman m. m. berörde utskottet "vissa aspekter som kan anläggas på fristående skolor utifrån svensk invandrarpolitik":

"Principen om att språkliga minoriteters barn bör undervisas i samma skolor som övriga barn har understrukits i 1975 års riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken (prop. 1975:26, InU 1975:6, rskr 1975:160). SEH-kommittén redovisade den principiella uppfattningen att lösningar på skolpliktiga invandrarbarns utbildningsbehov skall kunna sökas inom grundskolans ram. Kommittén fann därför inte skäl att för invandrarbarnen föreslå särskilda regler om skolpliktens fullgörande i fristående skola.

Fortsatta överväganden om invandrarpolitiken sker i skilda sammanhang. I likhet med föredragande statsrådet vill utskottet erinra om arbetet i dels språk- och kulturarvskommittén (SKU, U 1981:04), dels invandrarpolitiska kommittén (A 1980:04). Utskottet, som längre fram tar upp frågan om s. k. internationella skolor, hänvisar till pågående utredningar på området och ansluter sig till vad som i ämnet har förordats i propositionen, nämligen att skolor som bygger övervägande delen av sin undervisning på annat språk än svenska inte skall få godkännas för skolpliktens fullgörande enligt 34 § skollagen."

6 Språkligt och kulturellt stöd åt invandrarbarn i förskolan

Vi avser att senare i betänkandet utveckla våra synpunkter på behovet av samverkan mellan förskolan och skolan för att främja en sammanhängande personlighets- och språkutveckling hos invandrarbarnen. Därför gör vi i detta avsnitt en tillbakablick på hemspråksstödet i förskolan. Vi redogör i korthet för situationen i dag för språkminoriteterna i förskolan. Vidare tar vi upp det pågående arbetet inom SoS med en utvecklingsplan för barnomsorgen. Vi lämnar också en redogörelse för vissa förslag från utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern (SOU 1982:43). Slutligen berör vi vissa utgångspunkter i hemspråksreformen när det gäller samverkan förskola–grundskola. Situationen för handikappade invandrarbarn i förskolan behandlas under avsnitt 7.3 och 13.7.

Tillbakablick

Hemspråksverksamhet har förekommit i förskolan sedan år 1971. Genom hemspråksreformen infördes år 1977 ett särskilt statsbidrag för hemspråksträning för sexåriga barn i den allmänna förskolan. Sedan år 1979 utgår statsbidrag även för hemspråksstöd till femåriga barn.

Under åren 1971–74 genomfördes försöksverksamhet med hemspråksstöd i förskolan. Försöksverksamheten inleddes med projekt där barnen fick svenskträning. I ett tidigt skede framgick emellertid att barnen i första hand behövde stöd i modersmålet.

De första projekten gällde huvudsakligen försök med ambulerande hemspråksstöd. Senare försök har visat att det är viktigt att hemspråksstöd är en integrerad del av verksamheten i förskolan. Försök med hemspråksgrupper, s. k. enspråkiga grupper, har gett positiva resultat, särskilt för barn med en splittrad språklig och social situation. Det saknas emellertid försök som ger tillräckliga möjligheter att jämföra hemspråksstödet i olika gruppsammansättningar samt med olika personalresurser och metoder.

Inom den öppna förskolan har några försök gjorts som tyder på att den i många fall kan ge ett bra och språkstimulerande stöd för invandrarbarn samtidigt som föräldrar engageras och kan få stöd och kontakt.

Det saknas försök eller annan systematisk uppföljning av hemspråksstödet i familjedaghemmen. SCB:s statistik saknar uppgifter om i vilken utsträckning barn i familjedaghem får hemspråksstöd.

Såväl de *tornedalsfinska barnens som samebarnens* och *zigenarbarnens*

behov av stöd i modersmålet har uppmärksammats genom att de omfattas av hemspråksreformen. (Jämför kap. 8 och avsnitt 13.8)

Olika frågor som rör zigenare följs sedan år 1976 av SIV. Tillsammans med SoS har SIV verkat för att zigenarnas familjepedagoger skall arbeta med förskolebarn. En undersökning som gjordes år 1981 av utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern och SIV visade att zigenska barn ofta har plats i förskola och att flertalet får hemspråksstöd. De flesta talar finska och deltar i finskspråkiga förskolegrupper. Det förekommer även att hemspråksstöd ges i zigenarnas språk, romanés.

Nuläge

Inriktningen i förskolans arbete för invandrar- och minoritetsbarnen har angivits i propositionen om hemspråksundervisning i skolan och hemspråkstträning i förskolan (prop. 1975/76:118). Hemspråksstödet är relaterat till de invandrarpolitiska målen jämlikhet, valfrihet och samverkan. Stödet skall vara en integrerad del av förskolans arbetssätt och syfta till att stödja den totala personlighetsutvecklingen. Målet är att lägga grunden till tvåspråkighet och delaktighet i två kulturer.

Förskolans hemspråksstöd ges i princip i tre olika former: inom *hemspråksgrupp* (enspråkig grupp), *sammansatt grupp* (tvåspråkig grupp) eller *svenskspråkig grupp* (integrerad grupp).

I *familjedaghemmet* kan barn från minoritetsgrupper i vissa kommuner få plats hos dagbarnvårdare som har samma modersmål och kulturella bakgrund. Dessa barn deltar ofta – i varje fall från fem eller sex års ålder – i förskolans deltidsgrupper där de kan få hemspråksstöd.

Öppen förskola riktar sig till alla föräldrar med barn i förskoleåldern. Föräldrar, dagbarnvårdare m. fl. vuxna kan tillsammans med barnet besöka den öppna förskolan. Verksamheten bygger på att barn, vuxna och personal tillsammans formar den öppna förskolan.

Den nya *arbetsplanen* Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning (SoS, 1981) bygger på genomgång av erfarenheterna från 1970-talets utbyggnad av förskolan och de problemområden, behov och förslag till vidareutveckling som dokumenterats i utredningar och rapporter från försöksverksamheter och kommunalt utvecklingsarbete. Dessa erfarenheter visar bl. a. på behovet att vidareutveckla förskolans pedagogiska verksamhet och stödja den pedagogiska planeringen i kommunerna och den enskilda förskolan.

Det råder stor brist på *lek- och arbetsmaterial* för invandrar- och minoritetsbarn i förskolan. Bristen är i allmänhet störst för de i Sverige små språkgrupperna och grupper från avlägsna länder. Likaså råder brist på material som skildrar de språkliga minoriteternas liv i Sverige samt översättningar av svensk barnlitteratur.

Kommunerna är de närmast ansvariga för att tillse att förskoleverksamheten, hemspråksstödet inbegripet, fungerar på ett tillfredsställande sätt. Länsstyrelserna har ett regionalt tillsynsansvar. SoS har tillsynsansvar för hela landet. I den uppgiften ingår att följa socialtjänsten i riket och medverka till en vidareutveckling av de olika verksamhetsområdena.

Utvecklingsplan för barnomsorgen

När riksdagen behandlade prop. 1980/81:205 om förenklade statliga regler inom barnomsorgen ansåg socialutskottet, att riksdagen borde få en redovisning för planerna då det gällde det fortsatta arbetet med att ge kommunerna och personalen stöd och vägledning rörande barnomsorgsverksamheten. Ett förslag till utvecklingsplan för barnomsorgen har utarbetats av SoS i syfte att förbättra det pedagogiska innehållet i verksamheten. SoS anger tre viktiga steg för att stödja utvecklingen av det pedagogiska arbetet i förskolan:

- ett *pedagogiskt program* för all förskoleverksamhet i landet
- *kommunala riktlinjer* för den pedagogiska verksamheten, vilka skall utarbetas och antas av de sociala centralnämnderna
- ett tydligt *pedagogiskt planeringsansvar på verksamhetsnivå,* i den enskilda förskolan.

  Det förutsätts också att föräldrarnas synpunkter på den pedagogiska planeringen inhämtas i organiserade former.

Principförslaget för det pedagogiska program som nu arbetas fram tar inte speciellt upp arbetet med barn med annat språk och annan kulturtillhörighet än den svenska. SoS avser därför att utarbeta ett komplement till programmet med sikte på invandrar- och minoritetsgrupper i förskolan.

Som ett första led i detta arbete kommer förslaget till det pedagogiska programmet att gå ut på remiss till ett antal invandrarorganisationer. SoS kommer att uppmana dessa att bilda arbetsgrupper som ger förslag till hur det pedagogiska programmet kan anpassas till respektive invandrargrupps kulturella bakgrund. Invandrarorganisationernas förslag kommer sedan att bearbetas och sammanställas. Tillsammans med det svenska pedagogiska programmet avses det mera till olika invandrargrupper anpassade pedagogiska programmet ligga till grund för den enskilda kommunens utarbetande av ett pedagogiskt program. Genom ett flerkulturellt arbetssätt i förskolan får därigenom såväl de svenska som de barn som har rötter i en annan kultur kunskap och insikt i flera kulturer, framhålls det i SoS:s utvecklingsplan.

Särskilda åtgärder behövs också för att höja medvetenheten och kvaliteten i förskolan där invandrar- och minoritetsbarn ingår. Innehållet i förskolans verksamhet har i hög grad blivit en fråga för personalen att ensam ta ställning till inom de organisatoriska ramar som fastställts på kommunal nivå. Personalen behöver enligt SoS stödjas i sitt arbete att utifrån en helhetssyn ge barnen stöd och stimulans för sin utveckling.

När det gäller invandrarfamiljer som inte har sina barn i den reguljära barnomsorgen är det angeläget att utveckla den öppna förskolans möjligheter att tillgodose dessa familjers behov. Vidare behöver man utveckla former för grupper där invandrarföräldrar själva kan bedriva "kom-och-lek"-verksamhet med syfte att föräldrarna själva skall kunna utveckla barnens språk.

Andra viktiga inslag i SoS:s utvecklingsplan är att SoS kommer att verka för fortbildning på olika nivåer för såväl svensk som tvåspråkig personal och utveckla läromedelsutbudet för den tvåspråkiga personalen. Det finns vidare behov att initiera forsknings- och utvecklingsarbete rörande effekter av olika

organisationsmodeller för hemspråksstödet och för att utveckla metodik och innehåll i förskolans språk- och kulturstödjande verksamhet.

Handikappade invandrarbarns situation har ägnats mycket liten uppmärksamhet. En ingående analys bör därför enligt SoS göras över vilka åtgärder som behövs för att förbättra dessa barns villkor. Likaså behövs en genomgång av tillgången till olika stöd och behandlingsresurser och hur dessa skall utnyttjas av icke svensktalande invandrare. (Jämför avsnitt 7.3 och 13.7.)

I SoS:s anslagsframställning för budgetåret 1984/85 understryks behovet av fortsatta och ökade insatser för språkminoriteterna i förskolan.

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern avlämnade år 1982 sitt betänkande Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern (SOU 1982:43).

Utredningen ser hemspråksverksamheten som komplement till det egna hemmet för att stödja barnens förankring i familjens och gruppens språk och kultur samt ge dem förutsättningar för en gynnsam tvåspråkig och tvåkulturell utveckling. Barn med annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk i hemmet måste få hemspråksstöd redan från det de börjar i förskola eller familjedaghem. Utredningen föreslår att definitionen på *hemspråk* ändras från "ett språk som utgör ett levande inslag i hemmiljön" till "barnets dagliga umgängesspråk i hemmet". Den tidigare benämningen hemspråksträning föreslås bli ersatt av beteckningen *hemspråksstöd,* som innebär förskoleverksamhet på ett minoritetsspråk. *Hemspråksverksamhet* föreslås som en övergripande benämning för skilda slag av språk- och kulturstödjande verksamheter för barn i förskoleåldern både inom barnomsorgen och kultur- och fritidsverksamheten.

Utredningen har valt att använda både *hemspråk* och *modersmål.* Begreppet hemspråk används i sammanhang som kräver en klar administrativ eller juridisk precisering.

Utredningen föreslår att kommunernas skyldighet att anordna hemspråksstöd skrivs in som ett tillägg i socialtjänstlagen.

Utredningen har inte närmare behandlat behovet av *språkstöd för etniskt och språkligt sett svenska barn,* t. ex. hörande och talande barn, *med döva eller hörselskadade föräldrar* som använder teckenspråk. Utredningen anser dock att föräldrar och barn behöver ett gemensamt språk och anser därför att hörande och talande barn med döva eller hörselskadade föräldrar som använder teckenspråk bör kunna få prövat om de kan få sådant stöd i förskolan eller på annat sätt.

Utredningen anser att *barn från minoritetsgrupper* under vistelse *på sjukhus och andra institutioner* bör ha möjlighet till förskoleverksamhet på sitt modersmål. SoS föreslås få i uppdrag att följa och dokumentera hur barnen tas om hand vid nämnda institutioner och att initiera och dokumentera forsknings- och utvecklingsarbete rörande vård- och behandlingsarbete bland dessa barn.

Utländska adoptivbarn som etablerat ett annat förstaspråk än svenska bör enligt utredningen ha möjlighet att få sitt behov prövat av stöd i förskolan i

det språk som varit deras modersmål under den första uppväxten men som i och med adoptionen inte blir deras hemspråk. Adoptivföräldrarna och förskolan bör ta hänsyn till behoven hos de utländska adoptivbarnen så att de får stöd för sin identitetsutveckling, framhåller utredningen.

Utredningen anser att behovet av hemspråksstöd hos *samebarn, finsktalande svenska barn i Norrbotten* och *barn från zigenargrupper* särskilt behöver beaktas och följas upp av kommuner, länsstyrelser och SoS. Barn från dessa minoritetsgrupper finns i hela landet men med koncentration till några län. Sameskolstyrelsen föreslås få medel för att medverka till utveckling av hemspråksstöd för samebarn i förskolan under en försöksperiod av i första hand tre år.

När det gäller behovet av *fortsatt forskning* framhåller utredningen bl. a. att fortsatt språkforskning behöver förankras mer än hittills i en breddad "människokunskap". Miljöbetingade och psykologiska faktorer har visat sig vara mycket betydelsefulla för språkutvecklingen menar utredningen.

Två alternativa *lagförslag* har lagts. Det ena förslaget innebär lagfäst skyldighet för kommunerna att anordna hemspråksstöd för barn med annat hemspråk än svenska under hela den tid de går i förskola eller vistas i familjedaghem. Detta alternativ svarar enligt utredningen bäst mot barnens behov av kontinuerligt språkstöd. Det andra förslaget utgår från de tilläggsdirektiv som ålägger alla kommittéer att inte gå utöver gällande ekonomiska ramar. Förslaget innebär att kommunerna blir skyldiga att anordna hemspråksstöd under minst två år i förskoleverksamheten för barn med annat språk än svenska.

Barnavårdscentralerna föreslås få i uppgift att årligen göra *en samlad redovisning* till kommunerna. Redovisningen skall ge underlag för kommunernas planering av hemspråksstödet i förskolan och annan hemspråksverksamhet. SoS föreslås få i uppdrag att i samarbete med Landstingsförbundet och Kommunförbundet redovisa hur språkregistreringen vid barnavårdscentralerna kan genomföras och hur underlaget kan redovisas för och utnyttjas av kommunerna.

Skolpliktiga barn vilkas skolgång har uppskjutits bör enligt utredningen få samma hemspråksstöd som andra förskolebarn och vid behov ett mera omfattande stöd.

Utredningens förslag är under övervägande inom regeringskansliet.

Samverkan förskola–grundskola

Den s. k. invandrargruppen i utbildningsdepartementet, som utarbetade de förslag som låg till grund för hemspråksreformen, behandlade i sin rapport Förslag om åtgärder för invandrarbarnen i förskola, grundskola och gymnasieskola (Ds U 1975:13, s. 54) även frågan om samverkan förskola–grundskola. Gruppen framhöll bl. a. behovet av en gemensam planering mellan förskola och grundskola när det gällde resursutnyttjandet. Vidare borde invandrarbarnens övergång från förskola till grundskola uppmärksammas särskilt. Det var väsentligt att barnens personlighets- och språkutveckling främjades genom en mjuk, välplanerad övergång mellan skolformerna. Olika slags åtgärder borde få en naturlig uppföljning i grundskolan. Vikten av kontinuitet mellan åtgärderna i förskolan och på lågstadiet betonades.

Arbetsgruppen lade också fram en rad förslag till fasta rutiner som skulle främja samarbetet mellan förskola och grundskola.

Vid behandlingen av gruppens förslag i prop. 1975/76:118 om hemspråksundervisning för invandrarbarn betonade föredraganden bl. a. vikten av en *helhetssyn* som tog sig uttryck i en samplanering och samorganisation mellan de olika ansvariga kommunala organen och nämnderna och i vissa fall också över kommungränserna för att denna verksamhet skulle få önskad effekt för invandrarbarnens del.

7 Invandrarundervisningen i ungdomsskolan före och efter hemspråksreformen

7.1 Grundskolan

I detta avsnitt behandlas frågor som gäller alla elever med ett annat hemspråk än svenska. Dessutom behandlas frågor särskilt gällande handikappade elever i avsnitt 7.3 och 13.7 samt gällande samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever i kap. 8 och avsnitt 13.8.

Utvecklingen före hemspråksreformen

Det är först under senare delen av 1960-talet som skolan börjar uppmärksamma invandrarbarnens situation. 1962 års läroplan för grundskolan införde en möjlighet för elever i kommun med även finskspråkig befolkning att välja finska som tillvalsämne i utbyte mot annat ämne i vissa tillvalsgrupper i årskurserna 7 och 8 (Lgr 62, s. 119). Men i övrigt fanns i läroplanen inte några uttryck för behovet av särskilda åtgärder för barn med annat språk och kultur än majoritetsbarnens.

1966 infördes rätt till statsbidrag till stödundervisning för utländska eller statslösa elever samt svenska barn som intagits från utländska skolor. Bidrag fick utgå för högst sex veckotimmar per undervisningsgrupp. Enligt SÖ:s cirkulär den 8 december 1966 skulle målet för stödundervisningen vara att "bereda eleverna bästa möjliga förutsättningar för skolgång i svensk skola". Stödundervisningen omfattade dels elementär undervisning i att förstå och tala svenska samt orientering i den nya miljön, dels studiehandledning på elevens modersmål. Stödundervisningen kunde emellertid enligt cirkuläret också innebära studier *på* modersmålet och med användande av studiematerial som godkänts av skolstyrelsen. Undervisning *på* modersmålet kom endast i ringa omfattning till stånd. Detta hade samband bl. a. med brist på kompetenta lärare och avsaknad av lämpligt studiematerial.

1966 års bestämmelser tog uppenbarligen sikte på att lära invandrarbarnen att förstå och tala svenska som en hjälp att underlätta anpassningen i den svenska skolan.

Cirkuläret talade om utländska eller statslösa elever samt svenska barn som intagits från utländska skolor. Men många skolstyrelser tolkade anvisningarna generöst och gav stödundervisning åt alla elever från hem med ett annat fungerande hemspråk än svenska när skolan konstaterat behov därav. Först i samband med 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) preciserades vilka barn som hade rätt till stödundervisning.

Redan före 1969 hade emellertid frågan om skolgången för invandrarbarn diskuterats i ett bredare perspektiv, med anledning av prop. 1968:67 angående undervisning för utlandssvenska barn samt för vissa minoriteter i Sverige (se kapitel 5).

I propositionen föreslogs åtgärder som hade två mål. Det ena var att ge invandrarbarnen kunskaper i svenska språket samt orientering i skolans värld och i det omgivande samhället, så att de så snabbt som möjligt skulle få reella möjligheter att följa samma skolgång som svenska barn. Det andra målet var att tillgodose önskemål om undervisning i gruppens nationella språk och kultur. De åtgärder som beslöts i anledning av propositionen och som SÖ senare fick i uppdrag att vidta gällde bl. a. försöksverksamhet med läsundervisning på minoritetsspråk för barn i förskolan och grundskoleåldern, speciella introduktionskurser för nyinflyttade elever på grundskolans högstadium och i gymnasieåldern samt kompletterande undervisning för språkliga minoriteter.

Vidare fick SÖ i uppdrag att utreda behovet och utformningen av pedagogisk utbildning för personer som skulle tjänstgöra som lärare vid språkundervisning för språkliga minoriteter.

Genom statsmakternas beslut år 1968 skapades alltså möjligheter för barn i grundskolan att få undervisning i sitt eget modersmål. Syftet därmed var att varje elev härigenom i görligaste mån skulle få möjlighet att bibehålla och utveckla den ursprungliga kulturella och språkliga identiteten. Det skulle dock dröja innan denna undervisning fått större omfattning och medvetenheten om betydelsen av modersmålsundervisningen ökat.

När 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) infördes togs undervisningen i hemspråk in i de allmänna bestämmelserna till timplanerna. Hemspråksundervisning för finsktalande elever och för elever från andra minoritetsgrupper fick vidgade möjligheter.

I kommun som även hade finskspråkig befolkning fick skolstyrelsen rätt att besluta att ämnet finska kunde ingå i undervisningen för elever med finska som modersmål (hemspråk). Undervisningen i finska fick omfatta högst två veckotimmar under varje årskurs. Samundervisning skulle i möjligaste mån anordnas mellan eleverna i olika klasser och årskurser. På låg- och mellanstadiet utgjorde finska ett kompletterande obligatoriskt ämne som ersatte undervisningen i andra ämnen som rektor bestämde efter samråd med elevens föräldrar. På högstadiet var finska ett kompletterande tillvalsämne som ersatte annat tillvalsämne eller obligatoriskt ämne som rektor bestämde efter samråd med eleven. I andra minoriteters språk än finska fick undervisningen anordnas efter samma grunder, om skolstyrelsen bedömde att behov och förutsättningar förelåg.

Alla elever i grundskolan som kom från hem där ett annat språk än svenska användes som umgängesspråk inom familjen kunde enligt supplementet till Lgr 69 Undervisning av invandrarbarn m. fl. – 2 (Lgr 69 II: Inv, 1973-11-21) – om skolstyrelsen medgav det – få välja undervisning i hemspråket. Detta innebar att skolan måste fastställa att eleven i sin hemmiljö hade ett annat hemspråk än svenska. Den enda praktiska möjligheten för skolan att konstatera detta förhållande blev att koppla in berörd hemspråkslärare.

I de kompletterande anvisningarna om undervisningen av utländska elever

angavs stödundervisningens målsättning så här:

- stödundervisningens mest angelägna syfte var att lära den nykomna eleven använda det nya landets språk
- undervisningens viktigaste uppgift var att lära eleven uppfatta, förstå och tala svenska
- studiehandledningen på elevens eget modersmål syftade till att möjliggöra elevens fortsatta studier i allmänna ämnen under den tid då bristande kunskaper i svenska var ett hinder för aktivt deltagande i klassens arbete och att med hjälp av modersmålet successivt införa eleven i den svenska skolans lärogång och ge sådant stöd som påkallades av bristande överensstämmelse mellan kursplanen i avlämnande och mottagande skola.

Målet för grundskolans undervisning i hemspråket skulle enligt läroplanen "stimulera elevernas läslust, väcka deras intresse för hemlandets litteratur och kultur och odla deras sinne för språket". Undervisningen skulle också "väcka deras intresse för modersmålet och lust att vårda det".

Samtidigt betonades i läroplanssupplementet (s. 4) Undervisning av invandrarbarn m. fl. (Lgr 69 II:Inv, 1969-08-01), att en av grundskolans uppgifter var att ta emot från utlandet inflyttade barn på ett sådant sätt att dessa från början blev "delaktiga av gemenskapen i skola och samhälle och besparas en känsla av isolering och främlingskap". Här återspeglas något av den inställning som fanns i 1966 års cirkulär, nämligen att det gällde att så snart som möjligt inlemma invandrarbarnen i vanliga svenska klasser.

I det reviderade supplement beträffande invandrarundervisningen som kom år 1973 Undervisning av invandrarbarn m. fl. – 2 (Lgr 69 II:Inv, 1973-11-21) hade hänsyn tagits till den praxis som utvecklats i de olika kommunerna och som tidigare omnämnts: Alla invandrarbarn i grundskolan som på grund av sin härkomst hade otillräckliga kunskaper i svenska språket eller på grund av olikheter beträffande omfattning och innehåll i sin tidigare skolgång saknade förutsättningar att på ett tillfredsställande sätt följa undervisningen i svensk skola hade enligt supplementet rätt att åtnjuta stödundervisning enligt 1966 års anvisningar.

I supplementet angavs också nya förutsättningar för stödundervisningen i svenska.

Enligt ett beslut av Kungl. Maj:t den 2 juni 1972 fick undervisningen i modersmålet på högstadiet alternativt förläggas till tid för fritt valt arbete.

Hemspråksreformen

Våren 1975 antog riksdagen regeringens proposition 1975:26 om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken med målen jämlikhet, valfrihet och samverkan (se kapitel 5). I propositionen som byggde på förslag från invandrarutredningen (IU) i betänkandet Invandrarna och minoriteterna (SOU 1974:69) behandlades vissa principiella frågor om invandrarundervisningen. Föredragande statsrådet framhöll bl. a. följande:

"Senare års forskning om språkinläring, språkutveckling och tvåspråkig-

het har visat att ett barn, som inte får möjlighet att utveckla sitt modersmål till en abstrakt nivå och som i skolan konfronteras med undervisning på ett annat språk, utsätts för stora intellektuella och emotionella påfrestningar. Allvarliga störningar i barnets utveckling kan därigenom uppstå. Barn, som fullständigt skiftar språk i tidig ålder, kan å andra sidan komma att uppleva allvarliga problem i kontakten med föräldrarna. Dessutom underlättas inlärning av ett andra språk i avgörande utsträckning om barnet har kunskaper i det egna modersmålet. Mot denna bakgrund menar IU att samhället bör värna om barnets rätt till sitt modersmål. Inom skolsystemet bör ökade ansträngningar göras för att erbjuda alla barn möjlighet att utveckla sitt modersmål".

Föredraganden delade utredningens principiella uppfattning, som också hade fått stöd av remissinstanserna och slog fast att "invandrarbarnen bör i görligaste mån erbjudas möjlighet att genom åtgärder inom skolsystemets ram bevara och utveckla sin språkliga och kulturella identitet".

Vissa frågor om undervisningen av invandrarbarn övervägdes av en arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet (Ds U 1975:13) (se kapitel 5). Därefter avlämnades en särskild proposition (1975/76:118) om hemspråksundervisning för invandrarbarn. I denna utvecklades de principer för undervisning av elever med ett annat hemspråk än svenska som alltjämt gäller. Reformen trädde i kraft läsåret 1977/78.

Våren 1977 fattade riksdagen beslut om förändrade statsbidragsregler till hemspråksundervisning och stödundervisning i svenska samt om inrättande av tjänster för hemspråkslärare på grundval av förslag i prop. 1976/77:22. Senare samma vår behandlade riksdagen en proposition (1976/77:76) om hemspråkslärarutbildning.

Kommunerna blev genom hemspråksreformen skyldiga att informera om möjligheten till hemspråksundervisning, att inventera intresset för deltagande i undervisningen samt att anordna hemspråksundervisning för de elever som önskar detta och har behov därav. En kommun som i vissa fall inte kan anordna hemspråksundervisning får av länsskolnämnden befrias från skyldigheten.

Under åren efter hemspråksreformen har invandrarbarnens situation i skolan och samhället i övrigt uppmärksammats i stigande grad. Ett av många uttryck för detta är SÖ:s handlingsprogram för invandrarundervisning (HINVA), som utarbetades år 1979. Det utgör en samlad probleminventering när det gäller undervisning av invandrare i skola och vuxenutbildning, en sammanfattning av dittillsvarande erfarenheter och en behovsanalys för fortsatt reformarbete inom invandrarundervisningen. HINVA-programmet har kommit att få stor betydelse för olika lokala handlingsprogram m. m.

I samband med 1980 års läroplansreform för grundskolan fick den ökade medvetenheten om invandrarna olika uttryck. Bl. a. finns i mål och riktlinjer för undervisningen i Lgr 80 en klar återspegling av valfrihetsmålet genom beskrivningen av syftet med undervisningen i hemspråk, som anges vara följande:

"att vidmakthålla och utveckla kunskaper i det språk, som barnet använder i sin dagliga miljö. Därigenom främjas barnets känslomässiga, språkliga och intellektuella

utveckling. Barnet får också möjlighet att leva sig in i och känna samhörighet med föräldrarnas/vårdnadshavarnas kulturella bakgrund.

Syftet med undervisningen är vidare att eleverna senare skall kunna utveckla tvåspråkighet som gör det möjligt för dem att känna sig hemma i två kulturer. De skall få stöd och uppmuntran för att utveckla sin förmåga att lyssna, förstå, tala, läsa och skriva. Målet är att eleverna skall vilja, kunna och våga använda sitt hemspråk i olika situationer".

De nu gällande statsbidragsreglerna medger bidrag till *stödundervisning i svenska* för

- elever som har minoritetsspråk som hemspråk
- elever som har svenska som hemspråk och som har intagits från utländska skolor
- invandrarelever som har svenska som huvudsakligt hemspråk och som har behov av sådan stödundervisning.

Bidrag utgår för högst fyra veckotimmar för varje grupp elever. Undervisningsgrupperna bör, enligt SÖ:s föreskrifter, vara små och i möjligaste mån homogena med avseende på ålder och färdighet i svenska.

Statsbidrag till *hemspråksundervisning* utgår till 1,1 lärarveckotimmar per elev som deltar i hemspråksundervisning och/eller studiehandledning på hemspråk. Om särskilda skäl föreligger kan länsskolnämnden besluta om bidrag ytterligare högst 0,3 lärarveckotimmar.

På högstadiet kan hemspråk även förekomma som *tillvalsämne.*

Enligt Lgr 80 skall kommunerna, i samråd med de lokala invandrarorganisationerna, invandrareleverna och invandrarföräldrarna, kunna organisera undervisningen på det sätt som bäst tillgodoser elevernas allsidiga utveckling. Inom ramen för de medel som staten tillskjuter ankommer det alltså på skolstyrelsen att avväga insatser för undervisning i hemspråk, studiehandledning på hemspråk samt hemspråk som tillval. Organisationen kan innebära att en större del av undervisningen koncentreras till lågstadiet, att man organiserar särskilda klasser etc.

Hur hemspråksundervisningen skall organiseras har diskuterats under ett antal år. En bred försöksverksamhet har ägt rum med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier. Den utvärdering som av SÖ gjorts av försöken har av regeringen överlämnats till SKU. Innan vi redogör för utvärderingen och SÖ:s förslag i anledning av denna beskriver vi kort de olika organisatoriska modeller som f. n. är aktuella i hemspråksundervisningen.

Vanlig svensk klass

Invandrareleven måste här gå ifrån annan undervisning för att få undervisning i och på hemspråk och i svenska som främmande språk.

Hemspråksklass

Modellen får bara förekomma på låg- och mellanstadierna enligt regeringens beslut om försöksverksamhet. Alla eleverna har ett gemensamt hemspråk som inte är svenska. Två språk förekommer emellertid som undervisningsspråk – hemspråk och svenska. Uttrycket enspråkiga klasser om hemspråks-

klasserna kan och bör därför inte användas. Avvägningen mellan hemspråket och svenska kan variera lokalt beroende på hur jämkningarna i timplanerna görs.

Hemspråksklassen är i princip en vanlig klass. Avvikelser kan dock finnas beträffande *elevantalet,* som i genomsnitt för riket är 15 elever. Elevantalet kan variera till så lågt som fem enligt gjorda undersökningar. *Upptagningsområdet* kan också vara större än för en vanlig klass, ibland en hel kommun. Det förekommer också hemspråksklasser med elever som omfattar *upp till tre årskurser. Finansieringen* av hemspråksklasserna kan variera, beroende på hur tillgängliga basresurser och resurserna för hemspråksundervisning och undervisning i svenska som främmande språk används.

I vissa kommuner finns exempel på tvåspråkiga klasser även på högstadiet, vilka organiserats utan timplanejämkningar. Klasserna består ofta av elever som gått i sammansatta klasser eller hemspråksklasser i årskurs 6 och som fått behålla sina klasskamrater vid stadieövergången. Som nyss framgått får annat undervisningsspråk än svenska användas i skolan endast om medgivande till detta har lämnats av regeringen. I brist på utvärdering av de tvåspråkiga anordningarna på högstadiet är det inte möjligt för SKU att göra några mera underbyggda uttalanden om vilka avvikelser från regeln om undervisningsspråk som förekommer. Vi återkommer senare till frågan om tvåspråkiga klasser på grundskolans högstadium.

Sammansatt klass

Denna modell är i princip en vanlig klass där cirka hälften av eleverna har svenska som hemspråk och hälften har ett gemensamt hemspråk som ej är svenska. *Elevantalet* kan variera på samma sätt som i hemspråksklasserna. Även de sammansatta klasserna får enligt beslutet om försöksverksamhet med jämkade timplaner bara förekomma på låg- och mellanstadierna.

Förberedelseklass

Denna modell är avsedd att vara en tillfällig klass där elever med olika andra hemspråk än svenska undervisas under en övergångsperiod, främst i svenska. Avvikelser kan förekomma. Det finns förberedelseklasser där alla eleverna har samma modersmål eller samma etniska ursprung och i vissa fall får undervisning även på hemspråket eller hemspråken. Det förekommer också att elever blir kvar i förberedelseklasser under lång tid.

Försöksverksamhet med jämkade timplaner m. m.

Med stöd av regeringsbeslut har kommunerna kunnat anordna undervisning i hemspråksklasser sedan läsåret 1979/80 utan hinder av gällande bestämmelser för timplaner.

Vissa kommuner anordnade förberedelseklasser med jämkade timplaner också före år 1979. Norrtälje kommun hade t. ex. medgivits jämkning av grundskolans timplaner 1 och 2 för finska förberedelseklasser inom grundskolans låg- och mellanstadier. Skolstyrelsen i Luleå hade bl. a. anhållit om att få göra vissa jämkningar i timplanerna för årskurserna 3–6 i

finska förberedelseklasser. För sådan jämkning krävdes beslut av regeringen. I perspektivet att allt fler kommuner skulle anhålla hos regeringen om jämkning av timplaner föreslog SÖ därför i skrivelse till regeringen den 26 februari 1979 att de kommuner som ville anordna hemspråksklasser skulle få jämka timplanerna för låg- och mellanstadierna.

Regeringen medgav den 21 juni 1979 att försöksverksamhet med jämkade timplaner fick anordnas på grundskolans låg- och mellanstadier för utprövning och utvärdering av olika former av hemspråksundervisning under läsåren 1979/82. Verksamheten fick sedan förlängas under läsåret 1982/83 enligt regeringens beslut den 3 juni 1982. Därvid föreskrevs emellertid att man i den fortsatta försöksverksamheten skulle uppmärksamma att undervisningen i och på svenska successivt fick sådan omfattning under låg- och mellanstadietiden att eleverna kan undervisas huvudsakligen på svenska under sin högstadietid. Regeringen medgav vidare den 19 maj 1983 att försöksverksamheten skulle få fortsätta även under läsåret 1983/84.

Tre forskare, Gunnar Tingbjörn, Torsten Lindblad och Horst Löfgren fick SÖ:s uppdrag att medverka i utvärderingen. Med stöd av forskarnas rapporter utarbetade SÖ en rapport till regeringen för försöksverksamheten med förslag till åtgärder Redogörelse för tre års försöksverksamhet med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier för hemspråksundervisning samt förslag till åtgärder (SÖ 1982-09-15). Rapporten har av regeringen genom beslut den 11 november 1982 överlämnats till SKU för att ingå i underlaget för utredningens överväganden. Här återges endast huvuddragen av SÖ:s överväganden och förslag.

När det gäller *erfarenheterna av försöksverksamheten* säger SÖ, att den har visat att såväl organisationsmodellen hemspråksklass som sammansatt klass främjar elevernas utveckling. I många fall är de båda organisationsmodellerna mycket lika varandra. Ett eventuellt lyckat eller misslyckat studieresultat kan inte knytas till val av organisationsmodell. Här spelar andra faktorer som t. ex. lärar- och föräldrainställning, lärarutbildning, undervisningens omfång, utformning och samordning, skolans och hela samhällets attityd till tvåspråkighet och tvåspråkiga människor, bostadsförhållandena samt andra miljö- och kontaktfaktorer en väsentlig roll. Det väsentliga är således inte val av organisationsmodell utan de yttre och inre faktorer som inverkar på invandrarelevernas inlärning på och i deras två språk.

Med utgångspunkt i nyssnämnda erfarenheter föreslår SÖ, att *hemspråksklasser och sammansatta klasser med jämkade timplaner* skall kunna inrättas reguljärt på grundskolans låg- och mellanstadier med den resurstilldelning som klasser normalt har. SÖ föreslår vidare att *alla elever* som deltar i hemspråksundervisning *alltjämt medräknas vid beräkning av hemspråksresursen.* De små språkgrupperna omfattar emellertid ett mycket större antal elever än de som kan gå i hemspråksklass eller sammansatt klass. Rätten till undervisning i och på hemspråket för invandrarelever i svenska klasser är ofta dåligt tillgodosedd. Flertalet kommuner tillämpar den gamla tvåtimmarsschablonen för dessa elever, vilket i många fall är helt otillräckligt. Kommunerna bör därför uppmuntras att *omfördela den samlade hemspråksresursen* till förmån för de elever som lokalt tillhör en liten språkgrupp.

SÖ understryker, att *arbetssätt, metoder* och *innehåll* i undervisningen måste anpassas till invandrarelevernas olika kulturella bakgrund, språkliga miljö och övriga förutsättningar. Elever med minoritetsspråk finns i såväl glesbygd som tätort. En del kommuner har endast ett fåtal språkgrupper, andra har en mångfald.

För att varje kommun skall kunna anordna invandrarelevernas skolgång med största möjliga hänsyn till de olika språkgruppernas storlek, önskemål m. m. måste de *centrala direktiven* vara flexibla, säger SÖ.

Den *lokala utformningen* bör däremot enligt SÖ präglas av en mer långsiktig planering än vad fallet är i dag. Elevens båda språk bör stödja varandra genom hela skoltiden. Abrupta övergångar, framför allt från förskola till lågstadium och från mellan- till högstadiet kan undvikas genom god planering och lärarsamverkan. Vid inrättandet av speciella klasser för tvåspråkiga elever måste utbildningen planeras så att kontakten med svenska elever främjas och övergången till svensk klass på högstadiet kan ske utan olägenhet för eleven.

SÖ tar också upp frågan om *kulturaktiviteter på elevernas fritid* och menar att dessa kan vara ett värdefullt komplement till hemspråksundervisningen. Samverkan mellan invandrarelever och enspråkiga svenska elever vid sådan verksamhet kan också bidra till att öka förståelsen dem emellan.

I utvärderingsrapporten tar SÖ upp situationen för *återvändande barn:*

"I dagens konjunkturer återvänder förhållandevis många av dem som av politiska skäl kan återvända. Barnen till dessa utvandrare får enligt uppgift från mottagarländerna ofta problem när de återvänder. De flesta problem som barnet möter är av allmän karaktär och hör samman med själva flyttningen. Den svenska skolan måste ta sin del av ansvaret, men mycket av återvändandets problematik står utanför skolans kontroll."

SÖ tar också upp behovet av *introduktionsutbildning* före inträdet i gymnasieskolan:

"Även om invandrarelevernas grundskolutbildning förbättras och utformas med sikte på direktövergång till gymnasieskola eller yrkesliv utgör möjligheten att delta i en introduktionskurs en trygghet. Invandrarelever som har behov av att förbättra sina kunskaper inför de gymnasiala studierna bör också i fortsättningen få möjlighet att göra det."

Utvärderingen har enligt SÖ visat att det föreligger stort behov av utbildning i *invandrarkunskap* för skolledare, lärare och övrig skolpersonal. (Jämför kap. 12 och avsnitt 13.14.) Utbildningen bör syfta till att öka respekten och intresset för olika språk och kulturer i skolan. Man kan också konstatera att den *pedagogiska ledningen* för invandrarundervisningen bör förstärkas. Hemspråkslärarnas möjligheter till *fortbildning* bör utökas. Gemensam fortbildning för hemspråkslärare och syo-personal bör komma till stånd och syo-personalen bör få förbättrade kunskaper om yrken där tvåspråkighet utgör en merit. Grundutbildningen bör ses över. Utvärderingen pekar också på brister i *svenskundervisningen,* bl. a. beroende på att lärarna ofta saknar lämplig utbildning för att undervisa i svenska som andraspråk. En ökad satsning på *tvåspråkig elevvårdspersonal* skulle främja invandrarelevernas skolanpassning.

Mer *forskning* behövs menar SÖ. Hittillsvarande forskning visar att långt ifrån alla elever deltar i stödundervisning i svenska och i hemspråksundervisning. Varför är det så? Hur fungerar samarbetet mellan olika klasstyper? Hur tillgodoses invandrarelever med särskilda behov? etc.

Informationsinsatserna till bl. a. föräldrar om vilka möjligheter som står till buds för elever med minoritetsspråk har varit omfattande. Behovet av *information* är dock alltjämt mycket stort såväl lokalt som centralt, framhålls det i rapporten.

I rapporten anlägger SÖ även synpunkter på *finska elever:*

"De finska eleverna intar en särställning. De utgör nästan hälften av alla invandrarelever och de är nordbor. De fem nordiska länderna har på olika sätt tagit på sig ett speciellt ansvar för medborgare i de nordiska grannländerna. Uppehålls- och arbetstillstånd krävs inte, vi har en samordnad social trygghet, passfrihet m. m. för medborgare i annat nordiskt land. I det avtal om kulturellt samarbete mellan de nordiska länderna som trädde i kraft 1972 kom länderna bl. a. överens om att 'vidga möjligheterna för studerande och andra hemmahörande i ett nordiskt land att utbilda sig och avlägga examen vid de övriga nordiska ländernas utbildningsanstalter' (Artikel 3e) och att 'söka tillgodose önskemål från medborgare i ett nordiskt land som bor i ett annat nordiskt land om undervisning på hans modersmål' (Artikel 3i). Vid Nordiska Rådets möte i Helsingfors 1982 träffades en överenskommelse om gemensam nordisk arbetsmarknad för klasslärare i grundskolan. Ett av målen för undervisningen i den svenska grundskolan är enligt Lgr 80 att 'eleverna skall lära känna språksituationen i de nordiska länderna'. Det kan således finnas skäl att i vissa fall särbehandla invandrarelever från de nordiska grannländerna och då speciellt de finska eleverna som utgör en mycket stor andel av invandrareleverna."

SÖ för dock inte fram några särskilda förslag i anledning av sitt resonemang om de finska eleverna och invandrarelever från andra nordiska länder. (Jämför avsnitt 13.6.)

Undervisning i engelska för invandrarelever

I SÖ:s utvärdering av försöken med jämkade timplaner ingick även att belysa vilka effekter olika lösningar av engelskundervisningen för invandrarbarn kan ha vad gäller färdighetsnivån efter avslutad årskurs 9. En enkätundersökning i syfte att belysa de problem som eventuellt är förknippade med invandrarelevernas engelskstudium i grundskolan har därför utförts vilken redovisas utförligt i Torsten Lindblads och Anita Lindblads rapport, Tredjespråksproblemet. (Projektgruppen GUME, institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1981.) Senare har Torsten Lindblad och Gudrun Balke-Aurell analyserat invandrarelevernas resultat på standardprovet i engelska. Deras rapport, Invandrarbarnen och språken ingår sammanfattad i SÖ:s utvärdering.

Torsten Lindblad har bl. a. undersökt hur elever i årskurs 8 med annat hemspråk än svenska lyckas med sina studier i engelska. Han konstaterar att de i allmänhet klarar engelskan bra men elevernas kunskaper i svenska bör vara väl befästa innan engelskstudierna påbörjas. Lärarna bör ha kontrastiv språkberedskap, för nybörjarstadiet vore hemspråkslärare med behörighet att undervisa i engelska att föredra.

SÖ anser att det är väsentligt att se till att elever med annat hemspråk än

svenska i möjligaste mån deltar i grundskolans engelskundervisning på samma villkor som enspråkiga svenska barn. Samtidigt måste det emellertid enligt SÖ finnas en beredskap att finna individuella lösningar i form av jämkningar, stödundervisning eller andra åtgärder som ser till elevens bästa.

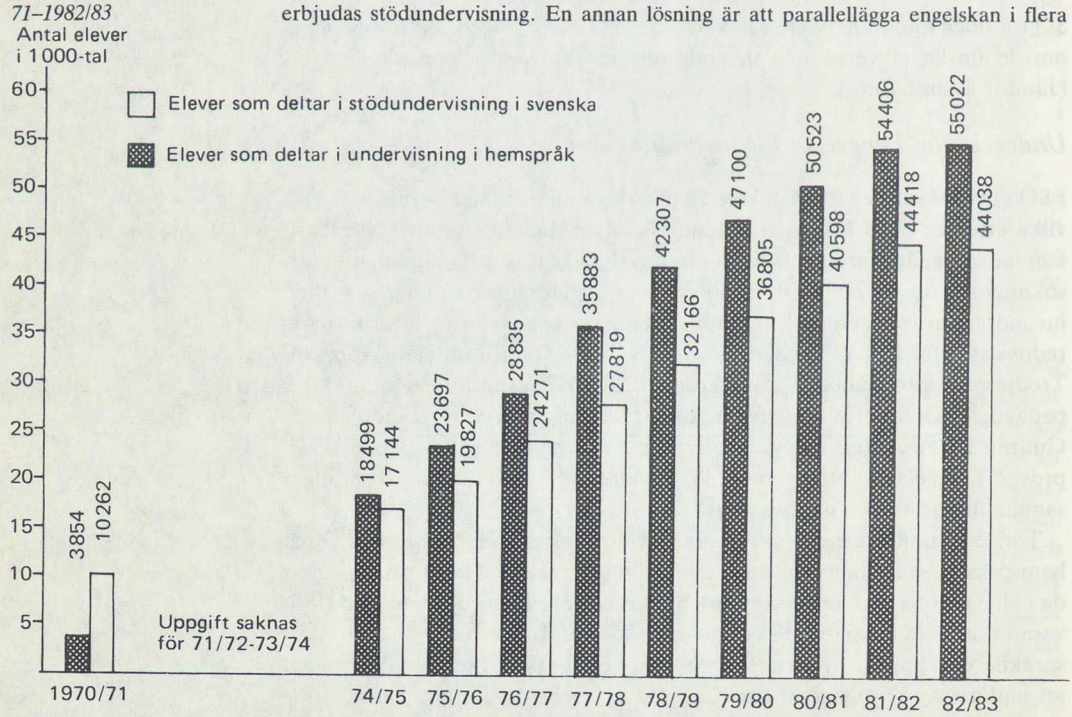
SÖ säger vidare:

"För elever ur invandrarfamiljer som kommer direkt från sitt hemland och placeras i svensk skola i någon av årskurserna 2–9 måste studiehandledning på hemspråket och undervisning i svenska prioriteras. Engelskan har, i varje fall fr. o. m. årskurs 4, så stort inslag av läsning att eleverna måste ha en rimlig behärskning av svenska för förståelse av text och för att kunna följa klassens arbete. Individuell bedömning av när engelskan kan starta måste göras. (Eleven kan naturligtvis ha läst en del engelska i sitt hemland. I Finland t. ex. börjar de flesta elever läsa engelska i årskurs 3).

Tanken att erbjuda engelska som B-språk på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan för invandrarelever som kommer in i grundskolan under mellanstadiet utan tidigare studier i ämnet tycks ännu ej ha stöd hos lärarna. SÖ avser att utreda detta ytterligare. För det fåtal invandrarelever som kommer in i grundskolan under högstadiet utan tidigare studier i engelska bör möjlighet finnas att bli befriade från engelska för att på så sätt få en gynnsammare studiesituation. Dessa elever bör därefter ges möjlighet att på gymnasieskolan läsa engelska som C-språk. Om dessa båda förslag skall kunna genomföras måste behörighetsfrågorna lösas på ett tillfredsställande sätt. Det måste också finnas ekonomiska och organisatoriska förutsättningar.

Invandrarelever som börjar i grundskolan i årskurs 1, kan i allmänhet börja sina engelskstudier samtidigt med andra elever, dvs. i årskurserna 3 eller 4. Att skjuta upp starten till årskurs 5 medför ofta svårigheter att uppnå det föreskrivna timtalet inom grundskolans ram. De tvåspråkiga elever som har svårigheter med engelskan bör erbjudas stödundervisning. En annan lösning är att parallellägga engelskan i flera

Figur 4 Antal elever i grundskolan som deltar i undervisning i hemspråk respektive stödundervisning i svenska. Utveckling åren 1970/71–1982/83



Källa: SÖ specialinformation P 1, 1972:1, SMU 75:42, 76:44, 77:22, 78:26, 79:16, 80:17, 81:10, 82:17, 83:14, SCB

årskurser och låta elever gå i den årskurs i engelska som ligger på lämplig nivå.

Hemspråkslärare bör ges möjlighet till fortbildning i engelska så att det finns en beredskap hos dem att ge undervisning i engelska med hemspråket som hjälpspråk. Lärare i engelska bör i sin fortbildning kunna skaffa sig en ökad kontrastiv beredskap. SÖ avser beakta detta vid utarbetande av listor över aktuella fortbildningsbehov."

Utvecklingen av hemspråksundervisningen i grundskolan

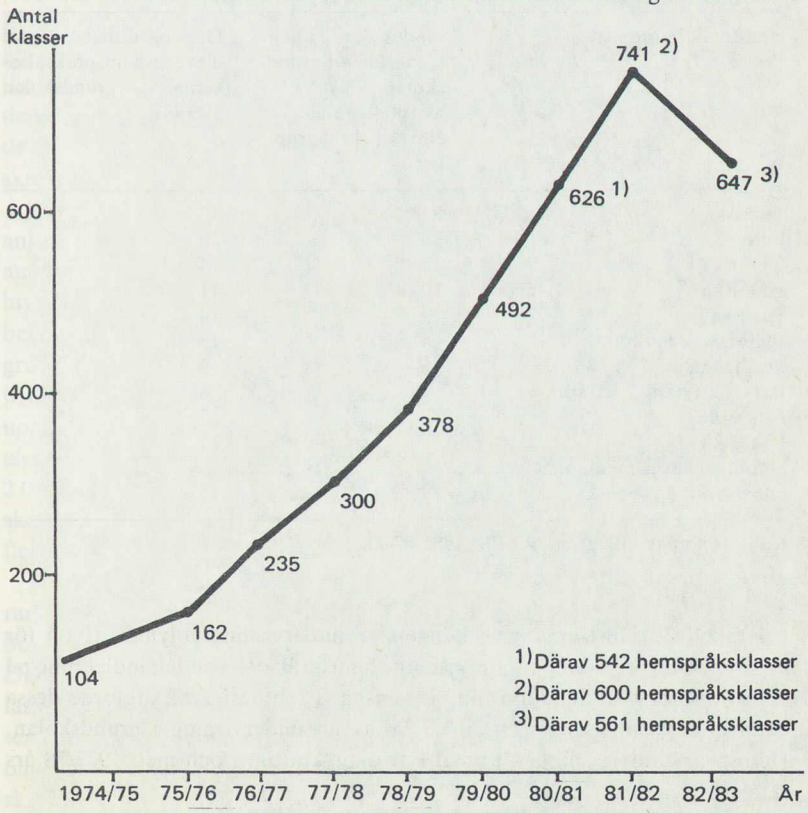
Antalet kommuner som anordnat undervisning i hemspråk har ökat. År 1974/75 anordnade 163 kommuner undervisning i hemspråk. År 1982 anordnade 265 av landets 279 kommuner sådan undervisning. Hemspråksklasser, förberedelseklasser med gemensamt hemspråk eller sammansatta klasser fanns i ca 65 kommuner.

Antalet elever som deltar i hemspråksundervisning och stödundervisning i svenska ökar. Ökningen var större i början än vad den har varit de senaste åren.

I figur 4 illustreras hur antalet elever som deltar i undervisningen i hemspråk (endast undervisning *i* hemspråk, ej studiehandledning *på* hemspråk) respektive i stödundervisning i svenska har utvecklats under perioden 1970/71 till 1982/83. I antalet elever som deltar i stödundervisning i svenska 1970/71 kan en del elever som enbart har studiehandledning på hemspråk vara inräknade.

Av figuren framgår att antalet elever som deltar i undervisning i hemspråk ökat snabbare än antalet elever som deltar i stödundervisning i svenska.

Figur 5 Utvecklingen av antalet hemspråksklasser och antalet förberedelseklasser med gemensamt hemspråk åren 1974/75–1982/83



Källa: SMU 75:42, 76:44, 77:22, 78:26, 79:16, 80:17, 81:10, 82:17, 83:14, SCB

Utvecklingen av antalet hemspråks- och förberedelseklasser mellan läsåren 1974/75 och 1972/83 illustreras i figur 5. Från och med läsåret 1979/80 t. o. m. 1983/84 har regeringen medgivit försöksverksamhet med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier. Före 1979/80 fick hemspråksklasser och andra klassanordningar som förutsätter jämkade timplaner endast anordnas efter regeringens medgivande.

Hemspråksklasserna hade läsåren 1980/81 och 1981/82 i genomsnitt drygt 15 elever. Andelen elever i hemspråksklasser av totala antalet elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan har ökat från 9 % år 1980/81 till 11 % år 1981/82. Antalet varierar mellan olika språkgrupper, se tabell 29.

Antalet elever per basresurs i grundskolan år 1980/81 var i genomsnitt 22,6. Fördelningen på stadierna var

Låg	20,08
Mellan	21,8
Hög	26,55

Tabell 29 Genomsnittligt antal elever i hemspråksklasser 1980/81 fördelade efter språkgrupper

Hemspråk/härkomst	Andel elever i hemspråksklass i grundskolan 1980/81 i % av totala antalet elever i språkgruppen	Genomsnittligt antal elever i hemspråksklasserna i grundskolan 1980/81
Turkiska	22	16
Finska	16	16
Grekiska	12	14
Arabiska	10	11
Spanska	9	14
Jugoslavisk härkomst	5	13
Portugisiska	5	9
Assyrisk/syriansk härkomst	2	8
Kinesiska	2	5
Engelska	1	15
Samtliga elever med annat hemspråk än svenska	9	15

Källa: Thomas Liljegren, SÖ PM 1981-07-27

I tabell 30 illustreras utvecklingen av undervisningsvolymen (lvtr) för hemspråksundervisning (undervisning *i* hemspråk och studiehandledning *på* hemspråk) och stödundervisning i svenska. I februari 1982 utgjorde dessa båda undervisningstyper cirka 5,3 % av all undervisning i grundskolan. Hemspråksundervisningen i antal lvtr ökar kraftigt i och med 1977/78 års reform.

Tabell 30 Antal lärarveckotimmar hemspråksundervisning och stödundervisning i svenska i grundskolan läsåren 1970/71–1982/83

	1970/71	1971/72–1974/75	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83
Undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk											
Totalt			20 706	27 694	35 397	56 509		1 60 032	66 162	67 979	68 657
Stödundervisning i svenska											
Totalt			22 689	29 263	38 180	39 047	43 463	46 927	53 460	53 506	55 402
Summa	16 013		43 395	56 957	73 577	95 556		106 959	119 642	121 485	124 059

[1] Uppgifterna i SM U 79:16 är ej tillförlitliga
Källa: SÖ specialinformation P 1 1972:1. SM U 75:42, 76:44, 77:22, 78:26, 79:16, 80:17, 81:10, 82:17, 83:14, SCB

SCB har i samråd med SÖ genomfört en undersökning av gruppstorleken och antal timmar per elev i hemspråk. Undersökningen kom bl. a. till resultatet att den genomsnittliga gruppstorleken när elever i "svenska" klasser fick undervisning i sina respektive hemspråk var 2,1 elever. Dessa elever fick i genomsnitt 2,0–2,3 lektionstimmar *i* hemspråk per vecka. (SÖ, specialinformation Dnr 45-82:618).

Särskilda stödågärder för elever med ringa skolbakgrund

Bland de invandrarelever som kommer till den svenska grundskolan finns en grupp vars skolgång i ursprungsländerna starkt avviker från svenska jämnårigas. Det gäller både antal år och innehåll i undervisningen. Inom denna grupp finns även de s. k. "barnanalfabeter" från 8 år och uppåt, dvs. de barn och ungdomar som med hänsyn till sin ålder borde kunna läsa och skriva medn inte kan, varken på eget språk eller svenska.

Dessa barn och ungdomar tas emot i Sverige antingen som s. k. anknytningsfall eller flyktingar. Det finns ingen tillförlitlig statistik över antalet. Vi har försökt analysera uppgifter i SIV:s statistik om antal invandrare från olika länder och statistiksammanställningarna i SÖ:s behovsanalys angående undervisning av assyriska-syrianska elever inom grundskolan (SÖ 1982) samt de behovsanalyser angående kurdisk- respektive tigrinjatalande som är under utarbetande inom SIL. På grundval av dessa uppgifter samt efter kontakter med vissa kommuner uppskattas antalet elever i åldrarna 8–16 år med ingen eller mycket bristfällig skolgång till minst 2 000. Man kan också räkna med att antalet barn och ungdomar med ringa skolgång från ursprungsländerna kommer att öka genom att det kommer allt flera flyktingar från utomeuropeiska länder.

De bestämmelser och anvisningar som finns för undervisning av invandrarbarn är inte utformade med tanke på dessa elever. Skolan måste från början ta ansvar för att dessa elever inte förlorar sitt *fungerande* hemspråk. Detta språk är mycket viktigt för eleverna för att få sådana baskunskaper i läsning och skrivning, i svenska och matematik, i samhälls- och kulturorientering att vidare utbildning blir möjlig. Många av dessa elever kommer från områden där fler än ett språk är aktuella inom familjen. Ibland saknas skriftspråk, ibland skiljer sig skriftspråket väsentligt från talspråket. Det kan

finnas flera sätt att skriva språket, ibland finns olika alfabet. De här eleverna är helt beroende av att hjälpen att ta igen det försprång som deras jämnåriga har blir så effektiv som möjligt.

För att genomföra en kvalitativt god undervisning för dessa elever behövs även utveckling av metoder och material. När man planerar undervisning av elever som kommer från länder med flera språk, där ibland talspråket inte har varit skolspråk för eleven eller när det finns andra komplikationer t. ex. att det inte finns en enhetlig ortografi dvs. att ett språk inte har enhetligt stavningssystem, är det viktigt att *välja metoder och material för den första inlärningen på ett sådant sätt att även de fortsatta studierna underlättas.* I SIV:s utredning "De boklösa barnen" (SIV 1982) föreslås att de böcker för barn och ungdom på minoritetsspråk som utges med statligt produktionsstöd skall följa den ortografi som de svenska skolmyndigheterna finner vara den lämpligaste. Flera kommuner som anordnar undervisning av barn och ungdom med bristande skolgång efterlyser på samma sätt gemensamt agerande från skolmyndigheterna när det gäller val av undervisningsspråk, ortografi osv. Det är också viktigt att beslut som rör val av skriftspråk, ortografi, alfabet sker i samarbete med lingvistisk expertis i ursprungsländerna och/eller andra länder.

Det är likaledes viktigt att barn- och ungdomsanalfabetismen uppmärksammas även i läroplans- och utvecklingsarbete.

Minoritetsorienterad undervisning utanför schemalagd tid

I SKU:s uppdrag ingår att kartlägga i vilken utsträckning minoritetsorienterad undervisning för barn i grundskolan förekommer utanför schemalagd tid.

Vi vill då först erinra om att invandrarutredningen tog upp frågan om möjligheterna att förlägga en del av hemspråksundervisningen till icke-schemalagd tid. Detta skedde mot bakgrunden av att sådan undervising förekom dels i s. k. kompletteringsskolor som anordnades av invandrar- och minoritetsgrupperna själva, dels som fritidsverksahet anordnad av kommunen. Det är realistiskt, framhöll invandrarutredningen (SOU 1974:69, s. 259), att räkna med att för vissa språkgrupper och orter undervisning på schemabunden tid inte kan anordnas. Utredningen föreslog också att regler skulle utarbetas för statsbidrag till sådan verksamhet.

Frågan övervägdes senare i den arbetsgrupp i utbildningsdepartementet som följde upp invandrarutredningens förslag. Arbetsgruppen avvisade den s. k. lördagsundervisningen med följande argument (Ds U 1975:13, s. 64 ff):

Frågan om hemspråksundervisningens förläggning till lördagar har diskuterats i många kommuner och på en del håll även prövats. Erfarenheten visar, att en sådan förläggning är olämplig som generell lösning av flera skäl.

- Många föräldrar och elever vill fritt disponera lördagen och motsätter sig lördagsläsning.
- Lärarresursen är begränsad och skulle medföra centraliserad undervisning i kommunen med tidsödande resor för eleverna som följd.
- Hemspråkslärarna motsätter sig i regel lördagstjänstgöring.
- Ökade skolskjutskostnader för kommunerna.
- Ökade kommunala kostnader för öppethållande, mellanmål och städning

– Samordning mellan studiehandledning på hemspråket och undervisning i hemspråket går förlorad, om man inte förlägger även en del av stödundervisningsresursen till lördagar.

– Samverkan mellan svenska lärare och hemspråkslärare försvåras till men för eleverna.

I de fall då lördagsundervisning har ordnats, har det varit nödvändigt att dit förlägga all hemspråksundervisning för aktuell språkgrupp. En annars tänkbar utväg att låta föräldrarna välja å ena sidan måndag-fredagsundervisning i skolan och å andra sidan lördagsundervisning har visat sig oframkomlig. En splittring av eleveunderlaget har uppstått, som omöjliggort för skolan att sammansätta väl fungerande undervisningsgrupper.

SKU har efterfrågat verksamhet utanför schemalagd tid dels vid direkta kontakter med de större invandrarorganisationerna och ett antal kommuner och dels genom brevfrågningar vid ett par tillfällen. I Stockholm, Göteborg och Malmö bedrivs fritidsverksamhet med aktiviteter på olika hemspråk. I Stockholm och Göteborg drivs verksamheten med kommunalt stöd, i Malmö sker den helt i föreningsregi.

Önskemål har framförts från både invandrarelever och deras föräldrar om undervisning även på tid utanför det ordinarie skolschemat, eftersom hemspråksundervisning enligt läroplanen ersätter undervisning i annat ämne och man inte vill gå miste om någon undervisning.

I Stockholm har s. k. lördagsverksamhet anordnats sedan läsåret 1971/72. Kommunen tolkar valfrihetsmålet så att det innebär att medlemmar av språkliga minoriteter skall kunna välja i vilken utsträckning de önskar uppgå i en svensk kulturell identitet, men även i vilken grad de vill behålla sin ursprungliga kulturella och språkliga identitet bl. a. genom att utöva egen kulturell verksamhet. Lödagsverksamheten har som syfte att till godose dessa behov.

Kommunen framhåller att i en tid av ett hårdnande invandrarklimat ökar betydelsen och värdet av denna verksamhet.

Intresset för lördagsverksamheten har under alla år varit mycket stort bland invandrarelevernas föräldrar och bland eleverna själva.

Under höstterminen 1982 deltog sammanlagt 830 elever fördelade på följande språkgrupper i fem skolor (tabell 31).

Invandrarexpeditionen vid Stockholms skolförvaltning svarar för verksamheten. I det informationsblad som går ut till samtliga invandrar- och tvåspråkiga familjer med barn i Stockholms grundskola framhålls att:

Eleverna har möjlighet att under 4 lektionstimmar varje lördag studera sitt (eller föräldrarnas) hemlands kultur och språk för att stärka den kulturella gemenskapen och samhörigheten i övrigt. Lördagsverksamheten kan vara ett *komplement* till grundskolans hemspråksundervisning.

Det är av många skäl viktigt att invandrarbarnen får behålla kontakten med det egna eller föräldrarnas språk, bl. a. på grund av följande:

- För barnets egen språkliga och psykiska utveckling behöver modersmålet utvecklas jämsides med svenskan.
- Barnet behöver kunna förstå sina föräldrar, övriga släktingar och landsmän och värdera den kultur de kommer ifrån.

Tabell 31 Lördagsverksamhet i Stockholms kommun för invandrarbarn – Antal barn och ledare höstterminen 1982 fördelade på språkgrupper

Språk	Elever	Ledare
Arabiska	142	10
Armeniska	32	2
Engelska	8	1
Finska	15	1
Grekiska	59	7
Italienska	14	1
Japanska	68	5
Kinesiska:	70	6
Kanton		
Mandarin		
Kinesiska		
Koreanska	23	2
Kurdiska	10	2
Lettiska	44	4
Polska	22	2
Serbokroatiska	95	8
Spanska:	155	12
Uruguay		
Övriga		
Tamil	5	1
Turkiska	56	4
Tyska	5	1
Ungerska	7	1
Summa	830	69

Källa: Stockholms skolförvaltning

Lördagsverksamheten är kostnadsfri. Ett enkelt mellanmål serveras för eleverna. Till de elever som behöver anlita kommunala transportmedel utgår reseersättning. Vid slutet av varje termin kan eleverna erhålla intyg över deltagandet.

I Göteborg ställer skolförvaltningen lokaler till gratis förfogande för viss hemspråksverksamhet på lördagar i invandrarföreningars regi. Läsåret 1982/83 finns det aktiviteter för latinamerikanska, grekiska och slovenska barn.

I Malmö finns det lördagsverksamhet för jugoslaviska, grekiska och uruguayiska barn. Skolförvaltningen har inte någon del i dessa aktiviteter.

Invandrarorganisationerna tillfrågades av SKU i vilken utsträckning organisationerna anordnade språk- och kulturundervisning på barnens fritid. Fem organisationer svarade att de bedrev sådan eller liknande verksamhet. I ett fall framhölls att verksamheten var öppen även för svenska barn tillsammans med invandrarbarn.

Riksförbundet Finska Föreningar i Sverige framhåller att förbundets föreningar visserligen inte bedriver någon undervisning på eller i finska men att inslagen av språk- och kulturstöd är stora i de lägerskolor som under 10 dagar av sommarlovet anordnas för 500–600 barn.

Ungerska Riksförbundet beskriver att fritidsaktiviteter utanför skoltid för

ungerskpråkiga barn i huvudsak bedrivs inom den ungerska scoutrörelsen. Huvudmålet för scoutrörelsen är framför allt att utveckla barnens språkkunskaper och förmedla ungersk kultur. Scoutrörelsen aktiverar barn från 4–5 års ålder. Omkring 150 barn i Stockholmsområdet deltar i verksamheten och i övriga landet ca 100 barn. Verksamheten äger rum varannan lördag under fyra timmar. Dessutom förekommer dagsutflykter sportlovs- och sommarläger under några veckor. Inom lokalavdelningen för Stockholm-Jakobsbergsgruppen finns dessutom en barnkör, två dansgrupper och en teatergrupp.

Jugoslaviska Riksförbundet i Sverige framhåller att förbundet består av 130 föreningar som nästan alla har olika aktiviteter för barn. Man anser att en del av aktiviteterna kan räknas som undervisning, sagostunder, litterära sektioner och drama. Uppskattningsvis finns ett tiotal föreningar som har "riktig" undervisning i egen regi eller finansierad av kommunen. Förbundet anser att föreningsaktiviteter är ett mycket viktigt komplement till modersmålsundervisningen som sker i skolan och att inom den samlade skoldagen finns det utrymme att starta vissa sektioner inom skolan för jugoslaviska barn men också till glädje för svenska barn för ökad förståelse och kunskaper om olika invandrargrupper.

SIV har undersökt fritidssituationen för barn och ungdomar med invandrarbakgrund. Resultaten har sammanfattats i rapporten Invandrarungdom och fritid (SIV, Rapport nr 3/82). Rapporten återger erfarenheter som framkommit i tre olika utvärderingar av försöksverksamhet: av SIV stödda projekt för barn och ungdom, SIV:s projekt Samverkan i grannskapet och statens ungdomsråds Sverige-finska projekt. Tyngdpunkten i rapporten ligger dock på den barn- och ungdomsverksamhet som invandrarorganisationer bedriver. Enligt SIV har denna verksamhet utvecklats mycket under de senaste åren men är förhållandevis litet känd. I rapporten ger följande gruppers organisationer information om sin barn- och ungdomsverksamhet: finländare, jugoslaver, ester, invandrare från Turkiet, greker och latinamerikaner. I samtliga grupper finns ett omfattande organisationsliv och samtliga organisationer önskar vidareutveckla sina aktiviteter för barn och ungdom. Trots stora olikheter finns vissa typer av aktiviteter som återfinns inom samtliga grupper: ungdomsinriktad idrottsverksamhet, lägerverksamhet antingen i ursprungsländerna eller i Sverige samt gruppverksamhet med kulturell inriktning såsom studier av hemlandets litteratur, musik, och dans och teater.

Ytterligare en form av undervisning på olika språk är viktig att notera i detta sammahang även om SKU inte haft möjlighet att närmare undersöka den nämligen den barn- och ungdomsundervisning som bedrivs av olika invandrarförsamlingar och kyrkor. Sådan undervisning är också en mycket betydelsefull förmedlare av kulturarvet.

I sammanhanget vill SKU nämna att vi under hand har erfarit att fritidshemskommittén (S 1982:08) kommer att uppmärksamma behovet av åtgärder för invandrarbarn inom fritidsverksamheten för yngre skolbarn och i samband därmed behovet av tvåspråkig personal vid fritidshem, fritidsgårdar etc.

I den kommenterade bibliografi som SKU publicerat, Invandring och invandrarforskning i Australien, Lennart G. Svensson (Ds U 1983:7), en

redovisning om undervisning inom invandrarorganisationer från vilken vi återger följande:

"Ett helt annat område som vi i Sverige har avservärt mindre erfarenhet av, är mycket spännande att ta del av i Australien. Det är den verksamhet som arrangeras inom invandrarorganisationerna. De har eftermiddags-, lördags- och söndagsskolor. De har fritidsverksamhet för barn- och ungdom. Fritids- och bildningsverksamhet för äldre förekommer också, liksom språkkurser för äldre. Undervisningen för barn har en längre tradition. I många föreningar startade den redan i början på seklet. Den har alltid varit nära knuten till och övervakad av den särskilda kyrka kring vilken verksamheten oftast cirkulerat. Finansieringen varierar mycket.

Ett skäl till att sådan här undervisning fått stor betydelse är det varierande och det relativt självständiga skolsystemet allmänt i Australien. Ett annat skäl är att hela det australienska samhället, åtminstone fram till 1970-talet, i mycket större omfattning bygger på privata donationer, välgörenhet, gruppers initiativ och en lokal självständighet. Flera representanter för invandrarorganisationer, som jag talade med, var emellertid ganska kritiska till den här traditionen av två skäl. Det ena var att när nu invandrarpolitiken svängt från assimilering till multikultur, tenderar det istället att bli en "etnisk frihet" med folkloristiska övertoner som får legitimera talet om multikultur...Det kan skapa maktlöshet inför storsamhällets politiska och ekonomiska dominans. Man har därför strävat efter att få in t ex språkundervisningen i det reguljära utbildningsväsendet. Det andra skälet till kritik var just "söndagsskoletraditionen" – en ofta djupt konservativ, lokalpatriotisk och nationalistisk grundton i undervising och läromedel.

Man räknar med att över hela landet knappt 100 000 elever undervisas på 45 olika språk i ca 1 400 eftermiddagsskolor ledda av 580 etniska skolmyndigheter. Storleken varierar från 10 till 800 elever.

Läromedlen var nästan alltid från hemlandet, de var ofta mycket föråldrade, de saknade jämförelser mellan länder, de saknade anpassning till australienska förhållanden och till elevernas sämre kunskaper i sitt hemspråk. Få lärare hade adekvat utbildning. *Review of Multicultural and Migrant Education* sammanfattar: Kvaliteten avspeglar, "brist på resurser, felaktig anpassning, bruk av outbildade lärare och administrativ personal och oriktiga läromedel".

På frågan om vad man hade på schemat, riktad till invandrarorganisationers 'skolmyndigheter' i Victoria och New South Wales svarade 55 % att de undervisade i kultur, 72 % historia, 66 % geografi, 47 % religion, 34 % "folkarts" och 3 % i sport."

Svensson återger fyra olika uppfattningar om de etniska skolornas roll (Martin, J: The Education of Migrant Children in Australia 1945–76 i Australian Immigration nr 3 del 2 ed Price, Canberra 1976): De är

1. Skadliga medtävlare om barnens tid och uppmärksamhet till den reguljära skolan.
2. Invandrarskolor har rätt att förmedla det egna kulturarvet på egna villkor, men bör inte ges någon officiell ställning eller pengar.
3. Sådana skolorgan integreras med dagskolorna och delta i hemspråksundervisningen och mångkulturell undervisning i en övergångsfas.
4. Sådana skolor ses som agenter för sitt lokalsamhälle och är lämpliga organ att ta ansvar för hemspråkundervisning och mångkulturell undervisning å det reguljära skolväsendets vägnar. Det innebär att de skall ges offentliga medel.

South Australia hade år 1977 kommit närmast ett sådant officiellt erkännande som nyss nämnts. Där fick ca 70 invandrarskolor delstatsunderstöd och tillgång till hyresfria lokaler i dagskolorna.

7.2 Gymnasieskolan

I detta avsnitt behandlas frågor som gäller alla elever med ett annat hemspråk än svenska. Dessutom behandlas frågor särskilt gällande handikappade elever i avsnitt 7.3 och 13.7 samt gällande samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever i kap. 8 och avsnitt 13.8.

Vi har i det föregående beskrivit hur hemspråksundervisningen i grundskolan successivt växte fram från början av 1960-talet. För gymnasieskolans del skulle det dröja till 1970-talet innan en möjlighet öppnades för elever med ett annat modersmål än svenska att studera det egna språket. Genom regeringsbeslut den 7 april 1972 medgavs rätt för sådana elever att i viss ordning byta ut C-språk, B-språk eller engelska mot annat främmande språk som var elevens modersmål. Den nya möjligheten hade dock en inbyggd begränsning, som innebar praktiska svårigheter att få till stånd undervisningen. Minst åtta elever med samma språk krävdes för att en statsbidragsberättigad undervisningsgrupp skulle kunna bildas. Även i de invandrartätaste kommunerna hörde det till undantagen att den avsedda undervisningen blev verklighet. Bestämmelsen utnyttjades däremot ganska ofta för att elever genom särskild prövning skulle få betyg i sina egna språk. Härigenom kunde de också befrias från undervisning i något av gymnasieskolans vanliga främmande språk som annars ytterligare försvårade en redan ansträngd studiesituation för många invandrarelever. De lektionstimmar som frigjordes kunde ägnas åt stödundervisning i svenska, studiehandledning och självstudier.

I början av 1970-talet var invandrarelevernas övergång till gymnasieskolan ännu av ganska blygsam omfattning. Riksomfattande statistiska belägg för gymnasiebenägenheten kom först år 1975. Den ringa gymnasiebenägenheten uppmärksammades bl. a. i riksdagsmotioner som krävde åtgärder för att ge en större andel invandrarbarn möjligheter till fortsatt skolgång. SÖ fick den 8 mars 1974 ett uppdrag från regeringen att efter särskild utredning föreslå åtgärder i sådan riktning.

För att komma till rätta med det hinder som språksvårigheter utgjorde för gymnasiala studier började kommuner och enskilda gymnasieskolor vidta särskilda åtgärder. Genom beslut den 27 februari 1975 medgav regeringen, att elev på konsumtionslinje, verkstadsteknisk linje eller social linje vid Olofströms kommuns gymnasieskola som hade annat språk än svenska som modersmål försöksvis under läsåren 1975/76–1976/77 fick byta ut en timmes hemspråksundervisning mot svenska. Efter medgivande av regeringen bedrevs fr. o. m. läsåret 1973/74 försöksverksamhet i Södertälje och Västerås inom gymnasieskolan med modifierad timplan på 2-årig social linje för att underlätta gymnasiestudier för invandrarelever. Försöket avslutades sist i Södertälje, vid utgången av läsåret 1980/81. Verksamheten rapporterades löpande till regeringen av SÖ och mycket summariskt kan sägas att den var till god hjälp för de elever som sökte sig dit. Efter hand blev det dock svårt

att rekrytera tillräckligt många elever. Förmodligen berodde det dels på att modifieringen endast gällde social linje och inte andra linjer som kunde vara av intresse för de sökande och dels på att introduktionskurser för invandrarungdom tillkom som ett alternativ fr. o. m. år 1977.

Redan år 1970 hade man i tre kommuner, efter medgivande av SÖ, startat en yrkesinriktad grundkurs för invandrarungdomar som behövde särskild hjälp för att komma in i gymnasiala studier och för att framgångsrikt genomföra dem. Kurserna hade en längd om 20 veckor. Många av eleverna i dessa kurser övergick senare till annan utbildning i gymnasieskolan. Verksamheten vidareutvecklades fr. o. m. år 1977 i försök med introduktionskurser respektive kompletterande sommarkurser för invandrarungdom. Kurserna har numera permanentats och bidrar till att öka rekryteringen av invandrarelever till gymnasieskolan och förbereda dem för att klara av studier på linjer och i specialkurser.

Introduktionskursen är alltså avsedd för invandrarungdomar som behöver komplettera sina kunskaper och färdigheter i svenska eller andra ämnen för att klara gymnasial eller annan utbildning eller arbetslivets krav. Kursen är avsedd både för ungdomar som gått i svensk grundskola och för ungdomar som invandrat till Sverige efter skolpliktig ålder. I de fall det visar sig nödvändigt får undervisningsspråket vara invandrarelevs hemspråk.

I den kompletterande sommarkursen får även sådana invandrarelever delta som redan studerar i gymnasieskolan men som behöver extra hjälp för att genomföra sina studier och som är beredda att använda några sommarveckor till att förbättra studieresultaten.

Erfarenheterna från försöksverksamheten har publicerats i SÖ:s rapport Lokala erfarenheter från arbetet i introduktionskurser respektive kompletterande sommarkurser för invandrarungdom i gymnasieskolan sommaren 1979 och läsåret 1979/80 (Dnr S 80:1852). Rapporten visar på det stora behovet av dessa kurser för de elever som de i första hand är avsedda för. Övergången från kurserna till fortsatta gymnasiala studier är god. Emellertid krävs för en del av eleverna mer omfattande förberedelse för deltagande i gymnasiala studier än tiden i kurserna medger.

Introduktionskurserna har till en del kommit att omfatta ungdom som anlänt till Sverige efter skolpliktsåldern och vissa vuxna. Kurserna är inte utformade för sådana elevers behov. Att dessa invandrare dock söker sig till kurserna eller blir hänvisade dit är ett tecken på att samhällets övriga utbildningsvägar för invandrare i olika åldrar och med olika lång tid i Sverige inte alltid kan tillgodose alla utbildningsbehov.

Läsåret 1974/75 tillfördes gymnasieskolan särskilda medel avsedda för stödundervisning i svenska åt invandrarelever. Resursen har genom åren utökats till att för närvarande omfatta ett statsbidrag motsvarande 0,85 lärarveckotimmar per deltagande elev. Undervisningen i svenska kan anordnas som *stödundervisning*. Eleven deltar då i den ordinarie undervisningen i svenska och andra ämnen i oförminskad omfattning. Om det behövs och eleven önskar det får eleven delta i extra undervisning som sker i utbyte mot timmar i den ordinarie undervisningen. I detta fall anordnas stödet som undervisning i ämnet *svenska som främmande språk*.

Möjligheten för elever i gymnasieskolan att få hemspråksundervisning ökade avsevärt fr. o. m. år 1977 när hemspråksreformen trädde i kraft.

Parallellt med den redan befintliga utbytesmöjligheten, som nämnts tidigare, infördes då samma system som redan fanns i grundskolan, dvs. anordning av hemspråksundervisning i ersättning mot motsvarande undervisning i andra ämnen vilka som helst.

Denna förbättring har medfört att allt fler elever utnyttjat möjligheten till hemspråksstudier (1982 ca 5 440 elever). För att helt tillgodose det utbildningsbehov som kvarstår på detta område behövs ytterligare förändringar. Det viktigaste hindret för hemspråksundervisning i gymnasieskolan är det förhållandet att eleverna tvingas avstå från undervisning i andra ämnen för att få hemspråksundervisning.

Andelen invandrarelever som fortsätter sin utbildning i gymnasieskolan efter grundskolan är alltjämt lägre än motsvarande andel svenska elever (se s. 35). Övergången till gymnasieskolan från årskurs nio år 1979 av elever med annat hemspråk än svenska, studieavbrott bland dessa elever, arbetslöshet, bland dem som inte studerar m. m. har undersökts. Undersökningarna har redovisats av SÖ i de fyra rapporterna P1 1981:1, 1981:12, 1981:17, 1982:3, Elever med annat hemspråk än svenska som gick ut grundskolan 1979.

Av dem som går vidare till gymnasieskolan är det en del som avbryter utbildningen. Den främsta anledningen till detta torde vara bristande språkbehärskning. Dessa elever kan inte följa undervisningen och förstår inte det abstrakta språk som ofta förekommer i läromedlen. Givetvis kan studieavbrott eller obenägenhet för gymnasiala studier också bero på andra faktorer som brist på studietradition och studiemotivation. Invandrarungdomarnas sociala situation har också betydelse i detta sammanhang. Ungdomsarbetslösheten drabbar invandrare mer än svenskar. Invandrarungdomen behöver yrkesutbildning och goda kunskaper i svenska för att kunna hävda sig på den svenska arbetsmarknaden. Detta understryks av följande ur DU:s delbetänkande Lag mot etnisk diskriminering i arbetslivet (SOU 1983:18). Där påpekas att arbetslösheten bland utländska medborgare är ungefär dubbelt så hög som bland svenska medborgare och inslaget av långtidsarbetslösa är betydligt högre bland utländska medborgare och bland de invandrare som erhållit svenskt medborgarskap än bland befolkningen i övrigt. Det har flera orsaker, bl. a. bristande kunskaper i svenska språket och en i genomsnitt sämre yrkesutbildning inom vissa invandrargrupper.

Det finns två grupper som har speciella utbildningsproblem när det gäller gymnasieskolan. De båda gruppernas problem och därmed deras behov av stödåtgärder skiljer sig i många avseenden. För det första gäller det ungdomar som kommer från gymnasial utbildning eller motsvarande i hemlandet eller varit i färd med att övergå till sådan utbildning och som önskar inträde i motsvarande svenska utbildning. För det andra gäller det ungdomar som lämnat skolpliktsåldern med en för svenska förhållanden svag skolbakgrund. Hit hör även ungdomsanalfabeter. Dessa grupper har ofta dels bristfälliga svenskkunskaper, dels otillräckliga övriga förkunskaper för inträde i gymnasieskolan. Dessutom kan de sakna motivation för fortsatt utbildning.

Ett försök att nå finskspråkiga ungdomar med bristande språkkunskaper i svenska återspeglas i följande avsnitt.

Försöksverksamhet med finskspråkig gymnasial utbildning i Stockholm

Genom beslut den 18 augusti 1977 av regeringen fick Stockholms skoldirektion rätt att anordna försöksverksamhet med finskspråkig gymnasial undervisning i Stockholm. Försöksverksamheten startade läsåret 1977/78 vid Skanstulls gymnasium med en klass på tvåårig social linje.

Genom beslut den 15 juni 1978 vidgades försöksverksamheten läsåret 1978/79 till att omfatta en treårig naturvetenskaplig linje vid Skanstulls gymnasium. Samtidigt inleddes försök med finskspråkig yrkesutbildning på distributions- och kontorslinjen vid Fridhemsplans gymnasium. Sedan hösten 1979 pågår yrkesutbildning på finska vid bygg- och anläggningstekniska linjen vid S:t Eriks gymnasium.

Målet för försöksverksamheten med finskspråkig utbildning är, utöver ökad rekrytering till gymnasieskolan "att ge finsktalande ungdomar med bristfälliga kunskaper i svenska möjlighet att bedriva studier i svensk gymnasieskola med i huvudsak samma mål som gäller för de svenska eleverna, varvid finska skall vara undervisningsspråk och svenska ett obligatoriskt ämne. Försöksverksamheten syftar vidare till att möjliggöra att eleverna uppnår aktiv tvåspråkighet . . .".

I prop. 1981/82:100, bilaga 12, aviserade regeringen ett uppdrag till SÖ att ge "en samlad redovisning av den pågående utvärderingen av verksamheten". Redovisningen borde enligt propositionstexten "kunna tjäna som underlag för språk- och kulturarvsutredningens överväganden om det finska språkets ställning i gymnasieskolan". SÖ redovisade utvärderingen av försöksverksamheten i skrivelse till regeringen den 22 september 1982.

Regeringen beslöt den 11 november 1982 att ärendet skulle överlämnas till SKU i vad det avsåg SÖ:s förslag att den finskspråkiga gymnasiala utbildningen i Stockholm borde bli reguljär och att möjligheter borde öppnas för finskspråkig gymnasial utbildning på andra håll i landet, där elevunderlaget är tillräckligt stort för att tillgodose rättmätiga krav på bredd i utbildningsutbudet.

I det följande återger SKU i sammanfattning resultatet av utvärderingen och SÖ:s förslag till regeringen.

Distributions- och kontorsteknisk linje (Dk) och bygg- och anläggningsteknisk linje (Ba)

Studiebakgrunden för de elever som under åren 1978–1981 deltagit i finskspråkig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan varierade. De flesta eleverna hade en nioårig skolgång bakom sig, vanligen enbart finsk folkskola eller folkskola och realskola/grundskola i Finland. Omkring en tredjedel hade gått i gymnasiet mellan ett och tre år eller deltagit i någon yrkesinriktad utbildning i Finland.

De tillfrågade eleverna har bott i Sverige i genomsnitt ca fem år. Flertalet har kommit till Sverige ensamma och måste således försörja sig själva.

Majoriteten av de elever som genomgått den finskspråkiga yrkesutbildningen i gymnasieskolan ställde sig positiva till möjlighet att få undervisning på sitt modersmål. Målet med utbildningen var enligt elevernas egen uppfattning att få ett arbete, ett yrke eller en grund för fortsatta studier.

Flertalet av de tillfrågade upplevde att utbildningen avsevärt förbättrat deras möjligheter såväl på arbetsmarknaden som till fortsatta studier.

Många elever hade efter utbildningen fått mer kvalificerade arbeten än de haft före utbildningen. Flera elever hade fått arbete på sina praktikplatser. Några hade för avsikt att läsa vidare på universitetet.

För många av eleverna utgjorde ekonomin ett problem. Flera elever hade varit tvungna att förvärvsarbeta på kvällar och på helger vid sidan av skolarbetet. Vissa elever var inte berättigade till svenskt studiestöd, därför att de inte bott två år i Sverige.

Avbrottsfrekvensen på de finskspråkiga yrkesinriktade linjerna låg under åren 1978–1981 på 45 %. Orsakerna till studieavbrotten var oftast ekonomiska svårigheter och fel linjeval.

Vid S:t Eriks gymnasium anmälde sig många elever till den finskspråkiga Ba-linjen men få påbörjade utbildningen. Läsåret 1979/80 anmälde sig t. ex. 13 elever till den finskspråkiga Ba-linjen, men bara fyra elever fanns kvar den 15 september. Det var egentligen helt andra utbildningar eleverna var intresserade av.

De utbildningar som efterfrågades var framför allt humanistisk och ekonomisk linje, men även teknisk linje samt vårdlinje.

Naturvetenskaplig linje (N) och social linje (So)

Drygt hälften av de elever som rekryterades till undervisningen hade bott i Sverige i högst 3 år och endast ett mindre antal kom direkt från svensk grundskola.

De flesta sökte sig till den finskspråkiga undervisningen då de inte tyckte sig kunna svenska tillräckligt för att klara svenskspråkig gymnasial utbildning.

Omkring hälften av eleverna skulle inte ha sökt sig till svensk gymnasielinje om den finskspråkiga linjen inte funnits.

En större andel flickor än pojkar har deltagit i försöksverksamheten.

De finska eleverna har varit avsevärt äldre än de flesta elever på ungdomsgymnasium.

Motivationen har bland de flesta elever varit hög, men stora brister i studieteknik har konstaterats.

Elever som kommit från svenskt högstadium har haft bristande kunskaper i finska språket, vilket gjorde det svårt för dem att följa gymnasial utbildning på detta språk.

Ingångskunskaperna i svenska har varit mycket olika och nivågruppering efter förkunskaper i svenska har använts vid undervisningen i ämnet.

Ekonomiska skäl samt bristande kunskaper i finska språket har varit huvudorsaker till studieavbrott.

I slutet av utbildningen var en stor del av eleverna ganska kritiska till den utbildning de fått.

I synnerhet bland N-linjens elever fanns en besvikelse över att man inte fått samma behörighet som svenskspråkiga elever på N-linjen i och med att man bara fått betyg i svenska som främmande språk.

Ett behov av rektor/studierektor för de finska eleverna har påtalats.

Läromedelsfrågan har varit besvärlig under försöksverksamheten.

Både lärare och elever har påpekat vikten av att den finskspråkiga utbildningen finns integrerad i en svenskspråkig skola. Utökade möjligheter till gemensamt arbete och därmed informella kontakter mellan elever från de två språkgrupperna har förordats.

Eleverna har ansett att skolans geografiska läge är perfekt (Skanstulls gymnasium).

Elevernas kunskaper i svenska och finska har förbättrats under utbildningen.

Tvåspråkighet i form av fullständigt likvärdigt behärskande av finska och svenska har inte uppnåtts.

Skolan har gett eleverna en mycket god språkmässig grund att bygga vidare på och

lärarna anser att eleverna kommer att kunna fortsätta sina studier på högre nivå både i Sverige och Finland.

De flesta elever har klarat sig bra i fortsatt utbildning. Några elever har emellertid avbrutit studierna p. g. a. svårigheter med det svenska språket.

Genomsnittsbetygen i avgångsklasserna varierar i flertalet ämnen mellan 3,2 och 3,8.

Något lägre betyg rapporteras i engelska samt i matematik, fysik och kemi på N-linjen.

I stor utsträckning har undervisningen planerats på samma sätt i svenska och finska klasser i skolan.

Tvåspråkiga lärare har undervisat i respektive ämne utom i svenska där en del enspråkiga lärare tjänstgjort som resurslärare.

Behörighetsreglerna för lärare behöver ses över.

Det har varit mycket värdefullt att skolan haft tillgång till ett finskspråkigt elevvårdsteam.

Elever som flyttat till Sverige utan sina föräldrar och inte arbetat två år här har inte haft tillgång till svenska studiemedel, och de finska studiemedlen har varit för små för att existera på, vilket inneburit att många finskspråkiga elever varit tvungna att förvärvsarbeta vid sidan av studierna.

Den sammanfattande bilden av yrkes- och utbildningsutvecklingen efter skolans slut är mycket positiv för eleverna från So-linjen. N-linjens elever har planer på kvalificerade yrken, även om framstegen under det första året efter skolan inte var så stora.

So-linjens elever uppger att kunskaper i finska varit värdefulla i flera av de yrken där de hamnat.

Genomgående har de före detta eleverna tyckt att utbildningen varit gynnsam för deras personliga utveckling.

Avbrytarna har haft ganska stora problem i arbetslivet med okvalificerade arbeten, täta arbetsbyten och kortare perioder av arbetslöshet.

SÖ:s bedömning

Enligt SÖ har utvärderingen visat, att den finskspråkiga utbildningen varit till gagn för den avsedda målgruppen. SÖ fäster särskild vikt vid att omkring hälften av eleverna på de teoretiska linjerna och en ännu större andel på de yrkesförberedande linjerna uppger att de inte skulle ha sökt till svensk gymnasielinje om den finskspråkiga linjen inte funnits. Det är troligt att än fler elever skulle söka till denna utbildning om den fick permanent status med ett något förändrat linjeutbud och om problem med studieekonomin kunde få en tillfredsställande lösning.

SÖ understryker emellertid att målen för försöksverksamheten till största delen kunnat uppnås tack vare helhjärtade insatser av alla som ingått i försöket.

Frågor som enligt SÖ i en fortsatt verksamhet måste ägnas särskild uppmärksamhet är sådana som rör *läromedel* – i synnerhet om nya linjer blir företrädda – *elevvård, studiemedel* och *behörighet.*

SÖ delar skolförvaltningens i Stockholm uppfattning att den finskspråkiga naturvetenskapliga linjen vid Skanstulls gymnasium med början i årskurs 1 läsåret 1983/84 borde övergå till en blandad finskspråkig HSN-linje. Därutöver ansåg SÖ att intresset för den finskspråkiga bygg- och anläggningstekniska linjen vid S:t Eriks gymnasium har varit och alltjämt är för litet

för att motivera fortsatt intagning. Också arbetsmarknadsskäl talar för nedläggning av denna linje.

Försöksverksamheten ger SÖ anledning att se positivt på möjligheten att anordna finskspråkig gymnasial undervisning på andra håll i landet. Man bör dock därvid ha i minnet att elevernas möjligheter att välja linje med nödvändighet blir kraftigt begränsade om undervisningsspråket är ett annat än svenska. Trots att finska invandrarelever i gymnasieskolan utgör mer än en fjärdedel av samtliga invandrarelever i Stockholms kommun vilket är 3–4 gånger mer än någon annan språkgrupp, har elevunderlaget för den finskspråkiga gymnasiala utbildningen inte tillåtit särskilt stor *bredd* i utbudet av utbildningslinjer vid nu pågående försöksverksamhet. Återhållsamhet bör därför iakttas vid *eventuell utvidgning* av denna form av utbildning utanför stockholmsområdet. SÖ framhåller här, att det med krav på viss bredd i utbildningsutbudet blir svårt att få till stånd gymnasial utbildning på *annat hemspråk än finska.*

SÖ:s förslag till regeringen innebar, att den finskspråkiga gymnasiala utbildningen i Stockholms kommun skulle bli reguljär, dock med följande förändringar av linjeutbudet:

Den finskspråkiga naturvetenskapliga (N-)linjen vid Skanstulls gymnasium skulle göras om till en blandad finskspråkig humanistisk-, samhällsvetenskaplig-, naturvetenskaplig (HSN-)linje med början i årskurs 1 läsåret 1983/84.

Den finskspråkiga bygg- och anläggningstekniska (Ba-)linjen vid S:t Eriks gymnasium skulle läggas ner.

Tankar på en finskspråkig vårdlinje har framförts vid flera tillfällen. Då SÖ emellertid lagt ett förslag till regeringen om försöksverksamhet med utbildning inom gymnasieskolan av tvåspråkig personal för vårdområdet, avstår SÖ i detta sammanhang från ytterligare förslag. SÖ framhåller dock, att det är angeläget att behovet av tvåspråkig finskspråkig vårdpersonal på sikt kan tillgodoses.

SÖ föreslår vidare, att möjligheter skulle öppnas för finskspråkig gymnasial utbildning på andra håll i landet, där elevunderlaget är tillräckligt stort för att tillgodose rättmätiga krav på bredd i utbildningsutbudet.

SÖ föreslår slutligen, att regeringen skulle ta initiativ till överläggningar mellan finska och svenska myndigheter i syfte att åstadkomma sådana förändringar av studiemedelsbestämmelserna att antalet studieavbrott av ekonomiska skäl bland i första hand de finskspråkiga studerande, som vistats mindre än två år i Sverige, kan reduceras.

I prop. 1982/83:100 (bil. 10, s. 326) anförde föredraganden, att hon ej var beredd att ta ställning till att göra försöksverksamheten med finskspråkig gymnasial utbildning i Stockholm reguljär, under hänvisning till att SÖ:s skrivelse i den delen överlämnats till SKU. När det däremot gällde linjeutbudet inom den fortsatta försöksverksamheten anförde föredraganden, att hon avsåg förelägga regeringen förslag om ändring av linjeutbudet i enlighet med SÖ:s önskemål.

Gymnasieutredningens förslag i fråga om hemspråksstudier

Frågan om hemspråksstudier i gymnasieskolan har behandlats av gymnasieutredningen (GU) i betänkandet En reformerad gymnasieskola (SOU

1981:96). GU lägger i sina resonemang stor vikt både vid internationaliseringssträvandena i ett framtidsperspektiv och vid Sveriges förändring till ett mångkulturellt samhälle genom invandrarsituationen. Denna ger nu möjligheter, säger utredningen, att berika det svenska kulturlivet på många olika sätt. En av de mest angelägna åtgärderna är enligt GU att ta vara på den språkliga kompetens och de andra kulturella värden som olika invandrargrupper genom sina hemspråk för med sig till Sverige:

"Särskilt med tanke på invandrarpolitikens långsiktiga kulturella mål och de problem som ofta kännetecknar situationen för den andra och tredje generationen bland olika invandrargrupper framstår det som viktigt att man på gymnasiestadiet kan erbjuda möjligheter till ett tämligen fylligt studium av hemspråket. En sådan möjlighet är av betydelse både för språkfärdigheternas skull och för den fördjupade förtrogenhet med litteraturen på det egna språket och andra därmed sammanhängande kulturella aspekter som därvid kan befrämjas."

Enligt GU bör möjligheter öppnas till fördjupade hemspråksstudier både i de korta och långa program som skall finnas i den framtida gymnasieskolan enligt GU:s förslag. GU vill att detta skall ske genom att elever med annat hemspråk än engelska, tyska eller franska ges möjlighet till studier i sitt hemspråk i stället för B- eller C-språk. Dock kan vissa restriktioner behöva införas regionalt med hänsyn till lärartillgången i mindre vanliga hemspråk, anser GU.

GU utvecklar inte sina idéer om hemspråksundervisningen i gymnasieskolan närmare. Inte heller görs någon jämförelse med nuläget i detta avseende.

Tvåspråkighet som merit vid anställning och utbildning

En arbetsgrupp inom regeringskansliet har haft till uppgift att granska i vilken utsträckning *tvåspråkighet* (dvs. kunskaper i såväl svenska som i minoritetsspråk som används i Sverige) f. n. ges ett *meritvärde vid anställning eller annan offentlig tjänst samt vid antagning till högre utbildning*. I uppdraget har vidare ingått att överväga åtgärder som kan leda till att tvåspråkig personal i ökad utsträckning anställs i offentlig tjänst, bl. a. genom att tillmäta tvåspråkighet ett värde vid antagning till viss högre utbildning. Resultatet av kartläggningen har redovisats i en rapport Tvåspråkighet som merit vid anställning och utbildning (Ds A 1982:9). Rapporten har sänts ut till ett antal statliga och kommunala myndigheter. Arbetsgruppen anser att särskilda studievägar för tvåspråkiga och förtur till antagning för dem som är tvåspråkiga bör prövas för att öka tillgången till tvåspråkig personal med högskoleutbildning. En särskild satsning menar gruppen i första hand bör ske på vårdyrken och socialt inriktade yrken. Insatserna bör avse finska språket och något eller några andra språk.

Regeringen har den 21 april 1983 uppdragit åt UHÄ att utreda förutsättningarna för att få till stånd *högskoleutbildning av angivet slag*. Möjligheten att ge *förtur åt tvåspråkiga personer* till utbildningarna skall utredas. I första hand skall utbildningarna avse studerande med kunskaper i *finska* men något eller några andra minoritetsspråk kan också komma i fråga.

Med anledning av ett uttalande av utbildningsutskottet (UbU 1980/81:8 s. 9) har SÖ haft regeringens uppdrag att pröva hur *utbildning av tvåspråkig personal för vårdområdet* kan ske inom gymnasieskolan. I en rapport som avlämnades till regeringen våren 1982 (SÖ, Dnr S 81:559) föreslog SÖ försöksverksamhet med en studieförberedande kurs med vårdinriktning för tvåspråkiga. Vidare lade SÖ fram förslag om försöksverksamhet med särskild rekrytering, begränsat tillval och optimalt utnyttjande av tillgängliga resurser för invandrarundervisning i syfte att anpassa undervisningen till behovet av tvåspråkig personal inom vårdområdet. Förslagen gällde vårdlinjens grenar och varianter samt sociala servicelinjen. Förslagen omfattade också utbildning av tvåspråkig personal i verksamheter för barn och ungdomar. Även i specialkurser som har nära anknytning till vårdlinjen och sociala servicelinjen borde möjlighet till utbildning för tvåspråkiga ges. Den nuvarande kompletterande sommarkursen för invandrarungdomar borde enligt SÖ:s mening även kunna användas som en resurs när det gäller utbildning av tvåspråkig vårdpersonal, t. ex. för elever som redan påbörjat en vårdutbildning och behöver extra stödresurser. SÖ betonade dock att denna sexveckorsutbildning inte kunde ersätta den föreslagna längre och anpassade studieförberedande kursen.

Enligt uttalande i prop. 1982/83:100 (bilaga 10, s. 326) avses en försöksverksamhet komma i gång fr. o. m. budgetåret 1983/84 med en entermins studieförberedande kurs för tvåspråkiga inom vårdområdet. I övrigt bereds SÖ:s förslag inom regeringskansliet.

7.3 Handikappade invandrarelever i ungdomsskolan

Statens handikappråd (SHR) och SIV publicerade år 1981 en rapport Handikappade invandrarbarns situation – en undersökning. Undersökningens syfte var att "söka kunskap för att förbättra de handikappade invandrarbarnens och deras familjers villkor samt underlätta vårdpersonalens arbete i att möta invandrarnas behov så väl som möjligt och i samklang med familjens kulturella bakgrund".

Enligt denna rapport är handikappade invandrarbarn, som skall börja skolan inskrivna i förskola i ungefär samma utsträckning som övriga barn. Handikapp förekommer inte oftare bland invandrarbarn än bland svenska barn. Möjligen diagnostiseras de som svårare handikappade än de svenska barnen. Man gör den bedömningen att de snarare får behandling för sitt handikapp än som invandrare med behov av stöd för sitt språk och sin kulturella identitet. (Jämför SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap (SOU 1983:58) avsnitt 1.7 s. 41–43.)

Ett inte oväsentligt påpekande görs i undersökningen om den tvåspråkiga personalens arbetssituation. Behovet av ömsesidigt kunskapsutbyte och vidareutbildning uttalas för personal inom psykiatriska barna- och ungdomsvården.

Att man knappast kan få någon samlad bild av förskolans insatser för handikappade invandrarbarn framgår också av betänkandet Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern (SOU 1982:29). Där anförs bl. a. att kombinationen handikapp och invandrarskap ger problem som endast delvis är lösta. Även den statliga omsorgskommit-

téns betänkande Omsorger om vissa handikappade (SOU 1981:26) pekar i samma riktning.

De flesta handikapp som drabbar barn minskar deras möjligheter till språkinlärning. Den erfarenhetsvärld på vilken språkutvecklingen vilar, skiljer sig från omgivningens/majoritetens. Språkets – eller kanske för invandraren språkens – betydelse som tanke- och kommunikationsredskap kan inte nog beaktas. Det är också det viktigaste redskapet för det nödvändiga samspelet med omgivningen, vilket är en förutsättning för barnets personlighetsutveckling. De handikappade invandrarbarnens kommunikationsproblem är allvarligare och svårare att komma till rätta med än övriga invandrarbarns. Det kan lätt bli en fråga om att åtgärda antingen handikappet eller språksituationen därför att man ställs inför allt för många aspekter att bevaka, när man planerar för barnets undervisning.

För barn med särskilda behov söker man upprätta åtgärdsprogram med både lång- och kortsiktig målsättning, liksom man utvärderar och följer upp utvecklingen. Det sätt på vilket man i olika skolor och undervisningssituationer söker planera för handikappade invandrarbarn är varierande och särskilda normer eller anvisningar saknas.

De övergripande invandrarpolitiska målen stämmer väl överens med skolans mål och riktlinjer såsom de formuleras i den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 80). Handikappade invandrarbarn skall lika väl som andra barn utbildas på bästa sätt och deras särskilda behov tillgodoses. Därför understryks i läroplanens Mål och riktlinjer skolans ansvar för elever med svårigheter och för barn och ungdom som tillhör olika minoriteter. Skolan måste, sägs det, samtidigt stärka dessa elevers språkutveckling och aktivt ta till vara deras kulturarv. För att tillgodose detta när det gäller handikappade invandrarelever måste planeringen av verksamheten göras av arbetslag i vilka hemspråkslärare och speciallärare ingår.

Ansvaret för elever med fysiska, psykiska eller andra svårigheter betonas också i Lgy 70, även om invandrarelever inte särskilt nämns i sammanhanget.

Läroplan för särskolan (Lsä 73) behandlar i ett särskilt avsnitt undervisningen av elever med ett annat hemspråk än svenska. Bl. a. berörs där stödundervisning på hemspråk för att främja barnets allmänna språk- och begreppsutveckling.

För många handikappade invandrarbarn blir språkinlärningen mycket problematisk. Det gäller särskilt dem som redan i sin hemspråksmiljö har kommunikationsproblem. Att vara både handikappad och invandrare ger en dubbel minoritetsidentitet, vars utveckling det kan bli svårt för skolan att stödja.

Lgr 80 rymmer stora möjligheter att särskilt stödja vissa barn och att anpassa arbetsformer, arbetssätt och läromedel till deras förutsättningar. De enskilda skolorna kan på olika sätt utnyttja hemspråkslärare och speciallärare och med deras hjälp söka okonventionella lösningar i syfte att klara av de språkliga och kulturella påfrestningar, som för handikappade invandrarbarn kan bli särskilt uttalade.

Det behövs fortsatta och ökade forsknings- och utvecklingsinsatser kring språkinlärningen för handikappade invandrarbarn. Som exempel på pågå-

ende utvecklingarbete väljer vi att peka på ett svenskt och ett amerikanskt projekt som båda gäller hörselskadade invandrarbarn.

Ett dövt invandrarbarn befinner sig i en ovanlig och komplicerad språklig situation och det är inte alldeles enkelt att välja det eller de språk som skolan skall erbjuda. Om barnet har döva föräldrar som kommunicerar på sitt lands teckenspråk, blir detta barnets modersmål. Om föräldrarna är hörande och vid flyttningen till Sverige måste lära svenska som främmande språk, så har de inte något språk som är särskilt väl lämpat för kommunikation med barnet, eftersom de är helt inställda på tal, det må gälla hemspråket eller svenska.

Vid Manillaskolan i Stockholm, som läsåret 1979/80 hade 32 invandrarbarn med annat hemspråk än svenska, bedrivs sedan några år ett lokalt utvecklingsarbete för att utröna hur man bäst skulle kunna utnyttja den givna hemspråksresursen. Erfarenheterna hittills är positiva och bör kunna utnyttjas i den reguljära skolverksamheten. Det andra exemplet är hämtat från USA, där man under senare år avsatt omfattande resurser åt undervisningsprojekt i invandrartäta stater såsom Florida, Californien, Texas och New York. För handikappade invandrares undervisning finns många olika lokala arbetsplaner förutom statliga eller regionala bestämmelser och anvisningar.

Det åsyftade exemplet gäller ett pågående projekt med titeln The Development of Culturally Responsive Programs for Deaf Students from Non-English Speaking Homes, förlagt till Rhode Island School for the Deaf.

Projektet som benämns Oportunidad gäller en utvecklings- och demonstrationsverksamhet med bikulturell och flerspråkig hörsel/dövundervisning för barn, vars hemspråk är portugisiska, kinesiska eller spanska.

I projektet arbetar man intensivt med att lära hörselskadade invandrarbarn engelska med stöd av olika former av teckenspråk, men hemspråket måste vara med i bilden eftersom det under alla förhållanden används i familjelivet.

För projektets fortsättning har man dragit upp vissa riktlinjer, där invandrarkunskap till speciallärarna är en viktig del av fortbildningen liksom kontrastiv lingvistik.

Om man utgår ifrån att döva svenska barn tillerkänns rätten till tvåspråkighet i bemärkelsen teckenspråk och svenska på ett sätt som till vissa delar sammafaller med invandrarbarnens rätt till tvåspråkighet så kommer som en följdfråga vad hemspråksundervisning för döva invandrarbarn kan innebära. Något entydigt svar står inte att få eftersom man för det första inte har någon erfarenhet av tvåspråkig dövundervisning och för det andra inte tidigare givit döva invandrarbarn undervisning i hemspråk. I betänkandet, Huvudmannaskapet för specialskolan SOU 1979:50 sägs bl. a.:

"Det finns i debatten om invandrares tvåspråkighet mycket som kan överföras och diskuteras också för dövas del. Låt oss emellertid först slå fast några stora olikheter. En invandrare övergår, om han är hörande, från ett talat, hört och läst språk till ett annat, hört, skrivet och läst språk. En barndomsdöv övergår vid inlärning av det främmande språket svenska från ett visuellt/manuellt språk, som han bara kan se eller använda i form av tecken . . . Det är framför allt detta, *steget över från dövas teckenspråk till svenska,* som gör dövas tvåspråkighet så speciell."

Med hänvisning till SPRINS-projektet, lett av Gunnar Tingbjörn vid institutionen för lingvistik vid Göteborgs universitet, föreslår integrationsutredningen att döva skall ha riklig och kontinuerlig språkstimulans under hela sin tioåriga grundskoletid.

7.4 Aktiv tvåspråkighet i undervisningen

Vi inleder detta avsnitt med att peka på det *flerspråkiga samhälle* som Sverige numera är och i än högre grad blir i framtiden. *Språkundervisningen i skolan* berörs i det sammanhanget. Utifrån det av riksdagen uppställda målet att skolan skall främja aktiv tvåspråkighet hos elever med ett annat hemspråk än svenska försöker vi spegla den svenska *debatten om tvåspråkighet* utan att lägga några värderande synpunkter på den ena eller andra forskarens resultat. Därefter tar vi upp frågan om *naturlig och kulturell (styrd) språkinlärning* utifrån en rapport från SPRINS-gruppen vid institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet, Invandrarna och tvåspråkigheten (SÖ, Utbildningsforsking, FoU rapport 40, 1981). SPRINS-gruppen har bl. a. medverkat i SÖ:s utvärdering av försöken med jämkade timplaner m. m.

Slutligen återger vi hur utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern behandlat *barns språkutveckling* i betänkandet Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern (SOU 1982:43).

Det flerspråkiga Sverige

Cirka 10 procent av eleverna i den svenska skolan har ett annat förstaspråk än svenska. Antalet barn som kommer från en två- eller flerspråkig miljö kommer enligt alla prognoser att öka mycket snabbt. År 2 000 beräknas vart tredje barn i Sverige tillhöra denna kategori.

Undervisningen i moderna främmande språk har i Sverige varit starkt begränsad till de tre stora språken engelska, tyska och franska. Under de senaste decennierna har även vissa andra språk kunnat läsas i gymnasieskolan, framför allt spanska och ryska. Invandrarnas förstaspråk är till övervägande del inte desamma som dessa uppräknande skolspråk. Alla de nämnda språken tillhör samma språkfamilj som svenskan, dvs. de indoeuropeiska. Engelska och tyska tillhör liksom svenska den germanska språkgruppen och franska och spanska är såsom romanska språk nära besläktade med svenska. Däremot tillhör vanliga invandrarspråk som finska och turkiska helt andra språkfamiljer och dessa språk skiljer sig avsevärt mera från svenska än vad våra vanligaste skolspråk gör.

Debatten om tvåspråkighet

Tvåspråkighetsfrågorna har uppmärksammats av en rad forskare i Sverige. Den svenska debatten har i hög grad engagerat massmedia och återspeglats i den skol- och invandrarpolitiska diskussionen. Vetenskapliga rapporter och böcker har publicerats. En splittrad och svårförståelig bild har framträtt för beslutsfattare och andra som har sökt svar på frågor i forskningsresultaten och debatten. Det har inte alltid med önskvärd tydlighet framgått vilka utgångspunkter olika undersökningar om tvåspråkigheten haft i förhållande

till grundproblemet. Mot den här bakgrunden uppdrog SÖ åt *Christina Bratt-Paulston* vid University of Pittsburgh, USA, att granska och kritiskt bedöma forskningen och den härpå grundade debatten om tvåspråkighetsundervisningen i Sverige och relatera denna till den internationella forskningen. Bratt-Paulston överlämnade sin rapport (Forskning och debatt om tvåspråkighet, SÖ Dnr L 81:784) till SÖ i oktober 1982. Rapporten berör dock endast i ringa grad forskningen inom tvåspråkighetsundervisningen i Sverige.

Vi tar i det följande upp vissa huvudsynpunkter från andra forskare.

Tvåspråkighetsdebatten har pågått sedan början av 1960-talet och kan sägas ha startats av *Nils Erik Hansegård* i artiklar och föredrag om den språkliga situationen i Tornedalen. Hansegård behandlade därvid de tornedalsfinska barnen, som vid sidan av tornedalsfinskan skulle lära sig svenska och/eller finska. Han myntade därvid begreppet *halvspråkighet* för att beteckna barn som varken kunde sitt första eller andra språk på ett tillfredsställande sätt. Detta begrepp blev sedan en av utgångspunkterna för en undersökning av språkförhållanden i Tornedalen som *Bengt Loman* m. fl. genomförde under 60-talet och slutgiltigt rapporterade 1974. Loman ansåg sig på grundval av sina undersökningar inte kunna konstatera någon halvspråkighet. Han menade vidare att det var svårt att mäta språkförmåga, t. ex. just kreativitet, som av Hansegård hävdats vara en av de punkter där de flerspråkiga Tornedalsbarnen klarade sig sämre, och att därför alla uttalanden om "halvspråkighet" måste bli osäkra. Loman ansåg dessutom att Hansegård alltför lite beaktat olika sociala omständigheters roll och alltför snabbt hänvisat till språkliga faktorer när det gällde de förhållanden denna påvisat beträffande barnen i Tornedalen.

Under 1970-talet breddades debatten från de tornedalsfinska barnen till en mera generell debatt om invandrarbarnens språkliga situation. Särskilt bidrog *Pertti Toukomaa* till detta genom sina år 1975 publicerade undersökningar över finska barns situation i Göteborg och Olofström. Toukomaa menade att dessa barn i jämförelse med finska barn i Finland hade sämre språkförmåga och i jämförelse med svenska barn sämre skolframgång. Toukomaa hävdade att svårigheterna var störst för yngre skolbarn (6–8-årsåldern). Toukomaa förklarade sina observationer med hjälp av tesen att "ett andra språk först kan inläras sedan man lärt sig ett första språk grundligt".

Toukomaa har bl. a. fått stöd av *Tove Skutnabb-Kangas,* liksom av den kanadensiske forskaren *Jim Cummins* som tillämpat den s. k. tröskelnivåhypotesen. Den går ut på att man måste ha lärt sig ett språk till en viss tröskelnivå innan man kan lära sig ett nytt språk. Såväl Toukomaa som Skutnabb-Kangas och Cummins kan sägas ha gett stöd åt vissa av Hansegårds teser men med delvis nya argument och på ett mera generellt plan utifrån särskilt finska invandrarbarns situation i Sverige. De tre nyssnämnda forskarna har alla fortsatt använt termen "halvspråkighet", ett begrepp som kritiserats i debatten.

Ytterligare argument för att barn måste utveckla ett enda språk innan de kan börja med ett andra har framlagts av *Göte Hansson.* Hansson genomförde det s. k. FISK-projektet i Södertälje där finska barn fick undervisning på finska. De klarade sig senare mycket bra även i undervisning

på svenska enligt vad som rapporterats från projektet.

Bertil Malmberg hör till de forskare som menar att det bör finnas ett säkert grundlagt betydelsesystem på modersmålet innan en systematisk inlärning av ett andraspråk påbörjas. Det finns ingen absolut åldersgräns när studiet av andraspråket bör påbörjas, anser han.

Gunnar Tingbjörn har kraftigt betonat vikten av att skolans undervisning utgår från barnens språkliga situation och språkbehärskning i sitt eller sina språk.

Horst Löfgren har i likhet med Gunnar Tingbjörn studerat effekterna av sammansatt klass respektive hemspråksklass. Båda har trots något olika utgångspunkter kunnat konstatera att det inte är valet av organisationsmodell som avgör elevernas skolframgång utan skolans inställning till tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning, undervisningens innehåll m. m.

Pirjo Ouvinen-Birgerstam och *Eva Wigforss* har menat att det är ytterst tveksamt att som Toukomaa gjort jämföra finska barn i en tvåspråkig situation i Sverige med finska barn i en enspråkig situation i Finland.

Bl. a. *Lars Henrik Ekstrand* har gjort gällande att internationell forskning inte stöder tesen att man måste lära sig ett första språk grundligt innan man kan lära sig ett andra språk. Ekstrand menar tvärtom att det finns gott om stöd för tesen att barn kan lära sig två eller flera språk samtidigt. Ekstrand har därför i motsättning till Skutnabb-Kangas och Cummins rekommenderat en så tidig flerspråkig träning som möjligt.

Els Oksaar och *Velta Ruke-Dravina* hävdar att en fullständigt likvärdig behärskning av två språk knappast är möjlig. Åtminstone förekommer någon form av funktionsfördelning mellan de olika språken. Utvecklingen av aktiv tvåspråkighet skulle med detta synsätt innebära en strävan att nå fram till en språkfärdighet hos individen som gör det möjligt för honom att aktivt utnyttja de båda språken i olika situationer, men med en mer eller mindre naturlig funktionsfördelning mellan språken. I en situation där det känns naturligt att använda det ena språket, skall det inte vara nödvändigt att gå över till det andra på grund av bristfälliga färdigheter.

Ett nytt inlägg i språkdebatten kommer från *Agne Gustafsson,* som i ett särtryck Modersmålet och invandrarna (Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö, Lunds universitet, 1983) bl. a. är kritisk mot särskilda hemspråksklasser på låg- och mellanstadiet. Enligt Gustafsson innebär sådana klasser en segregation med lägre krav i svenska språket vilket leder till att invandrarnas barn överlag får en försämrad utbildning och därmed sämre möjligheter att klara sig i samhället. Språkproblemen i vår skola bör, säger Gustafsson, inte enbart diskuteras ur snävt språkvetenskapliga eller pedagogiska aspekter. Dessa frågor hänger enligt Gustafsson samman med hela den demokratiska beslutsprocessen och vår sociala verklighet.

SKU har i anslutning till detta betänkande publicerat en litteraturstudie av *Erkki Virta* över vissa teorier och forskningsresultat – Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn (Ds U 1983:17). Virta framhåller att i forskning över invandrarbarns utveckling och utbildningssituationer behövs insatser från flera vetenskapsgrenar som t. ex. lingvistik, pedagogik, psykologi, sociologi och socialantropologi. Virta företräder psykologin och behandlar därför psykologiska frågeställningar utförligast i

sin rapport som bl. a. innehåller synpunkter på konsekvenserna av de modeller som tillämpas för undervisningen av invandrarbarn, dvs. tvåspråkiga klasser etc. Virta delar inte Gustafssons inställning till hemspråksklasser och anser att det inte finns vetenskapliga argument mot undervisning av invandrarbarn i hemspråksklasser (tvåspråkiga klasser).

Naturlig och kulturell språkinlärning

Ur SPRINS-gruppens rapport Invandrarbarnen och tvåspråkigheten, FoU rapport 40, SÖ 1981, (s. 12) återges följande.

Man brukar skilja mellan olika slag av tvåspråkighet beroende på hur inlärningsprocessen ser ut. Man talar om "naturlig" språkinlärning och "kulturell" språkinlärning. Med "naturlig" avses den språkinlärning barnet genomgår i sin uppväxtmiljö medan med "kulturell" inlärning avses den arrangerade språkinlärning som styrs av läromedel och lärare. (I senare framställningar (Tingbjörn 1982 och 1983) har Tingbjörn valt att i stället för "kulturell" språkinlärning tala om "styrd" språkinlärning för att markera graden av medveten styrning genom motsatsparet "naturlig–styrd". Eftersom den styrda språkinlärningen motiveras med och orsakas av kulturella förhållanden förändras inte avgränsningen mellan de båda språkinlärningskategorierna. Som begreppspar med avseende på inlärningsorsak kan "miljöinlärning" respektive "kulturell inlärning" användas.)

I Sverige har, framhålls det i SPRINS-rapporten, nästan alla invånare ända in i sen tid lärt sig förstaspråket svenska på "naturligt" sätt och många, i synnerhet i de yngre generationerna, har lärt in ett eller flera främmande språk kulturellt.

För invandrarbarnen däremot är inlärningssituationen och målsättningen en helt annan än för de svenska barnen. De skall uppnå vad man kallar förstaspråksnivå i båda språken. Invandrarbarnens språkinlärning överensstämmer inte med våra egna tidigare erfarenheter av hur språk lärs in. De kan inte lära sig sitt första språk på ett "naturligt" sätt, eftersom det ges så ringa språkstimulans i Sverige på andra språk än svenska. Det är inte "naturligt" att lära sig t. ex. arabiska i Sverige. Inte ens finska förekommer i sådan utsträckning i det svenska samhället att barn skall kunna förväntas lära sig det på ett "naturligt" sätt. Förhållandevis få människor talar finska och med undantag av korta inslag i massmedierna är det svårt att träffa på finska utanför dessa.

Den svenska skolan ger en omfattande svenskundervisning för att de svenska eleverna skall få ett välutvecklat språk. För att invandrareleverna skall kunna nå förstaspråksnivå i sina egna språk krävs ännu mera undervisning i hemspråken eftersom språkstimulansen i Sverige är otillräcklig för invandrarbarnen.

När det gäller undervisningen i svenska sammanförs invandrareleverna i dag ofta med svenska elever till en undervisning som är planlagd och utformad för dem som har svenska som sitt från tidiga barnaår naturligt inlärda språk. Detta innebär att invandrareleverna tvingas lära in sitt andraspråk på enspråkiga svenska elevers villkor. När det inte går särskilt bra tillgriper man stödåtgärder för enskilda elever. På detta vis övervältras ansvaret på eleverna i stället för på skolan och beslutande myndigheter.

Svenskämnet måste ofördröjligen delas i två ämnen, svenska som förstaspråk för de elever som har svenska som sitt förstaspråk och svenska som andraspråk för de elever som har svenska som sitt andraspråk med de konsekvenser en sådan delning medför i fråga om lärarutbildning och tjänstekonstruktioner för lärare.

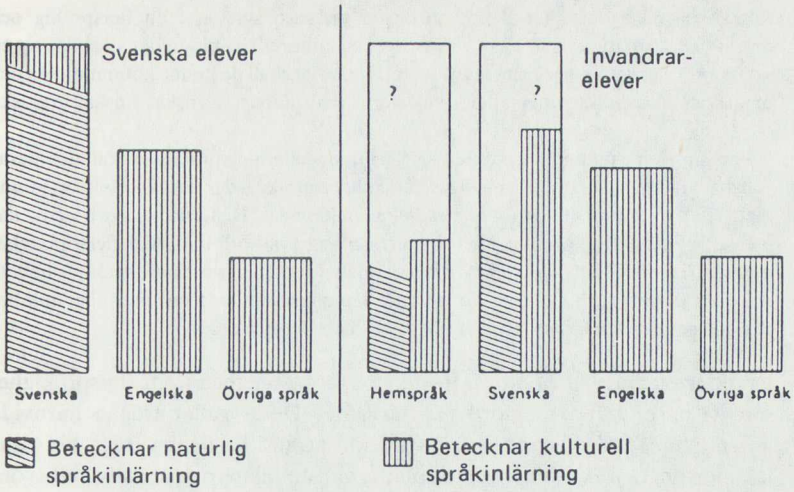
Enligt Tingbjörn är det sannolikt inte möjligt att uppnå målet aktiv tvåspråkighet med "kulturell" inlärning, inte ens om en sådan kan kompletteras med viss "naturlig" språkinlärning. För att invandrarbarnen skall kunna nå den avsedda förstaspråksnivån gäller det enligt Tingbjörn att finna former för en ny typ av språkundervisning. En sådan borde utifrån elevens egen situation ge och bearbeta upplevelser och känslor i den nya språkmiljön och medföra meningsfull kunskap även på andra områden än enbart i målspråket svenska.

Även invandrarbarnen har obligatorisk "kulturell" språkundervisning i engelska. En viktig fråga är här om invandrareleverna bör få sin engelskundervisning via svenska eller via sina egna förstaspråk. Tingbjörn säger härom följande.

"Även den undervisning och de läroböcker i engelska som är uttalat inriktade på direktmetodik bygger naturligtvis på att lärare och läromedelsförfattare vet väldigt mycket om vilka svårigheter som svenska elever har i sin engelskinlärning. Undervisningen blir därmed i bästa mening kontrastivt grundad. För invandrarbarnen innebär dock den dolda kontrastiviteten att deras svårigheter att lära sig engelska via svenska kan jämföras med att vi svenskar skulle tvingas att lära oss serbokroatiska i Sovjet via ryska lärare och ryska läroböcker i serbokroatiska. En sådan tvåstegsinlärning måste vara försvårande och fördröjande. Invandrareleverna borde alltså få sin engelskundervisning via sina egna förstaspråk. Detta är sannolikt inte möjligt annat än för vissa av de största förstaspråksgrupperna. För alla elevgrupper gäller dock att undervisningen i främmande språk bör anpassas efter elevernas förstaspråk. Inte bara lärare i svenska som främmande språk utan även lärare i engelska, tyska, franska, spanska m. fl. språk bör alltså skaffa sig kunskaper om invandrarelevernas förstaspråk för att kunna göra sin undervisning så elevinriktad som möjligt. Då de flesta skolspråken är nära besläktade med svenskan medan invandrarspråken ofta skiljer sig mycket från vårt språk är det, framför allt i grammatiskt men också i fonologiskt och semantiskt avseende, likartade svårigheter som invandrareleverna har att bemästra i svenska och i övriga främmande språk (t. ex. genus, bestämdhet)."

Följande figur 6 rörande svenska elevers och invandrarelevers språkinlärning är hämtad ur nyssnämnda FoU-rapport Invandrarbarnen och tvåspråkigheten.

Figuren visar svenska elevers och invandrarelevers språkinlärning. I svenska saknar många invandrarbarn nästan helt naturlig språkinlärning före sin skolgång beroende på att de invandrat efter förskoleperioden. Däremot kan i Sverige födda och uppvuxna invandrarbarn ha en ganska omfattande naturlig språkinlärning, främst genom kamratkontakter med svenska barn. Mycket ofta är även dessa barns naturliga språkinlärning i svenska sporadisk, slumpartad och begränsad till vissa situationer. Förhållandet mellan naturlig och kulturell språkinlärning växlar mycket mellan grupper och individer men för alla gäller att skolans hemspråks- och svenskundervisning blir mycket viktig för utvecklingen mot aktiv tvåspråkighet.



Figur 6 Svenska elevers och invandrarelevers språkinlärning.

Språkutveckling och flerspråkighet enligt utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern har i sitt betänkande Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern (SOU 1982:43) gett uttryck för en uppfattning om språkinlärning och flerspråkighet som grundas på en rapport, som sammanställts på utredningens uppdrag av Jens Alwood, Monica MacDowall och Sven Strömqvist vid lingvistiska institutionen vid Göteborgs universitet. Synpunkter har inhämtats från Els Oksaar, Tove Skutnabb-Kangas och Gunnar Tingbjörn på det material utredningen byggt sin uppfattning på. Vi återger här huvuddragen av vad utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern hävdar.

"Det flerspråkiga barnet har ofta mer att lära sig och dess språkinlärningssituation är därför mer komplicerad än det enspråkiga barnets. Om omständigheterna kring barnet är gynnsamma, torde inlärning av mer än ett språk innebära att barnet får en extra intellektuell stimulans. I en ogynnsam uppväxtmiljö kan en flerspråkig situation innebära att barnet – om det inte får omfattande stöd – allvarligt hämmas i sin språkliga och övriga utveckling.

För många barn i en flerspråkig situation har s. k. funktionell differentiering underlättat språkinlärningen, dvs. att t. ex. den svenskspråkiga mamman talar svenska och den grekiska pappan talar grekiska med sitt barn.

För att barnets språk skall utvecklas är det inte betydelsefullt endast *att* de kan konfronteras med språk utan också *hur* detta sker. Språkträning måste vara motiverande för att lyckas. Språkstödet bör därför bygga på barnets behov av att tala och lyssna.

Språk lärs bäst in om flera sinnen aktiveras samtidigt, om språkstimulansen kommer i situationer då syn, hörsel, känsel och motorik uttnyttjas. Både barn och vuxna lär sig språk bäst genom att använda det, helst i olika konkreta, vardagliga situationer. Stimulans att aktivt använda språket får barn genom lekar och rollspel. Även genom att samtala om språk och genom att "experimentera" med ord och uttryck utvecklar barn sin språkförmåga.

Invandrarbarn i Sverige har inte samma sociala och kulturella förutsättningar i sin språkinlärning som barn i föräldrarnas hemland. Det är viktigt att föräldrar och andra

fostrare beaktar detta i sina förväntningar på barn som är i en flerspråkig och flerkulturell situation. Barnen bör språkligt och kulturellt ha möjlighet att skapa sig en sverige-finsk, sverige-grekisk identitet etc. Samtidigt skall de kunna kommunicera och umgås med enspråkiga personer som talar/skriver enbart svenska, finska, grekiska osv.

Forskningen har ännu inte kunnat fastslå hur en- eller flerspråkighet skall definieras och mätas. Ingen kan egentligen sägas vara fullt enspråkig i den bemärkelsen att kunna klara alla en kulturgemenskaps olika språkanvändningar. De flesta barn och vuxna har mer att lära. Därav följer att det är svårt att ange vad full två- eller flerspråkighet innebär. Termen "halvspråkighet" åsyftar i själva verket en bristande språkfärdighet i två eller flera språk. Det kan därför vara lämpligast att tala om mer eller mindre *adekvat* språkbehärskning när det gäller en- och flerspråkiga."

I rapporten från Allwood m. fl. finns vissa resonemang om flerspråkighet som vi anser bör understrykas ytterligare. Detta gäller frågan huruvida flerspråkighet är skadlig. Enligt Allwood m. fl. kan denna fråga besvaras jakande om den kombineras med inadekvat stimulans och negativa attityder till den egna situationen, personen eller språken. Detta gäller också enspråkiga och förklarar i hög utsträckning de stora svårigheter som vissa enspråkiga barn sägs ha pga. avvikande dialekt eller sociolekt. Frågan kan däremot besvaras med nej om flerspråkighet kombineras med stimulans, motivation och positiva attityder till den egna situationen, personen eller språken. Det visas t. ex. av Lambert och Tucker (1972) i Canada där engelsktalande medelklassbarn fått lära sig franska. Det är främst de sociala och socialpsykologiska omständigheter som den flerspråkige individen lever i – snarare än flerspråkigheten själv – som kommer att avgöra om en individs försök att behärska flera språk kommer att bli en försvårande eller underlättande omständighet i hans livssituation.

Enligt Allwood m. fl. uppstår vad man kan kalla en *god* respektive en *ond spiral* vad gäller chanserna till en flerspråkig inlärning och utveckling.

Om barnet kommer från en miljö med goda materiella och kulturella resurser, som stimulerar och motiverar barnet till språkinlärning och dessutom är välbegåvat med en trygg personlighet, så är chanserna stora för att en god spiral skall sättas igång. Barnet stimuleras och blir fortlöpande mer stimulerat av sina egna framgångar i språket i skola och hemma. Denna tendens kommer att ytterligare förstärkas om barnet dessutom möts av en positiv attityd till sitt språk även utanför hem och skola. Under de omständigheter som här omnämnts kommer antagligen språkutvecklingen att bli positiv, obereonde av språktypologiska skillnader och inlärningsålder.

En annan bild möter emellertid, om barnet kommer från en miljö med dåliga materiella och kulturella resurser. En miljö där föräldrarna kanske varken har tid eller lust att lära sig ett nytt språk och det språk barnet skall lära sig kanske är ett lågstatusspråk, vilket för med sig otrygghet och stigmatisering av barnet. Barnet kommer då lätt in i en ond spiral, där den ena motgången följer på den andra. Bristen på stimulans leder till bristande språkbehärskning, vilket i sin tur leder till ännu mindre stimulans eller kanske rent av negativ påverkan. I motsats till det positiva fallet ovan kan här många faktorer, som annars inte skulle varit problematiska, bli det och leda till svårigheter för barnet.

Den sammanfattande slutsatsen om flerspråkighetens påstådda effekter blir därför enligt Allwood m. fl. att man knappast kan påstå att flerspråkighet i sig har några helt klara effekter. Det är i förening med andra omständigheter i ett barns inlärningsmiljö som den kan få positiva eller negativa effekter.

7.5 Skolan och kulturarvet

Flera perspektiv kan anläggas på olika "kulturers" förekomst i den svenska skolan. Så t.ex. hävdas å ena sidan ofta att invandring och därmed inslag av minoritetsgrupper med från majoriteten mer eller mindre starkt avvikande värderingar, seder och bruk, är något nytt i det svenska samhället och i den svenska skolan. Å andra sidan hävdas att invandring och för övrigt även utvandring alltid har förekommit. Det är viktigt att se invandringen och förekomsten av skilda kulturer i ett historiskt perspektiv: Vem är svensk? Vilken är under olika tider den dominerande svenska kulturen? En statare, en storbonde, en fabrikör, en skollärare i det svenska samhället under förra århundradet – vilken var deras gemensamma kultur, vilka värderingar delade de?

Vilket inflytande har i det korta historiska perspektivet den kraftigt ökade invandringen av delvis nya grupper under och efter andra världskriget haft på "kulturen" i Sverige?

Vi har tidigare (kap. 4) visat på det historiska perspektivet i svensk skolpolitik och svårigheterna för t.ex. arbetarbarn att göra sig gällande i en skola som inte mötte dem utifrån deras behov och förutsättningar. Vi gjorde i nämnda kapitel jämförelser och drog parallella slutsatser när det gäller mötet mellan den svenska skolan och olika minoritetsgrupper.

Vi har vidare i det föregående (kap. 2) pekat på den språkliga och kulturella mångfald som migrationen fört med sig till många europeiska länder utöver Sverige och vilka följder den invandringen fått eller kan tänkas få. Man har i dessa länder liknande kulturmöten och har som här börjat fundera över strategier för lösningar. Man bör från svensk sida följa och lära sig av försöken, framgångarna och misslyckandena i berörda länder samt naturligtvis bidra till att sprida kännedom om erfarenheter som görs i Sverige.

Migrationen som något samtidigt gammalt och vant och något nytt och ovant innebär en motsägelse. På samma sätt finns dubbelheten i betraktandet av andra kulturer som dels ett problem, invandrarbarn i skolan = problem, dels något mycket berikande för den svenska kulturen. Här krävs vidare analyser och diskussioner för att komma till rätta med sådana påståenden för att meningsfullt kunna närma sig frågorna. Det är inte så alldeles lätt och självklart att få en svensk elev eller för den delen en vuxen i skolan att känna sig berikad av en annan kultur där värderingarna utifrån svenskt perspektiv ter sig radikalt annorlunda. Mångtydiga begrepp och viss mytbildning på kulturområdet måste diskuteras och analyseras för att klargöra kulturmötets innebörd och utarbetandet av rimliga förslag till förbättringar av den svenska skolan. I detta kapitel analyserar vi kort innehållet i en del centrala begrepp och skissar en bakgrund för mötet mellan kulturer, därefter beskrivs mötet på gott och ont, vad det innebär för den svenska skolan, dess undervisning

och socialisering, för elev- och föräldrakontakter, lärarutbildning och personalfortbildning. I senare avsnitt, 13.10 och 13.14, återkommer vi med vissa förslag för skolans undervisning och för personalutbildningarna.

Först begreppet *kultur*. Det används i en mängd olika sammanhang och betydelser. Gemensamt för användarna tycks vara att de förutsätter en självklar, gemensam, för alla bekant betydelse. Några exempel: "Vi måste satsa på kulturen", "Detta är inte kultur, det är okultur", "De bär sig konstigt åt, men det är väl deras kultur", "Grekisk kulturafton är folkdanser och moussaka", "Svensk kultur är dalahästar, midsommarstänger och snapsglas", "Barnuppfostran och förhållandet mellan könen uttrycker djupliggande kulturella värderingar". Kanske är alla användningarna i någon mening riktiga, men vad avser man egentligen, när man talar om kulturarv eller kulturell valfrihet eller mångkulturell? I varje sammanhang, där begreppet har en central betydelse måste det definieras.

De olika användningarna av kulturbegreppet tycks till att börja med kunna sammanföras till två huvudgrupper: värderande och icke-värderande. Kultur är det som är värdefullt, vackert, välgjort osv. Mot detta ställs i Sverige t.ex. hötorgskonst och kiosklitteratur. Ibland kallas kulturyttringar, som hemslöjd, dans och mat kultur och också då är en del fint och annat fult.

Etnologer och socialantropologer m.fl. använder sig av en vidare beskrivande, icke-värderande definition av kultur som "de erfarenheter, kunskaper och värden som människor delar och som de återskapar och förändrar i socialt handlande" (Ehn-Löfgren i Kulturanalyser). Eller "En kultur omfattar grundläggande värderingar och uppfattningar om hur världen, samhället och människorna är funtade, sätt att lösa problem och sätt att uttrycka sig. Mera konkret omfattar den sätt att gå och stå, sätt att röra armar och ben och ansiktets småmuskler, sätt att prata, att vara tyst, klä sig, uttrycka tacksamhet, göra affärer, vara grannar och mycket annat." (Hannerz i Att leva med mångfalden). Allt är inte kultur, men allt genomströmmas av en kulturs värderingar, överförda genom uppfostran, ofta uttryckta i ett kollektivt medvetande eller ett system av betydelser och symboler som medlemmarna delar, en delvis omedveten värdegemenskap.

SKU ansluter sig till det vidare socialantropologiska kulturbegreppet och utgår från det när vi i det följande analyserar kulturmönstret. Detta ger sitt speciella resultat.

Människor föds in i och tillhör sociala grupper och lever i ett visst samhälle. På olika sätt påverkas de av detta samhälles och dess gruppers kulturella värderingar. I varje samhälle finns ett antal övergripande värderingar, uttryckta av den dominerande kulturen. Oftast är de så självklara att de är osynliga för detta samhälles medlemmar: "Var hel och ren. Kom i tid. Tala inte i mun på varandra. Vänta på din tur. Så där gör man bara inte."

En del seder och bruk kan uttrycka grundläggande värderingar, andra kan vara "påklistrade" konventioner. Värderingarna, moralen, ideologin och fostran in i dem är naturligtvis uttryck för vad man i ett visst samhälle vid en viss tid anser vara viktigt och rätt. Inom varje samhälle, dominerat av vissa kulturella värderingar kan emellertid också finnas grupper med avvikande värderingar i vissa frågor. Man talar t.ex. om kvinnokultur, arbetarkultur och ungdomskultur. På ett eller annat sätt, antingen de vill det eller ej, är

dessa grupper samtidigt positivt eller negativt beroende av samhällets dominerande kultur. Det kan inom ett samhälle som t.ex. det svenska finnas betydande variationer i kulturella värderingar mellan olika samhällsmedlemmar, liksom det kan finnas en stor värdegemenskap mellan flertalet. Det samma gäller naturligtvis för andra samhällen. Detta komplicerar användningen av begreppen kulturmöte, mångkulturell, kulturell valfrihet och interkulturell kommunikation. Inte alltid behöver kulturkollisioner ligga i mötet mellan företrädare för olika etniska grupper, de kan finnas inom dessa.

Vidare kan exempelvis en lärare från en intellektuell storstadsmiljö i Turkiet ha väsentliga värderingar gemensamma med en motsvarande svensk. Man kan också peka på att det i Sverige liksom i många andra länder finns en dominerande tonårskultur med egen musik, eget mode m.m. med i hög grad gemensamma drag i de olika länderna.

I varje samhälle är det angeläget att genom socialisation överföra den dominerande kulturen. Den speglas i barnomsorg och skolor, i litteratur och konst, i religion och lagar, i begreppsbildning och språk. Vissa samhällen utför inskolningen i dessa kulturella värderingar, detta kollektiva kulturarv om man så vill, på ett öppet och tydligt sätt. Det kan inte råda något tvivel om hur man skall leva och vad man skall tycka.

Andra samhällen, som det svenska, utför sin skolning på ett mjukare och mera dolt sätt. Den kan vara svår att upptäcka men är likafullt kraftigt genomsyrande.

Det kulturarv en individ har med sig ut i livet är sammansatt av samhällets dominerande värderingar, den egna gruppens kanske avvikande värderingar, familjens och skolans fostran och de egna tolkningarna av allt detta.

Hur ser då den svenska kultur ut som möter den hitflyttande invandraren eller som andragenerationsbarnet lever i? Frågan är viktig av två skäl. Dels måste vi ingående försöka klargöra våra egna mest grundläggande värderingar för att tryggt kunna möta andra med ett visst mått av generositet och tolerans, dels är det viktigt för den invandrade att *få det svenska samhällets strukturer klarlagda* för att inte ovetande utsättas för en "inre ockupation".

Man kan med fog påstå att det finns dominerande kulturella värderingar i Sverige. Även om de är självklara för den sedan barnsben inskolade kan de delvis vara svåråtkomliga för andra. Enligt Ehn-Löfgren innehåller varje kultur ett antal kulturella handlingsprogram eller förebilder, s.k. nyckelscenarier, som anger både livsmål och strategier för att nå de här målen, t.ex. myten "envar sin egen lyckas smed": om man bara kämpar hårt och arbetar flitigt kan man av egen kraft nå vilka framgångar och rikedomar som helst, även om man skulle råkat börja med två tomma händer.

Att leta efter och plocka fram den här typen av kulturella handlingsprogram kan vara en väg att frilägga den svenska kulturen. En annan är att medvetandegöra vardagslivets underförstådda tolkningar av verkligheten t.ex. genom tematisering av viktiga kategorier och förhållningssätt. Några exempel från Ehn-Löfgrens lista visar hur man kan gå till väga: Vad definieras som *kaos* respektive *ordning*? Vad är *makt*, vad ger makt? Hur legitimeras den? Efter vilka principer tilldelas auktoritet, inflytande, herravälde? Hur förhåller sig *individen* till *kollektivet*? *Män* till *kvinnor*? Vad

räknas som *arbete*? Vilken syn har vi på arbetets värde och fördelning? Hur ser vi på *tiden*, vår historia, livets gång, liv och död?

Det är inte SKU:s uppgift att besvara dessa frågor. Vår avsikt är att visa på fruktbärande ämnen för samtal och möten efter förnyad och fördjupad *bekantskap med den egna kulturen.*

Både i den svenska kulturen och i minoritetskulturer i Sverige är det viktigt att komma bort från det ytligt folkloristiska beskrivandet av vissa slumpvis utvalda kulturyttringar, av en eller annan anledning slående. Är midsommarstänger, knäckebröd och sill, folkdräkter och oxdans uttryck för genuin folklig kultur i Sverige? Eller är de framlyfta symboler för vissa gruppers värderingar och kanske också förhållandevis sena påfund? Discodans, hamburgare och jeans står sannolikt närmare en folklig kulturell verklighet för många unga människor än dalahästar och Frösöblomster.

Folkets kultur består till sin viktigaste del av gemensamma värderingar om bl.a. liv och död, arbete och vila, hälsa och sjukdom. Det viktigaste måste vara att i alla kulturer komma åt dessa grundläggande värderingar, ibland uttryckta i t.ex. konst och litteratur. Här kan vi närma oss varandra och hitta både likheter och skillnader. Vi måste akta oss för att fastna i ytliga och kanske felaktiga symboliska yttringar, särskilt som dagens symboler för unga människor ser annorlunda ut.

Man förknippar ofta invandrare med vissa kulturella symboler: folkdanser och vackra dräkter, exotisk mat och främmande rytmer. Så hamnar man lätt på ett ytplan där man i kulturmötet laborerar med mer eller mindre riktiga symboler medan hela det grundläggande värdesystemet förblir dolt. Det finns risker med detta förytligade sätt att betrakta svensk och annan kultur, med den ömsesidiga exotismen, även om det naturligtvis kan vara trevligt att dansa utländska folkdanser omväxlande med hambon. Skulle man kanske i stället ta fasta på *det gemensamma* i t.ex. "ungdomskulturen" och därifrån starta en diskussion om en ny "folkkultur"?

En del av våra viktigaste svenska värderingar är uttryckta i lagar och förordningar, en hel del t.ex. i de politiska styrinstrumenten för skolan, en del finns i normer och moral, seder och bruk. Det är klart formulerade och nedskrivna är förstås lättast att komma åt: Det är förbjudet t.ex. att aga barn i Sverige och här råder allmän skolplikt i nio år. Vissa företeelser är egentligen olagliga men trots detta moraliskt försvarbara enligt mångas mening, t.ex. att försöka undgå beskattning. Däremot är det inte endast olagligt utan uppfattas även som omoraliskt att muta tjänstemän.

Vi har tidigare pekat på ett annat svenskt kulturdrag, nämligen den försiktiga och rätt dolda påverkan. Vi återkommer till detta, när skolan diskuteras. Ofta har man för sig att ens egna kulturella värderingar är den objektiva sanningen, som sådan presenterad för en från barndomen och så småningom helt accepterad och övertagen. Särskilt i strid med andra värderingar och under hot att påverkas av andra verklighetsuppfattningar använder sig den dominerande kulturen av denna strategi, beskriven av den franske utbildningssociologen Pierre Bourdieu: "Han har noterat att det för en härskande elit är viktigt att en så stor del av verkligheten som möjligt definieras som neutral mark och därmed utanför stridszonen. Dominansen upprätthålls som mest effektivt när kulturen definieras som icke-kultur – det som är självklart, naturligt och 'höjt över all diskussion'. Kulturkamp

handlar därför ofta om var gränsen går mellan det klassneutrala och det klassbestämda i de stridande parternas föreställningar. Vem definierar premisserna för en kulturell konfrontation och hur förändras dessa?" (citat från Ehn-Löfgren, Kulturanalyser). Samma betraktelsesätt kan tillämpas på en majoritetskulturs förhållande till minoriteter av olika slag. Vi återkommer till detta.

Innan vi närmare diskuterar mötet mellan kulturer vill vi framhålla den dominerande svenska kulturens totala dominans i Sverige och i svenska skolor. Majoritetskulturen har dessutom institutioner med stor genomslagskraft, t.ex. massmedia, till sitt förfogande för spridning av sin "verklighetsbild".

I vilken mening kan man då tala om ett *mångkulturellt Sverige*? Vi menar att den relativt utförliga genomgången av kulturbegreppet och de svenska kulturella värderingarna varit nödvändiga för den fortsatta analysen av kulturmöten och andra begrepp med "kultur" som beståndsdel och för beskrivningen av mötet i skolvardagen och de konkreta förslagen.

Vilka kulturella värderingar ges en chans att komma till uttryck? Vi har tidigare konstaterat att det finns dominerande värderingar uttryckta i olika styrinstrument, men att vi åtminstone delvis är rätt försiktiga med överföringen av dessa värderingar, även om det heter att "skolan skall fostra". Det vi här talar om är grundläggande demokratiska värderingar, jämställdhetsfrågor, barnuppfostran, plikttrohet och arbetsenhet för att nämna några exempel. Dessa värderingar finns naturligtvis hela tiden underliggande och påverkar säkert flertalet, men samtidigt finns andra värderingar, som möter och påverkar oss varje dag på ett mera okontrollerat sätt med eller mot vår vilja. Vi tänker här bl.a. på det stora kommersiella utbud som ofta försvårar skolans fostrande uppgift. Genom utbudet agerar en kraftfull konkurrent som också når de mest utsatta grupperna i vårt samhälle, där t.ex. invandrarungdom kan ingå, som har svårast att kritiskt ta emot det påträngande utbudet av reklam och underhållning. Det är en nödvändig och svår uppgift för skolan och hemmen att tillhandahålla även andra värderingar. Detta är alltså *en* bild av det mångkulturella samhället.

Andra kulturella budskap kan ha svårt att konkurrera med de dominerande. Detta gäller inte minst invandrarnas och minoriteternas kulturella budskap. Det betyder alltså, att när man talar om "vårt mångkulturella Sverige" menar man oftast det faktum, att olika etniska, språkliga och religiösa grupper numera finns rikligt företrädda i det svenska samhället och i den svenska skolan. Visst ger man dem visst stöd, centralt och lokalt för att utveckla kulturell verksamhet i t.ex. egna massmedia och inom föreningslivet – men hur mycket låter man sig "berikas" eller hur mycket ägnar man sig åt "interkulturell kommunikation" med invandrar- och minoritetsgrupperna? Härtill kommer att man på respektive håll ofta bygger upp ett slags försvar vid möten med andra kulturer som ter sig främmande eller skrämmande. Upplevelser liknande dem som redovisas av våra mest kända amerikaemigranter, Vilhelm Mobergs Kristina och Karl Oskar i boken Invandrarna, kan säkert bekräftas av flertalet invandrare till Sverige:

"Och de obegripliga inskrifter hon såg påminde henne om att hon befann sig i ett land, där hon ingenting förstod av vad folket sade, inte det minsta lilla

ord. Människor skulle tala henne i örat utan att hon hörde dem, och själv skulle hon tala utan att de hörde henne. Här i Amerika blev hon från första stund liksom behäftad med två nya lyten: hon blev en dövnick och en dumbe, hon skulle bland främmande gå omkring döv och stum." (Kristina)

"Han plågades av att människor pratade i hans närhet utan att han begrep vad de sade. Kanske talade de om honom, och det var snopet och förargligt att bli omtalad när han själv var med utan att de andra brydde sig om att han var med. Här i Amerika kunde man stå öga mot öga med folk som baktalade och illa beryktade en, och man kunde ingenting göra däråt. Inte mer än stå där och glo, tafatt och hjälplöst och dumt. Sedan han landstigit i Amerika hade han känt sig dum flera gånger än han gjort förut i hela sitt liv hemma i Sverige. Men han ville inte tro att hans vett hade tagit någon skada av utflyttningen." (Karl Oskar)

Den typen av upplevelser kan för invandrarnas del leda till utbildandet av olika överlevnadsstrategier i den främmande miljön. Ett sätt är att snabbt lägga sig till med ett yttre beteende, som är snarlikt majoritetens, att snabbt lära sig det nya språket, klä sig som alla andra och ändra matvanor. Ett annat sätt är att hålla starkt samman minoritetsgruppen, sluta sig inom den och försöka undvika kontakter med storsamhället. Många andra sätt och kombinationer kan förekomma i en ofta mångårig process. Storsamhället å sin sida utbildar sina strategier och inte sällan bortseende från officiell invandrarpolitik.

"Kulturell dominans upprättas, som vi sagt, på flera olika sätt. Förutom att direkt försöka kolonisera en antagonistisk kultur kan den hegemoniska gruppen på olika sätt inkorporera denna som en delkultur. En sådan pacifiserande strategi möter vi i försöken att strömlinjerforma och kommersialisera tonårskulturer. Punk förvandlas från motkultur till modekultur – det blir chickt att chockera". (Ehn-Löfgren Kulturanalyser).

I lägen där majoritetens kultur möter opposition eller hotas kan majoriteten reagera på olika sätt. Exempelvis genom att avvisa det annorlunda som något som inte kan tas på allvar eller genom att man förlöjligar eller trivialiserar företeelsen. En annan reaktion kan vara att peka ut en förment gemensam fiende. Något som kan drabba udda minoritetsgrupper.

Sett ur detta perspektiv är det invandrarpolitiska målet, som inrymmer kulturell valfrihet, inte lätt att förverkliga. Den egna minoritetskulturen behöver ett starkt stöd för att bli ett realistiskt val i den nya kulturmiljön. Vi återkommer till hur skolan skall kunna ta sitt ansvar i sammanhanget.

Mycket av det som ovan beskrivits i ett vidare samhällsperspektiv gäller också för den svenska skolan. Den förändrade strukturen i det svenska samhället på grund av den kraftigt ökade invandringen efter andra världskriget visar sig mycket påtagligt i skolan. Där är närvaron av barn och föräldrar som talar ett annat språk än svenska och har andra kulturella värderingar konkret och påtaglig. Det vi kallar invandrarbarn är en stor och heterogen grupp. Somliga har själva nyligen invandrat, andra är födda i Sverige men har en eller två föräldrar födda utomlands. Somliga är svenska medborgare och känner sig mycket svenska men kan ändå uppleva svårigheter att accepteras som "fullvärdig" svensk.

Skolan har av naturliga skäl kommit att bli något av en brännpunkt för

möten mellan kulturer. Såväl i Sverige som i andra invandringsländer har därför mycket av diskussionen kring invandrarpolitiken kommit att handla om utbildning och skolans roll i sammanhanget. Ibland sker detta med en viss övertro på informationens, kunskapsspridandets, utbildningens förmåga att lösa problem och konflikter, att man i hög grad kan kompensera invandrarbarnen i skolan och att man *kan informera bort ömsesidiga negativa attityder och fördomar.* Självfallet har en del av reformerna på skolans område haft mycket stor principiell betydelse. Här behöver bara nämnas hemspråksreformen, som erbjuder elever med annat hemspråk fortsatt undervisning i och på sitt språk och utveckling av den egna kulturella identiteten.

Skolans styrinstrument på olika nivåer erbjuder rika möjligheter för en undervisning som främjar minoritetsgruppernas ställning och kontakterna mellan majoritet och minoritet.

Fostran till internationell förståelse och till respekt och tolerans för andra människor och deras uppfattningar har sedan länge funnits med i olika måldokument för skolan. Däremot finns inte förrän i Lgr 80 uttryckt något ansvar för skolan att aktivt ta tillvara elevernas kulturarv. SKU:s direktiv tolkar i detta nya ansvar bl. a. in att de olika kulturella bakgrunder som eleverna representerar skall kunna tillvaratas och bli en tillgång för undervisningen. Betydelsen av s. k. kulturell växelverkan betonas.

Begreppet kulturell växelverkan som ett mål för skolan återfanns redan i invandrarutredningens betänkande (SOU 1974:69). Där står bl.a. följande:

"Ökade insatser bör även göras för att informera de svenska eleverna om de länder som invandrarbarnen kommer ifrån, med sikte på kulturell växelverkan, så att invandrarbarnens kulturtraditioner kan berika undervisningen. Skolans totala arbete bör anpassas till den nya situation som har uppstått genom invandringen, dvs. även utanför den egentliga undervisningen (t. ex. hälsovård, bespisning m. m.) bör hänsyn tas till invandrarelevernas särskilda behov".

I mål och riktlinjer i grundskolans läroplan står det bland annat följande:

"Skolan skall därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor . . . Skolan skall söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet. Den skall aktivt verka för att invandrarna i vårt land också omfattas av samhällsgemenskapen, den skall också grundläggas en vilja att söka fredliga lösningar av konflikter."

"Internationella förbindelser spelar en allt större roll. Det är nödvändigt att i skolan välja stoff som låter eleverna inse vårt samhälles internationella beroende och därmed vikten av internationella kontakter och internationellt samarbete. Samhällsorienterande ämnen, bild och musik spelar liksom litteraturläsning stor roll. Invandrarelever och deras föräldrar kan vara en stor tillgång för att förmedla kännedom om andra länders kultur. Det är skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer. Det är också skolans uppgift att fostra eleverna att förstå och känna samhörighet med minoritetsgrupper inom vårt eget land."

Samma principiella syn uttrycks i arbetsplanen för förskolan och i läroplanerna för gymnasieskolan och komvux. Det finns ett samband mellan denna syn och internationaliseringsfrågorna i undervisningen, vilka är viktiga för att

vidga perspektiven och för att lära eleverna att se samband mellan det egna livet och andras i Sverige och världen i övrigt. Vi återkommer till detta samband.

I de lokala arbetsplanerna, som skall ange skolans ambitionsnivå utifrån de övergripande målen, har invandrar- och minorietsfrågorna sin givna plats. I kursplanerna för enskilda ämnen återkommer dessa frågor i snart sagt varje ämne. Det finns tydliga anvisningar och möjligheterna är stora att från förskolan till högskolan att arbeta med invandrar- och minoritetsfrågor, i grundskolans fria aktiviteter, i lek och arbete, ämnen, kurser, temastudier och projekt. Det sker också mycken sådan verksamhet runt om i landet på olika stadier men mycket återstår. Innan vi mera konkret går in på vad som skulle kunna göras, skall vi emellertid kritiskt granska och identifiera några väsentliga problem och behov.

Vi utgår dels från SKU:s rapport The Relationship between Swedish and Immigrant Adolescents – En studie av svenska ungdomars och invandrarungdomars syn på varandra i Södertälje och Falun (Ds U 1983:4) och dels från diskrimineringsutredningens (DU) rapport Fostran till tolerans? (Liber 1983). Båda rapporterna behandlar attitydfrågor.

DU tog i en enkät, som år 1980 sändes till alla skolstyrelser, dels upp eventuella kartläggningar i kommunens skolväsende om förekomsten av fördomar mot eller diskriminering av invandrare, dels förekomsten av förebyggande eller andra åtgärder. Ytterst få kommuner angav att de inte genomfört några åtgärder. Av de åtgärder som genomförts dominerade punktinsatser i form av enstaka studiedagar för lärare och temadagar för elever. Denna tendens är intressant som utgångspunkt för en diskussion om dagens skolsituation. Även om enkätens frågor handlade om fördomar och diskriminering visade svaren att man uppfattat frågorna mycket vidare och ofta svarat beträffande åtgärder som gick långt utöver begränsningen till diskriminering. Att svaren visar på begränsad förekomst av invandrarkunskap eller interkulturell undervisning (termerna diskuteras i det följande) behöver inte vara överensstämmande med dagens situation. Dels planerades enligt svaren många åtgärder (enkäten utfördes för tre år sedan) och dels sker mycket i det tysta i det dagliga skolarbetet. Man kan dock inte komma ifrån att den samlade bilden tyder på att krafttag måste tas och samlade insatser göras i den svenska skolan för att man skall närma sig läroplanernas mål och åstadkomma förändringar till det bättre för både invandrare och svenskar.

Vi vill vidare framhålla att djupintervjuer som DU har låtit göra med invandrare från flera olika nationaliteter visar alltför många prov på mobbning och diskriminerande tendenser i skolan. Många invandrare har bestående upplevelser av trakasserier i skolan helt oförenliga med skolans mål. Dessa erfarenheter måste tas på allvar. Enligt DU:s attitydundersökning är t.ex. lärare med erfarenhet av invandrare klart tolerantare till *invandrare* än grupper med motsvarande sociala, ekonomiska och utbildningsmässiga bakgrund vilka saknar sådana erfarenheter.

Behovet av ökade insatser i skolan mot fördomar och diskriminering bekräftas i den attitydundersökning som David Mellor och Lucy Firth 1981 utförde på uppdrag av SKU och International Graduate School, IES, Stockholms universitet och som resulterade i rapporten The Relationship

between Swedish and Immigrant Adolescents (DsU 1983:4). I sammanfattningen av rapporten skriver författarna bl. a.

"I resonemang om dessa resultat och framtiden så finns det några överväganden som skulle kunna föreslås för att förbättra de undersökta relationerna. Som konstaterats ovan är invandrare numera ett permanent inslag i det svenska samhället och inställningen till assyrier bland såväl svenskar som finländare inom de undersökta skolorna i Södertälje är inte positiv. Enbart undervisning eller överföring av kunskaper om invandrarkultur räcker inte för att förbättra attityder eller öka förståelse, vilket framgår av undersökningsresultaten. Snarare måste undervisningsprogram i etniskt blandade skolor vara utformade så att etnisk integrering främjas, om de skall ge ett värdefullt bidrag till inter-etniska relationer. Följaktligen, enligt Allport (1954), om inter-etniska relationer skall förbättras genom kontakt mellan etniska grupper måste vissa krav uppfyllas av dessa program. Utan jämlik status mellan etniska grupper, ömsesidigt beroende, gemensamma mål och stöd från lag, sedvänja och myndighet, kommer inter-etnisk kontakt endast att understryka befintliga diskriminerande attityder och därmed kanske bekräfta eller t.o.m. förstora intolerans och fördomar. Att variabler såsom jämlik status, gemensamma mål och ömsesidigt beroende faktiskt bidrar till förbättrade relationer och ökad förståelse framgår till exempel av Elliot (1970), Cohen och Roper (1972), Deutch (1949) och Sherif (1956)."

och vidare

"I annan forskning har Slavin (1977) påvisat effektiviteten hos tvåkulturella arbetslag att öka antalet tvärkulturella vänskapsförhållanden. Detsamma gäller Aronzon, Blaney, Sikes, Stephen och Snapp (1975), DeVries, Edwards och Slavin (1978). Geffner (1978) har också visat att inlärningsmetoder som bygger på ömsesidigt beroende och samarbete ger viktiga förbättringar i inter-etnisk varseblivning. DeVries, Edwards och Slavin är sedan ytterst koncisa då de framhåller att budskapet för lärare är tydligt, tvåkulturella arbetslag minskar rasfördomar och konflikter. Slavin (1979) är än mer radikal då han hävdar att tvåkulturella arbetslag borde utvecklas som ersättning för snarare än som supplement till traditionella undervisningsformer."

Vi har här tecknat en bild av det svenska samhället och svårigheterna vid kulturmöten, av valfrihetens begränsning och gjort en analys av det s.k. mångkulturella samhället. Den bilden är också giltig för den mångkulturella skolan. Till detta kommer för skolans del speciella svårigheter med bl.a. utpräglad konkurrens och utslagning. Sammantaget finns i bilden av skolan en bakgrund till diskussioner om vad som kan och bör göras, som är realistisk. SKU vill varna för att måla en alltför dyster bild men också varna för att måla bilden så ljus att man tror på lättköpta förbättringar. Man måste börja arbetet med en analys av svårigheter och behov och ta dem som utmaningar till genomtänkt verksamhet.

I dag förs såväl i Sverige som runt om i världen en intensiv diskussion om hur undervisningen bör anpassas till närvaron av många språk och kulturer i skolan. Inte minst inom Europarådet ägnas dessa frågor stor uppmärksamhet. De europeiska undervisningsministrarna antog vid sin konferens i Dublin 1983 en resolution om invandrarundervisningen. I resolutionen rekommenderas medlemsstaternas regeringar och i synnerhet deras undervisningsministrar att basera sina åtgärder inom invandrarundervisningen på följande principer beträffande allmän policy (vår översättning):

"Vederbörlig hänsyn bör tas till invandrarnas utbildningsbehov och kulturella behov och lämpliga resurser bör ställas till förfogande för att möta behoven.

Ursprungsländer och mottagarländer bör samarbeta för att skapa en rättmätig plats för invandrarna och deras barn i utbildning och kultur:

för att möjliggöra för dem att till fullo delta i samhällslivet,

för att ge dem jämlika möjligheter i förhållande till mottagarlandets medborgare för deras personliga och yrkesmässiga utveckling,

för att möjliggöra för dem att behålla band med deras ursprungskultur, inte endast för att underlätta ett återvändande till ursprungslandet om de så skulle önska, utan också för att gynna deras egen utveckling och öka deras bidrag till det samhälle de lever i.

Undervisningsprogram, material och situationer bör i ökande omfattning utformas så att de på ett dynamiskt sätt integrerar invandrarnas kulturella bidrag i Europas olika länder med sikte på att nå en interkulturell dimension i undervisningen."

Resolutionen innehåller också rekommendationer beträffande bilateralt och multilateralt samarbete bl.a. gällande lärarutbildning och läromedelsutveckling. Resolutionen tar vidare upp vuxenutbildningsfrågor och informations- och forskningsfrågor med hänsyn till *"intercultural approach to education"*.

Dublinresolutionen har senare åberopats i Europarådets ministerråds preliminära förslag till rekommendationer (år 1983) som gäller utbildning av lärare för interkulturell undervisning särskilt i migrationssammanhang. Till dokumentets rekommendationer med anledning av ovanstående konstaterande återkommer vi i kap. 12 om personalfrågor.

Med ett symposium i maj 1982 i L'Aquila i Italien om *interkulturell utbildning av lärare* avslutades ett projekt inom Europarådet som bedrivits i en arbetsgrupp kring förändringar av lärarutbildningen.

I rapporten från symposiet understryks betydelsen av interkulturalism och att detta begrepp inte bara ligger i linje med Europarådets kulturella aktiviteter utan också står som en symbol för hela arbetet i två avseenden. För det första definierar och sammanfattar begreppet *interkulturalism* innebörden av de principer som alltsedan Europarådets tillkomst varit en ledstjärna för dess främjande av mänskliga rättigheter, internationell förståelse och den europeiska kulturkonventionen. För det andra utgör begreppet "en stimulerande utgångspunkt för åtgärder, en metod och ett mål för alla rådets program och aktiviteter inom så skilda områden som t.ex. kulturell utveckling i städer, erkännande av minoriteter, studerandemobilitet och erkännande av meriter", heter det i rapporten.

I diskussionerna vid symposiet förekom olika begrepp för att uttrycka närvaron av olika kulturer och språk i många skolor runt om i medlemsländerna och vilka krav den aktuella situationen ställer på undervisningen i skolan. Bl.a. diskuterades och ställdes mot varandra begreppen "multicultural" (mångkulturell) och "intercultural" (interkulturell). I rapporten från symposiet anges att Europarådet använder begreppet multikulturell för att ange ett tillstånd – våra samhällen är nuförtiden i grund multikulturella – medan begreppet interkulturell betecknar handling. Interkulturalismen understryker behovet av samverkan mellan olika delar av samhället och är inte bara en referensram utan också en metod och en ram för framtida

handling, framhåller rapporten. En rapport från symposiet föreligger, "Symposium on the intercultural training teachers. L'Aquila 10–14 May 1982, (Council of Europe, DECS/EGT (82) 61). Rapporten innehåller rekommendationer om

- utbildning av lärare och annan skolpersonal
- metoder för interkulturell undervisning
- språkundervisning
- lärarens status
- harmonisering av läroplaner
- samverkan mellan skolan och invandrarföräldrar
- samverkan mellan undervisning av barn och utbildning av vuxna
- samverkan mellan skolan, hemmen och samhället
- spridning av dokumentation
- Europarådets roll när det gäller att utveckla interkulturalism

Vi nämnde vidare att det pågår en intensiv diskussion runt om i världen hur undervisningen bör anpassas till närvaron av många språk och kulturer i skolan.

I dessa diskussioner förekommer olika beteckningar på den undervisning som åsyftas. Man talar om flerkulturell och flerspråkig utbildning, om multikulturell eller om interkulturell. I Sverige har vi i olika sammanhang talat om behovet av "*invandrarkunskap*" när vi diskuterat den nya situationen i skolan och samhället i övrigt till följd av invandringen.

Innehållet i "invandrarkunskap" är föremål för en fortlöpande bearbetning inom det s.k. *Invandrarkunskapsprojektet* inom SIV. Ett långsiktigt mål för detta projekt är att få olika befolkningsgrupper som bor i Sverige att acceptera varandras lika värde och lika rätt och respektera olika kulturers yttringar och värderingar. Vi återkommer i det följande till projektet, när det gäller innehållet i en undervisning som tar sikte på kulturell växelverkan. Invandrarkunskap i grundutbildning och fortbildning av lärare tas upp i kapitel 12.

Vad som åsyftas i de aktuella diskussionerna är – oavsett vilken terminologi som används – att vi behöver *ett nytt sätt att förhålla oss till varandra i skolan*, ett sätt som ställer krav på alla i skolan till följd av den flerspråkiga och flerkulturella situationen. Kravet på förändring gäller också innehållet i undervisningen.

Vi har tidigare bl.a. diskuterat mångtydigheten i begreppen kultur, mångkulturell och kulturell valfrihet. Samma mångtydighet gäller självfallet dessa begrepps användning i skolan och i utbildningssammanhang. Det arbete som bedrivs i hela utbildningssverige, från förskola till och med högskola för att ge kunskaper om olika kulturer och deras värderingar, medvetandegöra om egna värderingar, lösa konflikter mellan olika grupper, förbättra relationerna mellan minoriteter och majoritetsbefolkning, bearbeta negativa attityder och fördomar, fostra till solidaritet osv., allt detta har i Sverige gått under olika namn såsom t.ex. invandrarkunskap, internationalisering, kulturkunskap. Internationellt har man mer och mer kommit att använda termen "*intercultural education*". Termen är också vedertagen inom Europarådet. Härav kommer det nya svenska begreppet *interkulturell undervisning*. Som närmare framgår under avsnitt 13.10 om interkulturell undervisning förordar SKU, att man i Sverige tillsvidare använder termen

interkulturell undervisning och vid behov i olika sammanhang preciserar och beskriver innebörden däri.

I detta sammanhang vill vi erinra om vikten av pedagogisk helhetssyn i barnets undervisning, dvs. samarbetet mellan alla de lärare som undervisar en elev. Hemspråkslärarna måste synliggöras och utnyttjas som de värdefulla resurspersoner de är både för invandrareleverna och de svenska eleverna. Det borde vara en självklarhet att hemspråkslärare och lärare i svenska som andraspråk finns med i lärarlag, arbetsgrupper och planeringsgrupper så att en nödvändig samordning kan ske och så att deras kulturkompetens tillvaratas såväl i hemspråksundervisningen som när det gäller den allmänna kulturkunskapen för alla elever. Inte bara då och då utan med stor regelbundenhet bör hemspråksläraren ges möjlighet att delta i undervisningen i den eller de klasser, där han har sina elever. Kulturkompetensen är nödvändig och det är oerhört viktigt att hemspråksläraren har erfarenheter liknande sina elevers.

Mot bakgrund av vad vi hittills skrivit i detta kapitel anger SKU i det följande vissa viktiga utgångspunkter beträffande skolans ansvar för kulturarvet.

Kultur är inte något statiskt utan ett dynamiskt växelspel mellan yttre och inre verklighet, mellan samhälle och individ. Invandrarbarnens nationella kulturbakgrund i den beskrivande meningen inrymmer en mängd delkulturer, såsom skillnader mellan stad och landsbygd, mellan olika samhällsklasser, kön, generationer. När människor flyttar ut från ett traditionellt socialt sammanhang in i ett nytt som avviker starkt från det gamla innebär detta speciella påfrestningar på kulturarvet. Hur människor påverkas i en ut- och invandringssituation beror i hög grad på de sociala och ekonomiska förhållanden under vilka man levt i hemlandet och det kulturella avståndet till mottagarlandet. Hur man lyckas i den nya miljön blir beroende av en rad olika faktorer. De egna avsikterna med vistelsen i det nya landet – stanna eller återvända – är en faktor av betydelse. Mottagarlandets invandrar- och minoritetspolitik, invandrarens sociala och ekonomiska förhållanden, politiska rättigheter och majoritetsbefolkningens attityder är andra faktorer av stor betydelse.

Vi har tidigare i våra diskussioner kring valfrihetsmålet bl. a. hävdat, att det inte finns något fritt val i den meningen att man kan välja att helt förkasta det gamla eller helt förkasta det nya som möter i invandringslandet. Det blir därför inte fråga om ett antingen/eller mellan två kulturer utan snarare om att delar av det kulturella arvet kan komma att påverkas. Var en individuell invandrare befinner sig mellan två kulturer påverkas också av den tid som gått efter utvandringen och invandringen i det nya landet. Medlemmar av en och samma familj återfinns troligen också olika långt mellan kulturerna genom att de har olika sociala roller och gör olika erfarenheter i mottagarlandet.

Översatt till kulturmöten i den svenska skolan innebär detta att *invandrarbarnets kulturella verklighet är en annan än föräldrarnas var i ursprungslandet.* Barnen påverkas från tidig ålder av det nya samhället med dess värderingar och sätt att fungera. Samtidigt påverkas också föräldrarna av det nya. Många invandrarkvinnor har t. ex. i Sverige fått en ny syn på kvinnorollen, vilket för en del av dem lett till att de gått ut i förvärvsarbete, att de förändrat sin syn på relationerna man-kvinna och ibland också till en

skilsmässa som yttersta konsekvens. Även mannen i familjen får många gånger bl. a. sin kulturella roll förändrad genom kvinnans nya beteende. Barnen påverkas på ett sätt som många gånger leder till personliga konfliktsituationer mellan två livsmönster, föräldrarnas i ursprungslandet och det nya samhällets. Medan föräldrarna kommit till det nya landet med en från grunden uppbyggd förankring i ett kulturellt mönster och med en mera "färdig" personlighetsutveckling, befinner sig invandrarbarnet i ett utvecklingsskede, när det hamnar mellan kulturerna med olika, ibland motstridiga budskap i livsåskådningsfrågor m. m. Den grundtrygghet som föräldrarna kan ha hjälp av i den nya situationen är inte alltid barnens. Invandrarbarnens mera utsatta läge är därför en viktig omständighet för skolan att beakta när frågor som har att göra med kulturarvet i djupare mening kommer upp i undervisningen. Det kräver en varsamhet och lyhördhet gentemot de elever som befinner sig i en ännu starkare brytningsperiod än den barn och ungdomar normalt måste arbeta sig igenom.

Det är viktigt att även mera djupgående värderingar i kulturerna uppmärksammas när man diskuterar skolan och elevernas kulturarv. *Man får inte sätta likhetstecken mellan kultur och de snäva symboliska uttryck av folkloristiskt slag vi tidigare diskuterat.* När det gäller att förbereda skolans personal för den mångkulturella situationen i den svenska skolan måste vi också tala om, och våga tala om, att olika kulturmönster ibland också innehåller företeelser som avviker från vad det svenska samhället är berett att acceptera utifrån sina grundläggande värderingar. Det må gälla synen på förhållandet man–kvinna, barnuppfostran, religion, sättet att lösa konflikter m. m. Vi erinrar om vad direktiven till invandrarpolitiska kommittén säger när det gäller att precisera innebörden i valfrihetsmålet:

"Valfrihetsmålets syfte är att ge alla människor i Sverige som vill tillhöra en etnisk eller språklig minoritet möjligheter till kulturell identitet och till att bibehålla och utveckla sitt språk och kulturarv. De etniska minoriteternas rättigheter är inskrivna i regeringsformen. Valfrihetsmålet får dock inte tolkas som ett godtagande av sådana värderingar som starkt avviker från den grundsyn som kommer till uttryck i vår lagstiftning rörande t. ex. jämställdhet mellan kvinnor och män eller barns rättigheter."

Direktiven erinrar i sammanhanget om att det redan i den invandrarpolitiska propositionen 1975:26 angavs att det kunde visa sig nödvändigt att på detta sätt ytterligare precisera målformuleringarna för invandrar- och minoritetspolitiken.

För skolans del kan man föra en diskussion om mötet mellan olika kulturer och olika gränsdragningar även utifrån skolans mål, där särskilt det s. k. objektivitetskravet får en fördjupad dimension genom de många invandrarbarnen.

Objektivitetskravet innebär att undervisningen skall vara saklig och allsidig. Eleverna kommer från hem med vitt skilda uppfattningar i ideologiska, religiösa, kulturella och politiska frågor. Det är många intressen och värderingar som skall balanseras i undervisningen. En absolut objektivitet kan knappast uppnås, men det är viktigt att skolan så långt möjligt strävar efter allsidighet och saklighet i undervisningen. I Lgr 80 sägs följande:

"Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att dessa inte blir påverkade till förmån för den ena eller den andra av inbördes kämpande åskådningar och uppfattningar. I frågor där det föreligger olika uppfattningar skall skolans undervisning därför vara saklig och allsidig."

Objektivitetskravet har många gånger missuppfattats som att det åligger skolan att förhålla sig neutral. I den frågan uttrycker sig Lgr 80 mycket klart:

"Skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs och hävda betydelsen av ett personligt engagemang. Samtidigt skall skolan hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Skolan får alltså inte ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar. Skolan måste i stället medvetet verka för dessa värderingar och fostra eleverna till att respektera dessa."

Det är alltså viktigt att skolan låter även de mera djupt liggande inslagen i olika kulturmönster komma fram i undervisningen, även när det är konfliktladdade frågor. Skolans personal behöver få en ökad beredskap för att hantera kulturkonflikter och söka lösningar i samförstånd. Att både göra kulturarvet till en tillgång för undervisningen och samtidigt sträva mot målet att alla elever omfattar vad vi kallar våra grundläggande demokratiska värderingar ställer lärarna i skolan inför svåra situationer redan när det bara är svenska elever där. I en skola med många nationaliteter innebär konflikterna att det ibland kan vara svårt att skilja mellan vad som s. a. s. är normala konflikter mellan människor och vad som är beroende på att vissa barn är invandrare eller i ett visst sammanhang kommer från en viss etnisk grupp eller en viss nation. Ett viktigt inslag i skolpersonalens förberedelse blir då inte bara *konfliktberedskap* utan också att i en konfliktsituation kunna härleda orsakerna till konflikten. Alla konflikter i en skola med många invandrarbarn har inte "invandrardimension". Först när man placerat konflikten i det rätta sammanhanget kan man närma sig den lösning som behövs.

Konflikterna kan bli en tillgång om de hanteras på rätt sätt. Skolans arbete för att fostra till internationell förståelse kan hämta direkta exempel från klassrumssituationen. Det är ett sätt på vilket kulturarvet kan berika undervisningen.

Objektivitetskravet ställer stora krav på hur läraren bedriver sin undervisning. Lärarens ansvar för att fostra till demokrati är stort. Alla i skolan har ett gemensamt ansvar för att målen för skolan förverkligas och för *att den kulturella valfriheten blir en möjlighet – inom det möjligas gränser.* Var det svenska samhället sätter gränserna måste ständigt diskuteras. Fostran till demokrati ger alla elever en framtida möjlighet att påverka gränserna, i demokratiska former. *I denna situation blir varje vuxen och varje elev i skolan något av en kulturtolk, med skyldighet att respektera andras uppfattningar och med rätt att få sin egen uppfattning respekterad.*

Det räcker inte med åtgärder i skolan som endast riktar sig till invandrare och minoriteter. *Den interkulturella undervisningen angår alla.*

Hittills har det i alltför hög grad varit så, att endast skolor med hög andel invandrarelever i någon större utsträckning sysslat med interkulturell

undervisning. Detta är förståeligt av flera skäl. Invandringen till Sverige är emellertid inte en angelägenhet för enstaka kommuner och skolor. Genom bl. a. DU:s enkät och inom SIV:s invandrarkunskapsprojekt har erfarenheten gjorts att alltför många skolor försvarar bristande intresse och engagemang för invandrarfrågor i vid mening med att de, som det ofta uttrycks, "hittills har så få invandrare och därför skonats från problem". SKU vill i detta sammanhang framhålla att det är viktigt att man kommer ifrån "problemfixering" i samband med kulturmöten och i stället framhåller det positiva.

Inte bara invandrarundervisningen utan även den interkulturella undervisningen i vid mening måste tas med i de lokala arbetsplanerna för varje rektorsområde för att på så sätt omsätta läroplanens allmänna mål i ett konkret handlingsprogram med en bestämd ambitionsnivå för den enskilda skolans planering. SÖ och SIV har utarbetat en del material som kan underlätta en sådan planering som ger exempel på pedagogiska grepp och metodik för interkulturell undervisning. Det behövs emellertid ytterligare kommentarmaterial för lokal planering. Viktigt är också att fortlöpande formellt och informellt granska de läromedel som används.

SKU har i sitt betänkande (SOU 1983:58) om *läromedel* framhållit hur det interkulturella perspektivet i undervisningen påverkar läromedelsförsörjningen. Bl. a. har SKU där redogjort för hur man i Ontario, Canada, utarbetat råd och anvisningar – Race, Religion and Culture in Ontario School Materials (Ministry of Education, Ontario) – till författare och läromedelsproducenter beträffande behandlingen av etniska grupper, religion och kultur i läromedel för undervisningen i Ontario. SKU erinrar också i kap. 11 om den analys rörande läromedlens inflytande när det gäller relationerna mellan olika etniska grupper i samhället som finns i DU:s tidigare nämnda rapport Fostran till tolerans?

Frågor av intresse i samband med läromedel för interkulturell undervisning är t. ex.: i vilken utsträckning behandlas internationella frågor och invandrarfrågor i läromedel för olika stadier, hur speglar läromedlen de förändrade världs- och samhällsstrukturer, som bl. a. har anknytning till migration? Vilken världsbild, kultur- och människosyn kommer till uttryck, inte minst genom dolda budskap?

Det ankommer på varje lärare att komplettera huvudmaterialet i undervisningen med annat material för en mera rättvisande bild. Samtidigt bör berörda myndigheter göra mera regelbundna bedömningar av de mest använda läromedlen kvantitativt och kvalitativt.

Inget barn i barnomsorgen, ingen elev i skolan skall behöva avstå från att gå till förskola eller skola eller behöva känna oro och ängslan över att gå dit, därför att man riskerar att bemötas med negativa attityder eller fördomar eller i grövre fall mobbning eller diskriminering. Detta gäller naturligtvis varje invandrarbarn liksom varje svenskt barn. Många invandrare kan vittna om skrämmande inslag i skolvardagen:

"Flickan har sitt största problem i skolan. Vi ska försöka byta skola för att se om det blir bättre. Hon anses inte vara svensk trots att hon talar svenska perfekt och utseendet inte är särskilt exotiskt. Men det räcker med efternamnet, det blir genast ett problem. Hon blir behandlad illa av kamrater som tydligen har hört vissa bedömningar från vuxna. Men det är bara i skolan hon är mobbad, inte av andra lekkamrater."

"Mina barn går i en skola där det inte finns så mycket invandrarbarn, men man får lätt höra genom mina barn hur invandrarfientligt detta samhälle är. Invandrare anses tillhöra samhällets botten, och det får barnen höra från andra barn i skolan, som har negativa attityder mot invandrare som de har ärvt från sina föräldrar. För att bli accepterade måste barnen betona sin svenskhet och själva uttrycka fördomar mot invandrare, dvs. förneka sig själva och sin egen bakgrund. Det är hemskt."

"Skolan är ett annat exempel, det är den hemskaste institutionen i detta land. Många lärare är rasister, och de utövar sina fördomar mot invandrarbarnen; de låter utländska barn bli mobbade i skolan utan att ingripa."

(Citaten är hämtade från DU:s intervjuundersökning bland invandrare, Vittnesmål, Invandrares syn på diskriminering i Sverige, Erland Bergman och Bo Swedin. (Liber 1982)).

Citaten ovan uttrycker invandrares subjektiva upplevelser av skolan. De är inte enastående utan skulle kunna mångfaldigas och är värda att tas på allvar. *Det måste vara förskolans och skolans skyldighet och en av deras viktigaste uppgifter att med all kraft markera sitt ogillande och bemöta varje tendens till utfrysning, mobbning eller diskriminering.* Vidare måste man arbeta med *förebyggande attitydbearbetning* från första stund. Om barnen tidigt vänjs vid att samtala om viktiga ting under trygga former blir det också möjligt att arbeta med svårare konfliktlösning. Deras egna värderingar och erfarenheter måste lyftas fram, skärskådas, diskuteras och mötas med allvar och tolerans. På så sätt finns förutsättningar att möta andra på samma sätt.

Det är viktigt att känna till att denna typ av attitydbearbetning är en långsiktig process där man inte når bestående resultat endast med enstaka punktinsater av typ temadagar. Om insatserna begränsas till punktinsatser av snävt folkloristiskt eller exotiskt slag finns en risk att man förstärker fördomar och intolerans. I stället bör man ta fasta på det gemensamma, t. ex. i barns och ungdomars situation i Sverige och världen i övrigt i dag.

Kulturkunskap är en annan viktig del av den interkulturella undervisningen. I undervisningen måste olika möjligheter tas tillvara att lära känna sin egen och andras kulturer. I förskolan och på lågstadiet kan det ske ganska enkelt genom att ta tillvara elevernas och personalens kulturella erfarenhet t. ex. genom att uppmärksamma nationella och religiösa högtider. Det är viktigt att i detta sammanhang klargöra svenska dolda omedvetna värderingar, inbyggda i svensk kultur, och låta dem konfronteras med andra värderingar. Därmed är inte sagt att en ömsesidig tolerans måste innebära att man gör avkall på sin egen livssyn och människouppfattning. När det gäller litet äldre elever kan den egna gruppens erfarenheter efter hand byggas ut med andra typer av studier i t. ex. litteratur om den egna och andra kulturer. Man kan i varje ämne i skolan föra in andra kulturella perspektiv jämsides med de egna. I snart sagt varje kursplan i Lgr 80 finns påpekanden om internationalisering och invandraraspekter.

Balansgången kan bli svår mellan tolerans och respekt för andra uppfattningar om bl. a. sexualitet, könsroller och barnuppfostran och kravet att meddela den svenska skolans och därmed det svenska samhällets värderingar i dessa frågor. Här bör hemspråkslärare, som medlemmar i personallaget och som kulturtolkar, liksom barnens föräldrar kunna spela en viktig roll som samarbetspartners.

I sammanhanget vill vi peka på det öppna samhällets roll på gott och ont. Invandrarföräldrar och deras barn kan lätt få den uppfattningen att utbudet av våld och pornografi i film och tidningar uttrycker de flesta svenskars kulturella värderingar. Här har skolan en viktig uppgift att bearbeta populärmyterna och föra en allvarlig diskussion vidare.

SKU går i det följande inte ämne för ämne in på möjligheter och svårigheter beträffande interkulturell undervisning men ger några exempel från ämnena idrott, matematik och religionskunskap.

I målen för ämnet idrott talas det bl. a. om att eleverna skall få "insikt i andra kulturers värderingar och traditioner i fråga om fysisk aktivitet och lära sig se idrotten som en internationell kulturfaktor." Danser från olika länder ingår i kursplanen för mellanstadiet. Dessutom kan det vara av vikt att påpeka de egna kulturella värderingarnas genomslagskraft i skrivna och oskrivna regler för uppträdande i t. ex. bollspel. Det har visat sig att idrottstävlingar lätt blir tummelplatser för våldsamma konflikter, som delvis beror på okunnighet om varandras regler och beteenden. Till detta kommer att aktiviteter i samband med idrottsämnet kan leda till svårigheter på grund av krav på klädbyte, offentlig dusch, simning, dyrbar utrustning osv. Här krävs alltså igen kunskap, förståelse och samarbete med hemmen.

I ämnet matematik finns många möjligheter att arbeta med statistik över migrationen, andelen invandrare i olika kommuner, på arbetsplatser och i skolor. Olika algoritmer, som används i ursprungsländerna men ej i Sverige, kan tas upp.

I ämnet religionskunskap finns möjlighet till fortlöpande samtal om moralfrågor, världsåskådning och värderingar. Det är naturligt att speciellt studera religioner och livsåskådningar som finns representerade i klassen. Detta ställer självfallet stora krav på läraren i fråga om objektivitet, respekt, tolerans och hänsyn.

Självfallet är det också så att interkulturell undervisning utmärkt väl lämpar sig för ämnesövergripande studier t. ex. i olika teman. På många håll har man arbetat efter denna modell och en del finns dokumenterat i material från SIV:s invandrarkunskapsprojekt.

Samarbetet mellan hem och skola kan bidra till att underlätta samarbetet i skolan och stödja invandrarbarn som lever under inflytande av två olika kulturer. Hem och Skola-rörelsen arbetar på olika sätt för att öka samverkan med invandrarföräldrar. Till de frågor som är aktuella för att öka samverkan mellan svenskar och invandrare hör att få i gång diskussion i samtalsgrupper bland de svenska föräldrarna med utgångspunkt i följande:

- att förstå sig själv och sin egen bakgrund
- att ha kunskaper om människor med annan etnisk bakgrund
- att bli medveten om individuella likheter och olikheter
- att uppskatta kulturellt utbyte mellan olika etniska grupper och
- att bli medveten om hur fördomar uppstår och vad de får för konsekvenser.

Många invandrarföräldrar möter i barnens skola i Sverige en annan skola och ett annat utbildningssystem än i sitt hemland. De känner inte igen sig, de blir osäkra och kanske t. o. m. rädda för vad som händer med deras barn i skolan

här. Detta leder även ibland till att man sänder hem barnen till det egna landets skolor. Att få invandrarföräldrar med i samarbetet mellan skolan och hemmen är angeläget, inte minst för att tala om vilka mål den svenska skolan har och hur skolan arbetar för att nå målen. Detta är ett av många sätt att öka deras tillförsikt om barnens framtid i Sverige.

När svenska föräldrar ibland begär att få undervisning för sina barn i en "svensk" klass behöver det inte vara fråga om diskriminering mot invandrarna. Man oroar sig helt enkelt för sina barns skolgång och studieförmåga precis som invandrarbarnens föräldrar om sina barns. Även här behövs kontakter och samtal mellan hemmen och skolan, mellan svenska föräldrar och invandrarföräldrar för att tillsammans tala om det som är olika och för att finna vad som är gemensamt, för att finna en ömsesidig förståelse och förtroende för varandra som kan leda till samverkan. *Att det är viktigt att skapa sådan samverkan visar de exempel vi inledningsvis anförde från invandrartäta samhällen i andra länder där utflyttningen av majoritetsbefolkningens barn gått långt och segregationen är ett faktum.*

Sammanfattningsvis kan sägas att en undervisning som tar fasta på elevernas gemensamma erfarenheter och tar dem på allvar i skolarbetet, som använder *ett undersökande och problemorienterat arbetssätt,* där eleverna genom samarbete utforskar sin egen verklighet, den undervisningen lär samtidigt ut kulturell växelverkan, samarbete, respekt och tolerans. Många problem är gemensamma för invandrarelever och svenska elever och kan, om de behandlas i tematisk form, samtidigt innebära kunskaper om varandras kulturer och värderingar. Det kan gälla identitetsfrågor: vem är jag och vad står jag för? svåra livsåskådningsfrågor t. ex. inställningen till döden och livet efter döden eller sociala frågor som hotet om att bli utkonkurrerad, utslagen och arbetslös.

Närvaron av många elever med olika etniska, språkliga och kulturella bakgrunder måste få *konsekvenser* också *för all personalutbildning och fortbildning inom skolans område.* Vi återkommer till detta utförligare i kapitel 12 och avsnitt 13.14. Här vill SKU bara allmänt understryka att det för personalen liksom för eleverna är fråga om ett sätt att förhålla sig, en medvetenhet om egna värderingar, en vilja att ompröva attityder och arbetsformer. Säkert kräver olika skolor, olika klasser sina egna former för interkulturell undervisning och det är svårt att ge färdiga svar och mallar. Det pedagogiska utvecklingsarbetet liksom lärarfortbildningen kan utveckla modeller för undervisning och attitydbearbetning för olika stadier och för skolor med olika struktur, befolkningsmässigt, ekonomiskt, socialt. Sådana modeller bör dokumenteras för att inspirera andra att gå vidare och utveckla sina egna modeller. Hittills har de grupper visat sig fungera bäst som haft en allsidig sammansättning och tillsammans representerat ett brett register av samlade erfarenheter från olika kulturer. I projekt- och försöksgrupper för utveckling av modeller bör man därför sträva efter att ha representanter för olika personalkategorier som bl. a. lärare, elevvårdspersonal, skolmåltidspersonal och såväl invandrare som svenskar.

Detta kapitel inrymmer enligt rubriken inte kulturarvsfrågor i vuxenutbildningen. I stora drag är dock SKU:s resonemang tillämpliga även på vuxenutbildningen, även om vuxna studeranden har andra erfarenheter och utgångspunkter än elever i ungdomsskolan. Den principiella syn som SKU

ansluter sig till när det gäller interkulturell undervisning i ungdomsskolan liksom kraven på innehåll, metoder och arbetssätt i denna undervisning gäller alltså även vuxenutbildningen.

8 Undervisningen för samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever

Rätt till hemspråksundervisning och studiehandledning på hemspråk i grundskolan och gymnasieskolan har också de barn som tillhör en ursprunglig minoritet i landet eller vars familj i en eller flera generationer har bott i landet, förutsatt att barnets språkliga miljö kräver detta. Motivet för att anordna hemspråksundervisning måste enligt riksdagens beslut vara behovet hos eleven.

Samerna

De samiska språk- och kulturfrågorna har intagit en central plats i diskussionen om den samiska kulturens möjligheter att fortleva i Sverige. Samiskan räknas till de finsk-ugriska språken och omfattar i Sverige nord-, lule- och sydsamiska. Nordsamiskan har den största spridningen såväl inom det nordiska sameområdet som inom den svenska delen. För nordsamiska finns numera en enhetlig ortografi, dvs. ett enhetligt stavningssystem, i de nordiska länderna. Frågan om mera genomgripande åtgärder för samerna behandlades i riksdagen senast år 1977. Riksdagen godkände då de riktlinjer som förordades i prop. 1976/77:80 om insatser för samerna. I propositionen betonades att samerna utgör en etnisk minoritet i Sverige som i egenskap av ursprunglig befolkning i sitt eget land intar en särskild ställning både gentemot majoritetsbefolkningen och andra minoritetsgrupper.

Samernas barn har rätt att fullgöra sin skolplikt i sameskolan, som är en statlig skola. Sameskolor finns bl. a. i Karesuando, Gällivare, Jokkmokk m. fl. platser. Driften vid sameskolan i Arjeplog är nedlagd t. v. En treårig försöksverksamhet med integrerad samisk undervisning vid grundskolan i Arjeplog anordnas fr. o. m. läsåret 1983/84 enligt beslut av regeringen 1983-06-02 (prop. 1982/83:100, Bilaga 10 s. 282).

Vid sameskolan tillämpas Lgr 80 men undervisningen i de ämnen som SÖ bestämmer skall beröra även frågor av betydelse för samernas kultur och levnadsförhållanden (sameskolförordningen 11 §). Undervisningen meddelas på svenska och samiska. Ämnet samiska förekommer i alla årskurser.

I grundskolan och gymnasieskolan finns rätt till undervisning i samiska som hemspråk enligt gällande bestämmelser om hemspråksundervisning. Kommun där samiska barn finns har skyldighet att anordna undervisning i samiska som hemspråk och studiehandledning om föräldrna och eleven vill ha sådan undervisning.

För att samordna de statliga insatserna för samerna och för att följa

utvecklingen fortlöpande finns sedan år 1977 i regeringskansliet en permanent arbetsgrupp (U 1977:10) för samefrågor. Gruppens arbete har bl. a. fört fram till ett riksdagsbeslut år 1980 om en särskild samisk skolstyrelse och en egen skolledning för sameskolorna. Till sameskolstyrelsens uppgifter hör, förutom att leda verksamheten, att genom yttrande och förslag främja och utveckla samisk undervisning i det allmänna skolväsendet. Den skall också bistå kommunerna när det gäller uppsökande verksamhet bland samerna och informera om sameskolan och samiska undervisningsinslag i det allmänna skolväsendet.

Frågan om åtgärder för att stärka det samiska språkets ställning i skolundervisningen har behandlats av riksdagen senast innevarande år i anledning av en motion (1982/83:760). Utbildningsutskottet erinrade härvid i betänkandet UbU 1982/83:20 om sitt uttalande i anledning av en i stort sett likalydande motion (1981/82:1351, UbU 1981/82:17). Sistnämnda motion avstyrktes med hänvisning till de principiella uttalanden rörande samiska utbildningsfrågor som gjorts i nyssnämnda proposition 1976/77:80 om insatser för samerna. Vidare hänvisade utskottet till den nyinrättade sameskolstyrelsen och dess uppgifter. Utskottet erinrade om riksdagens skyldighet att aktivt främja och stimulera tvåspråkighet inte bara hos invandrarbarn utan också hos barn inom ursprungliga minoriteter i Sverige.

Beträffande lärarutbildning erinrade utskottet om att sådan utbildning med inslag av undervisning i det samiska språket meddelas av högskolan i Luleå. Utskottet ansåg, att riksdagen inte borde ta några ytterligare initiativ på området och hänvisade i övrigt till den verksamhet som bedrivs inom ramen för det nordiska samarbetet. Bl. a. erinrades om att Nordiska sameinstitutet i Kautokeino, som tillkommit år 1973 på initiativ av Nordiska ministerrådet, hade utbildningsfrågor på sitt program. Med hänvisning till vad utskottet sagt avstyrktes motionen 1981/82:1351.

Den lärarutbildning, som utskottet åsyftade, innebär att intagning sker av studerande med förkunskaper i samiska på särskild kvot vid förskollärarlinjen samt låg- och mellanstadielärarlinjerna. Utbildningen i samiska ges i olika tillvalskurser.

Det samnordiska arbete, som framhölls av utskottet, syftar till att åstadkomma gemensamma undervisnings- och studieplaner för samiska språket vid grundskolan i Sverige, Norge och Finland. Även undervisningen i orienteringsämnena och läromedelsförsörjningen berörs av de gemensamma ansträngningarna.

Beträffande motionen 1982/83:760 hänvisade utskottet till sitt anförande i betänkandet UbU 1981/82:17. Därutöver sade utskottet bl. a. följande.

"Vidare bör uppmärksammas att den dåvarande regeringen i september 1982 bemyndigade chefen för justitiedepartementet att tillkalla en kommitté för att utreda vissa frågor om samernas ställning i Sverige. Enligt direktiven (Dir. 1982:71) skall kommittén bl. a. föreslå insatser för att bevara och utveckla det samiska språkets ställning. Enligt vad utskottet inhämtat kommer kommittén – sedan numera tilläggsdirektiv (Dir. 1983:10) utformats – att tillkallas under den närmaste framtiden."

Tornedalens finskspråkiga befolkning

Svenskspråkiga skolor huvudsakligen bekostade med statsmedel inrättades fr. o. m. år 1888 i Tornedalen genom riksdagens beslut. Villkoren för dessa skolor var att det finska språket togs bort ur undervisningen. Vid början av 1920-talet undervisades samtliga barn i Norrbotten på svenska. Finska förekom endast i vissa fall som hjälpspråk. På 1930-talet förändrades inställningen till det finska språket och eleverna i fortsättningsskolor och på gymnasiet i Haparanda kunde välja finska som frivilligt ämne. Sedan år 1955 har vid gymnasiet i Haparanda undervisning i finska bedrivits årligen med tidvis över 100 elever. En viss möjlighet att välja finska på grundskolan tillkom genom Lgr 62. Den pågående allmänna tvåspråkighetsdebatten kan sägas ha startat med Hansegårds artiklar och föredrag om de tornedalsfinska barnens språkliga situation (jämför avsnitt 7.4).

Genom hemspråksreformen kan finska läsas som hemspråk av barn inom de inhemska minoriteterna och med samma rätt som invandrarbarn till stödundervisning i svenska.

Länsskolnämnden i Luleå uppskattade år 1979 att närmare 60 % av grundskoleleverna i Tornedalskommunerna, inklusive Kiruna, hade finska som hemspråk. Många elever i grundskolan i Tornedalen har valt att studera finska som hemspråk. Det har emellertid visat sig att en stor del av eleverna inom området funnit det alltför svårt att direkt börja sina studier i språket med utnyttjande av läromedel producerade i Finland. En stor del av företeelserna i standardfinskan och en stor del av framför allt de nya orden är helt främmande för tornedalseleverna, som då inte känner igen sitt eget språk.

När det gäller gymnasieskolan lästes finska tidigare som C-språk i Norrbotten. Sedan läsåret 1977/78 är valmöjligheterna flera.

1. Finska kan läsas som hemspråk liksom i grundskolan.
2. Främmande språk som enligt läroplanen för gymnasieskolan ingår i timplanen för viss studieväg får bytas ut mot annat främmande språk som är elevens hemspråk.
3. Finska kan läsas som C-språk.

Betyg ges för alternativen 1 och 2 i finska som hemspråk och för alternativet 3 i finska som C-språk.

Riksdagen har under ett antal år efter förslag av SÖ beviljat anslag till kommuner i Norrbottens län för att anskaffa speciella hjälpmedel för att överbrygga språksvårigheter förorsakade av skillnader mellan tornedalsfinskan och finskan. Dessa medel används bl. a. för inköp av litteratur. Länsskolnämnden i Norrbottens län rapporterar årligen till skolöverstyrelsen om språksituationen och hemspråksundervisningen i kommuner i Norrbottens län och de speciella åtgärder man har vidtagit.

En projektgrupp vid länsskolnämnden utvecklar i samarbete med SIL läromedel på tornedalsfinska eftersom standardfinska inte bedöms vara den norrbottniska minoritetens hemspråk utan tornedalsfinska. Projektgruppen anser det riktigare att eleverna får börja sina hemspråksstudier med det språk som de själva talar och som också talas i det omgivande samhället. Gruppen framhåller, att det inte är meningen att eleverna i skolan bara skall syssla med tornedalsfinskan. Språket kan utgöra grunden för deras studier i finska.

Tornedalsfinskan kan på så sätt utgöra bryggan till det större språket, standardfinskan, med bl. a. dess rika litteratur.

Länsskolnämnden har i en redogörelse över finska som hemspråk i Norrbottens län läsåret 1979/80 grupperat de lärare som undervisade i finska som hemspråk och gav studiehandledning på finska efter deras utbildningsbakgrund. Ett försiktigt försök till gruppering kunde ge följande provkarta enligt nämnden.

1. Svenska lärare med tornedalsfinska som modersmål med studier i finska i varierande omfattning.
2. Svenska lärare med tornedalsfinska som modersmål utan eller med relativt begränsade studier i finska.
3. Finska lärare med folkskollärar- och klasslärarexamen från Finland.
4. Tvåspråkiga lärare med särskild klasslärarutbildning eller hemspråkslärarutbildning.
5. Finska lärare utan lärarexamen men ofta med akademiska studier bakom sig och olika akademiska examina. Dessa tillhör kategorin icke behöriga lärare. De har osäkra anställningsförhållanden och kan slås ut av behöriga lärare.
6. De vid lärarhögskolan i Luleå utbildade förskollärare och klasslärare som kan tornedalsfinska. De får beredskap att arbeta med elever tillhörande den ursprungliga minoriteten men ej kompetens att undervisa invandrarelever i finska.

Praktiskt taget alla lärare som undervisade i och på hemspråket bedömdes vara i behov av fortbildning. Vissa fortbildningsinsatser hade vidtagits eller planerades, bl. a. när det gällde lärare som hade tornedalsfinska elever.

Det största behovet av fortbildning hade de lärare som kunde tornedalsfinska men inte studerat språket i nämnvärd omfattning. En kartläggning av dessa lärare, särskilt i glesbygderna, borde enligt nämnden göras så att lämplig fortbildning för dem kunde planeras.

För lärarna tillhörande grupp 3 bedömdes kännedom om den svenska skolan och det svenska samhället vara det mest angelägna om de inte varit i Sverige länge. Om de däremot vistats länge i Sverige kunde de behöva förkovra sin finska i Finland.

Länsskolnämnden i Norrbottens län påtalar i en skrivelse den 14 september 1979 till länsstyrelsen i Norrbottens län, att invandringen till Sverige för länets del främst inneburit en kraftigare finsk invandring som ej begränsats enbart till gränsområdet: "Språk, attityder och önskemål avviker kraftigt hos dessa senare finska invandrare från den ursprungliga språkminoritetens. De båda grupperna talar inte samma språk. Attityder till det egna språket och kulturen hos minoritetsgruppen i denna nya situation kan komma i kläm och skapa konflikter".

Länsskolnämnden menar, att man i länet är inne i ett skede som i stället för aktiv tvåspråkighet (svenska–finska resp. svenska–samiska) hos de två språkminoriteterna i länet kan medföra språkbyte till svensk enspråkighet. För att kunna avgöra vilka åtgärder som bör sättas in är det enligt nämnden viktigt att få en uppfattning om minoriteternas attityder till språk och sin kultur.

I olika sammanhang har avsaknaden av statistiskt material i vad gäller den

finskspråkiga minoriteten påpekats. Bl. a. konstaterar EIFO år 1979, att någon heltäckande undersökning av språkförhållandena i Tornedalen inte genomförts sedan år 1930. Länsskolnämnden har följt utvecklingen av bl. a. finskan som hemspråk och valet av hemspråk i skolan, främst bland grundskolans elever men även gymnasieskolans. Nämnden har i sin rapport om finska språket för läsåret 1978/79 konstaterat, att intresset för det egna språket uppenbarligen är större bland invandrarna än bland svenskarna tillhörande den finskspråkiga minoriteten. Men enligt nämnden börjar allt fler ungdomar från det ursprungligen finskspråkiga området inse värdet av att kunna finska. Nämnden har från deras håll fått ta emot kritik för att skolan inte varit mer aktiv tidigare för att ge dem undervisning i deras modersmål.

Det ökande intresset för språkliga och kulturella förhållanden i Tornedalen som länsskolnämnden påtalat har fått ett konkret uttryck genom bildandet i oktober 1981 av Svenska Tornedalingars Riksförbund. Organisationen har i en skrivelse till SKU i mars 1983 uttryckt önskemål bl. a.

- att undervisning ges för alla elever i språkområdet i: tornedalsfinska, finska, Tornedalens kultur och historia,
- att en ordbok i tornedalsfinska samt läromedel för undervisningen i tornedalsfinska/finska utarbetas,
- att fortbildning ordnas för förskollärare/lärare för att dessa skall kunna arbeta aktivt med tornedalsfinskan och kunna förmedla kunskaper i Tornedalens historia och kultur.

Den zigenska befolkningen

Det finns omkring 6 000 zigenare i Sverige (SIV 1981-10-01). Hälften av dem är barn och ungdom under 20 år. Omkring 950 är barn i åldern 0–6 år. Av praktiska skäl brukar man tala om svenska zigenare, finska zigenare och utomnordiska zigenare. De flesta svenska och utomnordiska tillhör *kalderash*- och *lovari*-grupperna, medan de finska zigenarna huvudsakligen hör till *kalé*-gruppen. De olika grupperna har delvis olika traditioner och sedvänjor. De talar också olika dialekter av det zigenska språket (romanés). De svenska zigenarna är ättlingar till zigenare, som kom till Sverige från Ryssland och Frankrike vid sekelskiftet. Deras modersmål är romanés. Finska är modersmålet för de flesta finska zigenare – inte romanés som för flertalet utomnordiska zigenare. De finska zigenarna uppgår här i landet till ca 3 000. Uppgiften är emellertid osäker med hänsyn till att många av dem flyttar fram och tillbaka mellan Finland och Sverige. Huvudsakligen är de f. n. bosatta i Stockholmstrakten. När det gäller de utomnordiska zigenarna kan sägas att de främst kommit hit under de senaste decennierna och att deras hemländer ligger huvudsakligen i Sydeuropa. Från Jugoslavien, Italien och Polen har många zigenare kommit under senare år.

De zigenska barnen har samma tillgång till grundskolutbildning som svenska barn. I skolan finns det vissa stödanordningar speciellt för zigenska barn enligt 7 kap. 44 § skollagen.

För de zigenska barnen med romanés som hemspråk har det hittills varit nästan omöjligt att erhålla hemspråksundervisning. Det främsta skälet är bristen på zigenska hemspråkslärare. Det zigenska språket saknar ett

gemensamt skriftspråk. De zigenska barnen har ej haft tillgång till bocker och tidningar på sitt eget språk. Ett utvecklingsarbete pågår för närvarande med att ta fram ett gemensamt skriftspråk.

De zigenska barnens skolsituation påverkas i hög grad av de "gränsbevarande mekanismer" zigenarna utvecklat under hundratals år av förtryck. Man har sökt bevara språk och kultur genom att hålla tillbaka kontakterna med icke-zigenare. Det är viktigt att känna till hur kulturbakgrunden inverkar på de zigenska barnens skolsituation. Därför återger vi här utdrag ur SÖ:s anvisningar 1979-11-19 för zigenska barns skolgång:

"Den zigenska kulturen, zigenska normer, seder och bruk skiljer sig på många punkter från majoritetsbefolkningens. Det kan leda till missförstånd kring de zigenska barnens skolgång och kring tolkningen av de mål skolan arbetar för. Missförstånden försvåras ofta av att många zigenska föräldrar själva har en bristfällig skolgång bakom sig och av att skolpersonalen saknar kännedom om den zigenska kulturen. Detta ställer stora krav på skolans information till föräldrarna och skolpersonalen. Inte minst viktigt är att informera de zigenska föräldrarna om deras möjligheter och rättigheter att i olika avseenden delta i utformningen av skolan och dess verksamhet.

Zigenska barns skolgång kan ibland försvåras av problem med den sociala anpassningen, såsom hög frånvarofrekvens och därigenom svaga grundkunskaper, mindre god kontakt med kamrater samt bristande förståelse eller rädsla för skolans verksamhet. En viktig del av lärarens arbete är att vara uppmärksam på sådana problem och att utöva en kurativ verksamhet. Läraren bör i samverkan med skolledningen fungera som en kontakt mellan hemmet och olika elevvårdande organ inom och utom skolan.

I det arbete för den zigenska befolkningens jämställdhet som sedan länge pågår, och där grundutbildning för vuxna är en del, är ett av målen att öka förståelsen för betydelsen av att barnen får en god utbildning. Det är därför önskvärt att de lärare och skolledare som svarar för den särskilda undervisningen av zigenska barn och de lärare och skolledare som arbetar med vuxenundervisning för zigenare planmässigt samordnar sitt arbete. En av åtgärderna bör vara att stimulera föräldrarna att anmäla sina barn till daghem och förskolor. En sådan placering bör kunna påverka de zigenska barnens skolgång i positiv riktning. Samverkan bör därför också ske med ledningen för kommunens barnomsorg."

Vi vill under det här avsnittet och i förevarande sammanhang också peka på de *finska zigenarnas* speciella svårigheter i Sverige. Även om de finska zigenarna i viss mån har samma problem som andra invandrare, har de därutöver särskilda svårigheter som påverkar deras tillvaro här. Deras kulturella och sociala särdrag ger upphov till kulturkonflikter i mötet med det svenska samhället. Detta tar sig uttryck i bl. a. problem med barnens skolgång. De saknar också ofta den skol- och yrkesutbildning som behövs för svenska förhållanden. Därför är det mycket svårt för de finska zigenarna att konkurrera med såväl andra invandrare som svenskar på den svenska arbetsmarknaden. Även detta förhållande inverkar på barnens förutsättningar i skolan. De upprepade flyttningarna mellan Sverige och Finland bidrar också till skolsvårigheter.

9 Invandrarundervisningen i vuxenutbildningen

SKU:s uppdrag när det gäller vuxenutbildningen berör endast den kommunala vuxenutbildningen (komvux). Vissa beslut har redan fattats om invandrarundervisning inom komvux i samband med införandet av en särskild *läroplan* för komvux, Lvux 82. Vi redogör i detta kapitel för uppbyggnaden av läroplanen och uppmärksammar därvid bl. a. undervisningen i och på *hemspråk,* möjligheterna till *stödundervisning* på hemspråk och undervisningen i *svenska.* Vidare redogörs för *försöksverksamhet* inom komvux med undervisning på invandrarspråk och med grundskolkurser i svenska som främmande språk.

Frågor som rör vuxenutbildningen och de vuxna invandrarnas studier och studieförutsättningar behandlas också i andra sammanhang av detta betänkande. Hit hör frågor om kulturbakgrund och interkulturell undervisning, olika perspektiv på invandrarundervisningen, personalfrågor och personalutbildning samt det framtida planeringsunderlaget för invandrarundervisning. Kapitel 3 och detta kapitel ger vissa utgångspunkter för övervägandena och förslagen i dessa andra sammanhang.

Frågor rörande *läromedel* för undervisningen av invandrare inom komvux behandlas i SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58). Läromedelsfrågorna berörs dock sammanfattningsvis även i detta betänkande (kap. 11 och avsnitt 13:13). Vissa synpunkter på läromedelsförsörjningen ges också i samband med redovisningen av försöksverksamheten inom komvux i detta kapitel.

Grundvux är en egen skolform med egna bestämmelser men skall organisatoriskt anknytas till komvux. Skolformen ingår som en naturlig del i kommunens vuxenutbildning. Det finns viktiga samband mellan grundvux och komvux när det gäller invandrarna som *målgrupp* inom komvux och i annan utbildning. *Läromedelsförsörjningen* för grundvux aktualiseras i samband med den rikscentral för invandrar- och minoritetsläromedel som SKU föreslår i sitt läromedelsbetänkande Kunskap för gemenskap (SOU 1983:58). Det som ovan sagts om *kulturarv m. m.* är i hög grad tillämpligt även för grundvux och de många frågor rörande attityder, normer och värderingar som aktualiseras där. SKU tar därför helt kortfattat upp några frågor kring grundvux även om direktiven inte ger direkt anledning till detta.

Läroplan för kommunal vuxenutbildning (Lvux 82)

Genom beslut av riksdagen (prop. 1980/81:203, UbU 1981/82:1) fastställdes en särskild läroplan för komvux att gälla fr. o. m. den 1 juli 1982. Regeringen fastställde den 11 mars 1982 den del av läroplanen som avser mål och riktlinjer för all verksamhet inom komvux. Samtidigt uppdrogs åt SÖ att fastställa tim- och kursplaner för grundskolkurserna inom komvux. SÖ skall också fastställa och ge ut kommentarmaterial till läroplanen.

Regeringen har den 9 maj 1983 fastställt vissa kompletteringar till läroplanen (prop. 1982/83:2, UbU 1982/83:2). För första gången finns nu en fullständig läroplan för komvux.

Komvux omfattar utbildning som svarar mot den som ges i *grundskolan* och *gymnasieskolan*. Dessutom finns *särskild yrkesinriktad utbildning*, som kompletterar den utbildning inom komvux som motsvarar den som ges i gymnasieskolan. Kursplaner för särskild yrkesinriktad utbildning fastställs av SÖ efter samråd med arbetsmarknadens parter. Kurserna tillgodoser främst behov av fortbildning och vidareutbildning i ett yrke.

Lvux 82 är uppbyggd i fyra etapper, varav etapp 1 svarar mot den utbildning som ges på grundskolans högstadium. Etapperna 2–4 svarar mot olika kompetensnivåer i gymnasieskolan. Etapperna bygger på varandra och ingår som delar i en sammanhängande studiegång. Varje etapp skall betraktas som en fristående kurs. Samtliga ämnen indelas i en grunddel och en fördjupningsdel, bl. a. för att öka möjligheterna att anpassa undervisningen till deltagarnas intressen, behov och förutsättningar. SÖ har i juni 1983 gett ut ett kommentarmaterial till Lvux 82, Grunddel och fördjupningsdel i språkundervisningen.

Grundskolkurser får bl. a. anordnas *i hemspråk*. En invandrare som önskar det skall om möjligt också få stödundervisning *på* sitt hemspråk. Även i gymnasieskolkurserna finns möjlighet till stödundervisning *på* hemspråket. Däremot får gymnasieskolkurser i hemspråk inte anordnas.

Inom grundskolkurser förekommer både *ämnet svenska* och *ämnet svenska som främmande språk*. Ämnena ger samma kompetens. En invandrare som har svårigheter att delta i den reguljära undervisningen i svenska kan i stället delta i en grundskolkurs i svenska som främmande språk. Den som har betyg i svenska som främmande språk får tas in i kurs i svenska om det kan ske utan ökade kostnader för staten. Motsvarande gäller när någon önskar delta i kurserna i den motsatta ordningen. Den vuxenstuderande får välja vilket av de båda betygen som skall tas in i slutbetyget.

Lvux 82 framhåller att många invandrare kan möta svårigheter i studiesituationen. Förutom att man aktivt utnyttjar tillgängliga möjligheter till stöd är det enligt Lvux 82 viktigt att man aktivt tar tillvara de kunskaper och erfarenheter invandrarna har.

I läroplanen framhålls också, att man i vuxenutbildningen oftare än i ungdomsskolan möter människor med olika uppfattningar grundade på personliga erfarenheter. Det kan gälla livsåskådning, politik, sociala värderingar eller moral. Här finns enligt vår mening viktiga utgångspunkter för diskussioner kring de vuxna invandrarnas kulturarv och hur det återspeglas i undervisningen i olika sammanhang, behovet av kulturkunskap för personalen inom komvux etc.

Kraven på jämlikhet, valfrihet och samverkan innebär att invandrare inom komvux skall ha möjlighet att bibehålla och utveckla sitt modersmål och att utöva kulturverksamhet. I mål och riktlinjer för komvux finns formuleringar som har sin motsvarighet i Lgr 80 och Lgy 70 när det gäller att påverka deltagarna till att vilja omfatta det svenska samhällets grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i vardaglig handling. Undervisningen i komvux skall aktivt verka för att invandrarna innefattas i samhällsgemenskapen. Lvux 82 betonar, som nyss nämnts, att det är viktigt att man aktivt tar tillvara de kunskaper och erfarenheter invandrarna har.

I nyssnämnda riktlinjer inryms hela den diskussion om valfrihetsmålet och dess innebörd, möjlighet och gränser, som vi fört kring invandrarundervisningen i ungdomsskolan. Det finns emellertid en viktig skillnad – den vuxnes situation är en annan, språkligt och kulturellt, än barnets. Och för en vuxen invandrare i första generationen, som många deltagare i komvux kan vara, är den kulturella bakgrunden en annan än den som präglar ett barn i andra invandrargenerationen, även om både den vuxne och barnet tillhör samma etniska grupp. Oavsett denna skillnad kräver närvaron av många språk och kulturer i komvux att även personalen inom denna undervisningsform måste få bättre beredskap för att medverka till uppfyllelse både av de övergripande invandrarpolitiska målen och de mål och riktlinjer i Lvux 82 som har sin utgångspunkt i dessa. Vi återkommer till dessa frågor under övervägandena och förslagen i det följande. Där kommer vi också att hävda, att komvux likaväl som ungdomsskolan måste präglas av en kulturell växelverkan. Den diskussion vi för om *interkulturell undervisning* (avsnitt 7.5 och 13.10) är tillämplig i lika hög grad på komvux, även med den skillnad som ovan angetts.

Det interkulturella perspektivet på undervisningen medför också konsekvenser för *läromedelsproduktionen*. Det räcker inte med att bara framställa lämpliga särskilda läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen. Läromedlen måste generellt och i högre grad än nu återspegla närvaron av många olika kulturer i Sverige. Vi återkommer till detta bl. a. i kapitel 11 och i vårt delbetänkande om läromedel SOU 1983:58.

Försöksverksamhet med undervisning på invandrarspråk

Försöksverksamhet med undervisning på finska har bedrivits inom komvux sedan läsåret 1976/77. Huvuddelen av försöksverksamheten har avsett grundskolkurser som anordnats som sammanhållen utbildning för fullständig grundskolkompetens. Sedan år 1979 har verksamheten på grundskolnivå utvecklats till att omfatta totalt tolv kommuner.

I Stockholm har dessutom på försök anordnats gymnasieskolkurser i allmänna ämnen och ett par barnskötarkurser med finska som undervisningsspråk.

Försöksverksamheten skall bedrivas enligt samma bestämmelser som ordinarie komvux-kurser men kombineras med stödundervisning i svenska.

Undervisningen skall förutom att ge kunskaper och färdigheter även syfta till aktiv tvåspråkighet.

Tillstånd till försöksverksamhet i kommunerna har tidigare getts av regeringen. Fr. o. m. läsåret 1981/82 får SÖ medge försöksverksamhet med grundskolkurser på invandrarspråk enligt beslut av regeringen 1981-06-25. SÖ får vidare besluta om försöksverksamhet med yrkesinriktad utbildning på invandrarspråk på gymnasieskolnivå enligt beslut av regeringen 1982-07-08. Till försöksverksamheten får enligt de båda besluten tas in sökande som har invandrarspråk som modersmål men vilkas kunskaper i svenska språket är alltför bristfälliga för att de skall kunna följa undervisningen i motsvarande kurs med svenska som undervisningsspråk.

SÖ har fortlöpande utvärderat försöksverksamheten som redovisats i fyra rapporter. Utvärderingen har fullgjorts i och med den fjärde rapporten Försöksverksamhet med undervisning på finska inom komvux läsåret 1981/82 (SÖ 1982-08-25), som också innehåller förteckningar över material om försöksverksamheten. I utvärderingen har ingått samtliga de kommuner som t. o. m. hösten 1980 fick tillstånd att bedriva försöksverksamhet, totalt 8 kommuner.

För försöksverksamheten har uppställts målet *aktiv tvåspråkighet* men vilka konsekvenser detta får för undervisningen finns inte preciserat. I olika delundersökningar som ingått i utvärderingen har målet aktiv tvåspråkighet belysts av deltagare, lärare och skolledare. Så gott som samtliga tillfrågade ansåg att aktiv tvåspråkighet var ett mål. Däremot fanns inte någon klar uppfattning om hur man uppfattade innebörden av målet och hur man i kurserna lyckats med målet. Ett allmänt omdöme bland lärarna var att möjligheten att nå målet berodde på deltagarnas språkliga färdighetsnivå vid kursens början.

En ideal måluppfyllelse skulle kräva infödd kompetens i båda språken säger SÖ i rapporten och menar att aktiv tvåspråkighet för deltagarna istället kan innebära, att de får goda färdigheter i båda språken och att de når en hög grad av tvåspråkighet.

Enligt den ovannämnda slutrapporten från utvärderingen har i alla de tillfrågade kommunerna ett av de stora problemen trots de goda svenskkunskaperna hos deltagarna varit de språkligt *heterogena undervisningsgrupperna. Olika metoder och arbetsformer har därför prövats för att skapa mer homogena grupper.*

För att nå aktiv tvåspråkighet använde man sig av olika metoder i försökskommunerna. Vissa metoder och arbetssätt ändrades under försöksverksamhetens gång beroende på nya erfarenheter och insikter. I Stockholm läste man finska i början av utbildningen medan svenskämnet fick ett högre timtal i slutet av undervisningsperioden. I Hallstahammar försökte man från början ge båda språkens ordförråd i varje undervisningsämne, vilket "höll på att knäcka eleverna". I Hofors hade man ett tvålärarsystem med en tvåspråkig och en enbart svenskspråkig lärare i svenska men för övrigt tvåspråkig undervisning. I Sundsvall fick finskan dominera i början av utbildningstiden. Under terminerna 1 och 2 hade man där tvåspråkiga lärare i alla ämnen medan man under terminerna 3 och 4 hade tvåspråkiga lärare i matematik, fysik och kemi. I geografi och historia använde man kompanjonlärare, en svensk och en tvåspråkig.

De testningar som gjorts av deltagarnas kunskaper i svenska (se SOU 1982:29, 182) visar att flertalet deltagare haft mycket goda kunskaper i

svenska. Endast ett fåtal deltagare hade enligt testresultatet för dåliga kunskaper i svenska för att efter grundskolutbildningen kunna delta i reguljär utbildning på svenska. Testen mätte dock inte den muntliga färdigheten.

Ett annat stort problem har varit att få tag på lämpliga *läromedel.*

I Stockholm har sedan försöksverksamhetens början pågått kurser på *gymnasieskolnivå.* Från början fanns endast teoretiska kurser men sedan läsåret 1980/81 har ordnats barnskötarkurser på finska. Endast yrkesinriktade kurser får numera starta. Deltagarna i barnskötarutbildningen har enligt SÖ:s rapport för läsåret 1980/81 genomgående varit mycket nöjda med att få tillgång till utbildningen. Undervisningen har i huvudsak bedrivits på finska, medan läromedlen varit både på finska och svenska. Ämnet svenska har förstärkts med stödundervisning i svenska språket. Vissa problem har påtalats av elever, lärare och skolledare, bl. a. följande:

1. Av deltagarna:
- bristande studieteknik
- tidsbrist
- ekonomi
- bristande kunskaper om kursfordringar i svenskkursen
- liten kontakt med svenska kursdeltagare
- osäkerhet om framtiden på grund av försöksverksamheten
- bristande information
- heterogenitet i grupperna

2. Av lärarna:
- adekvata läromedel
- test i svenska före kursstarter
- fler undervisningstimmar i de flesta ämnen, men framför allt i svenska
- finska som modersmål
- svenska som främmande språk
- möjlighet att träffa lärare i finskspråkiga kurser på andra orter
- beslut om försöksverksamheten

3. Av skolledarna:
- läromedel anpassade efter svenska läroplaner är svåra att finna
- och även tvåspråkiga behöriga lärare med erfarenhet av vuxenundervisning

En barnskötarkurs i Nacka kommun startade i april 1982. De erfarenheter och problem som framkommit i Stockholm tycks ha funnits även i denna kurs. SÖ ansåg det dock för tidigt att dra några slutsatser härom i rapporten för läsåret 1981/82.

Komvux-utredningen menade i sitt slutbetänkande KOMVUX - Kommunal utbildning för vuxna (SOU 1982:29, s. 182) att erfarenheterna av försöksverksamheten med undervisning på finska i *grundskolkurser* nu var så omfattande och goda att man borde kunna vidga dessa till samtliga kommuner. Beträffande de problem som framkommit när det gäller undervisningen i svenska kunde man numera, framhöll utredningen, genom riksdagens beslut i prop. 1980/81:203 ersätta ämnet svenska med svenska som främmande språk. Härigenom hade enligt utredningen förutsättningar skapats för en undervisning som kunde anpassas bättre till deltagarnas behov.

När det gällde *försöksverksamheten* med *gymnasieskolkurser* och *särskilda yrkesinriktade kurser* hade denna dittills haft en begränsad omfattning, menade komvux-utredningen och fortsatte:

"Det är därför för tidigt att dra generella slutsatser. Det kan finnas skäl att anordna även gymnasieskolkurser på invandrarspråk för deltagare som redan har en utbildning motsvarande grundskolan men har alltför dåliga kunskaper i svenska för att kunna delta i gymnasieskolkurser på svenska. Sådana kurser blir dock möjliga endast i kommuner med ett relativt stort elevunderlag, och även i stora kommuner blir antalet ämnen som kan erbjudas på invandrarspråk begränsat. För att inte deltagarnas studieval alltför mycket skall styras mot sådan utbildning som kan erbjudas på invandrarspråk bör det naturliga vara att deltagare som genomgått grundskolutbildning på invandrarspråk fortsätter sin utbildning på svenska. Försöksverksamheten med undervisning på invandrarspråk i gymnasieskolkurser och särskilda yrkesinriktade kurser bör få fortsätta efter SÖ:s medgivande i varje särskilt fall."

SÖ skall följa och utvärdera försöksverksamheten och, när så kan ske, framlägga förslag om vilka föreskrifter som bör gälla i framtiden. En årlig redogörelse för omfattningen av försöksverksamheten med yrkesinriktad utbildning på invandrarspråk inom komvux skall lämnas av SÖ i samband med anslagsframställningen.

Svenska som främmande språk

SÖ har under läsåret 1981/82 bedrivit försöksverksamhet med grundskolkurser i svenska som främmande språk i fem kommuner. Resultatet har redovisats i en rapport Utvärdering av försöksverksamhet med svenska som främmande språk inom kommunal vuxenutbildning 1981/82 (SÖ 1982-06).

Rapporten utgör dels SÖ:s redovisning till regeringen av försöksverksamheten och dels underlag för ett kommentarmaterial i ämnet svenska som främmande språk.

Av rapporten framgår bl. a., att drygt 65 % av de tillfrågade i en undersökningsgrupp i utvärderingen kan betraktas som välutbildade – de hade över tio års *skolutbildning* i hemlandet. Relativt många hade studerat svenska som främmande språk för invandrare mer än 500 timmar. Generellt kan man alltså i undersökningsgruppen urskilja en stor grupp högutbildade deltagare med god underbyggnad när det gäller svenska för invandrare. Detta kan enligt några lärare i försökskommunerna göra att undervisningen snedvrids till förmån för "en alltför teoretiserande undervisningsmetodik". En slutsats enligt rapporten är att lärare i sådana grupper bör vara extra observanta när det gäller deltagare som kan behöva extra hjälp, t. ex. i form av stödundervisning.

Olika problem rörande *läromedlen* påtalas i rapporten. Produktionen av läromedel för undervisningen i svenska som främmande språk har hittills inte varit särskilt omfattande. Vissa mer avancerade SFI-läromedel har ansetts passa stadiemässigt och prövats under försöket men vissa deltagare som tidigare studerat på avancerad studienivå hos annan utbildningsanordnare mötte nu samma läromedel på komvuxnivå. Läromedel med samhälls- och kulturorienterande inslag hörde också till det som efterlyses.

När det gäller *lärarnas bakgrund* framgår, att ungefär hälften av de lärare som engagerades i försöket hade en för ämnet lämplig utbildning och stor erfarenhet av invandrarundervisning.

Rapporten framhåller skillnaderna mellan större och mindre kommuner i

försöket när det gäller *invandrargruppens sammansättning* och när det gäller *planering och genomförande* av undervisningen. Det är naturligt, framhålls det, att en mindre kommun med begränsad erfarenhet av undervisning av invandrare i svenska prövar sig fram på olika sätt och småningom kommer fram till en lämplig uppläggning. Här kan de små kommunerna ha stor nytta av de erfarenheter som redan gjorts i de större. Om små kommuner kontaktar någon större kan de få råd beträffande t. ex. studieplanering, läromedel och arbetsformer. Denna kontakt med andra kommuner är enligt rapporten speciellt viktig i de kommuner som bara kan anordna en kurs i svenska som främmande språk.

Utvärderingen av försöksverksamheten visar att ett stort antal kursdeltagare – 45 procent av dem som besvarat enkäten – ville fortsätta sina studier på gymnasieskolnivå direkt efter kursen i svenska som främmande språk. Lärarna uppger att kursdeltagarna bedömde sina möjligheter att klara gymnasieskolstudier tämligen väl, även om det bland de gymnasieskolmotiverade ofta fanns en viss procent som utan tvekan var i behov av att först studera svenska på grundskolnivå. Kursen i svenska som främmande språk hade enligt lärarna givit alla deltagare bättre möjligheter än tidigare att bedriva fortsatta studier, eftersom de nu kunde få relevant undervisning i och om svenska språket. De problem av social och kulturell art som tidigare förknippades med att inom ämnet svenska undervisa svenskar och invandrare med samma metoder, hade ersatts av en enligt lärarna stimulerande undervisningsform, med omvittnat högt motiverade kursdeltagare.

Under avsnitten 7.3 och 13.7 i detta betänkande behandlas vissa frågor som rör handikappade invandrarelever i ungdomsskolan. SKU vill kort erinra om att *handikappade vuxenstuderande* idag återfinns bl. a. inom komvux. En kartläggning Vuxna handikappade invandrares behov av studier (Michael Alexandersson, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, Rapport nr. 115, Januari 1982) har gjorts. Rapporten visar bl. a. att vuxna handikappade invandrare är en starkt heterogen grupp, med många olika handikapp, olika kulturbakgrund och livserfarenheter. Språk- och kulturbarriärer, låg utbildningsnivå och social isolering hindrar många av dem från att kunna delta i olika studie- och kulturaktiviteter. Det behövs fortsatt utvecklings- och forskningsarbete men även en intensifierad debatt kring hithörande frågor.

Grundvux

Grundutbildning för vuxna omfattar grundläggande utbildning i läsning, skrivning, matematik och samhälls- och naturorientering till en nivå, som motsvarar utbildning enligt årskurs sex i grundskolan. Grundvux tillkom den 1 juli 1977. Tidigre fanns alfabetiseringsundervisning i kommunerna som bekostades ur anslaget till grundskolan. Grundvux har sedan tillkomsten ökat kraftigt och finns nu i 75 % av landets kommuner. Ökningen gäller såväl antalet deltagare i verksamheten som antalet genomförda undervisningstimmar. Den 1 mars 1982 deltog 6 437 kursdeltagare med annat hemspråk än svenska i grundvux och de utgjorde 63 % av antalet kursdeltagare. Det bör också nämnas, att grundutbildning för vuxna zigenare bedrivs inom AMU.

Som framgått utgör grundvux en egen skolform med organisatorisk anknytning till komvux. Mål och riktlinjer i den nya läroplanen för komvux gäller i tillämpliga delar även för grundvux. Genom riksdagens beslut i anledning av prop. 1982/83:2 (UbU 1982/83:2) kompletteras Lvux 82 med verkan fr. o. m. den 1 juli 1983 bl. a. med ett tillägg om grundvux.

Under de första åren dominerades grundvux av invandrare från länder kring Medelhavet, framför allt kvinnor som ofatst var totalanalfabeter vid inträdet i grundvux.

Av SÖ:s statistiska sammanställning av utvecklingen inom grundvux 1977–1982 (SÖ 1982-06-21) framgår bl. a. följande (se även kap. 3).

Den aktiva rekryteringen av deltagare till grundvux som har skett centralt, regionalt och lokalt har rekryterat invandrare från mycket olika länder men med några års skolbakgrund bakom sig. En mindre del av de invandrare som under senare år sökt sig till utbildningen kan betraktas som gränsfall till undervisningen i svenska för invandrare (SFI). Många invandrare som misslyckats i denna har ingen möjlighet till annan utbildning än grundvux.

Möjligheterna att dra slutsatser om verksamheten inom grundvux utifrån enbart det statistiska underlaget är av naturliga skäl begränsade. Men trots detta kan man enligt SÖ:s sammanställning genom en tidsserie av undersökningar se vissa tendenser och samband mellan olika företeelser. Det är två tendenser som vi anser vara av intresse att framhålla här. Dels verkar det som om rekryteringen till grundvux delvis avstannat för vissa grupper, dels har andelen invandrare som får undervisning på hemspråk minskat varje år under en lång följd av år.

Den minskade rekryteringen från vissa grupper kan enligt SÖ bero på flera faktorer, som t. ex. att alltför liten uppmärksamhet riktats mot dessa grupper under de senaste åren. Detta gäller framför allt invandrare som bott i Sverige flera år. En annan faktor kan vara att det finns invandrargrupper som inte har positiva erfarenheter av undervisningen inom grundvux.

När det gäller undervisningen på hemspråk kan den enligt SÖ inte enbart förklaras av invandrargruppens förändring med fler språk representerade, eftersom även omfattningen på hemspråksundervisningen i de stora språken minskat.

Genom de uppgifter som hittills samlats in har inte kunnat sägas något om den tid (antal undervisningstimmar) som deltagarna finns i grundvux. Det nya systemet som gäller fr. o. m. 1982/83 är så upplagt att det skall ge möjlighet att få uppgifter om detta. Därigenom ges tillfälle till en grundligare analys av deltagarnas studier inom grundvux än vad som nu är fallet. De erfarenheter som finns i dag pekar mot att svenska deltagare deltar i utbildningen betydligt kortare tid än invandrarna. För invandrarna förlängs studierna självfallet av att inlärningen av svenska språket för de flesta ryms inom utbildningen och att invandrarna ofta är totalanalfabeter, vilket är mycket sällsynt vad gäller svenska deltagare. Hur undervisningen skall förbättras för deltagare som samtidigt lär in ett nytt språk och alfabetiseras måste utrönas, liksom orsakerna till att undervisningen på hemspråk minskat, understryks det i sammanställningen från SÖ.

SÖ framhåller i sin anslagsframställning för budgetåret 1984/85 att organistions-, innehålls- och metodfrågor för grundvux fortlöpande diskuterats, inte minst i samband med komvuxutredningens huvudbetänkande. En

sådan fråga har varit undervisningens anpassning till yrkeslivet. Med tanke på att framför allt invandrarna – men också en del svenska deltagare – har begränsad kännedom om och erfarenhet av svensk arbetsmarknad är arbets- och yrkesförberedande inslag och praktisk arbetslivsorientering viktiga frågor att beakta i samband med grundvux. Likaså torde det framledes vara värdefullt att utvärdera grundvux med avseende på måluppfyllelse och effekter på sikt för den enskilde kursdeltagaren.

I avvaktan på regeringens proposition i anledning av komvux-utredningens slutbetänkande föreslår SÖ emellertid för närvarande inga förändringar avseende organisation och innehåll för grundvux.

Sedan den 1 juli 1981 utgår statsbidrag för särskilda behov inom komvux och grundvux. Någon utvärdering av hur detta statsbidrag har bidragit till att stödja prioriterade grupper inom komvux och grundvux har ännu ej gjorts. SÖ anser dock bestämt att bidraget fyller en viktig funktion i arbetet på att göra den kompetensinriktade utbildningen för vuxna reellt tillgänglig för dem som bäst behöver den.

För budgetåret 1983/84 anvisas för första gången ett särskilt anslag för lokal skolutveckling under anslaget Bidrag till kommunal vuxenutbildning m. m. Detta bör enligt SÖ ge större förutsättningar för utvecklings- och utvärderingsarbete inom komvux och grundvux.

Komvux och kulturarvet

När det gäller invandrarnas *kulturarv* och dess återspegling i undervisningen inom komvux innebär kraven på jämlikhet, valfrihet och samverkan att invandrare inom komvux skall ha möjlighet att bibehålla och utveckla sitt modersmål och att utöva kulturverksamhet. I mål och riktlinjer för komvux finns formuleringar som har sin motsvarighet i Lgr 80 och Lgy 70 när det gäller att påverka deltagarna till att vilja omfatta det svenska samhällets grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i vardaglig handling. Undervisningen i komvux skall aktivt verka för att invandrarna innefattas i samhällsgemenskapen. Lvux 82 betonar, att det är viktigt att man aktivt tar tillvara de kunskaper och erfarenheter invandrarna har.

I nyssnämnda riktlinjer inryms hela den diskussion om valfrihetsmålet och dess innebörd, möjlighet och gränser, som SKU fört kring invandrarundervisningen i ungdomsskolan. Det finns emellertid en viktig skillnad – den vuxnes situation är en annan, språkligt och kulturellt, än barnets. Och för en vuxen invandrare i första generationen, som många deltagare i komvux kan vara, är den kulturella bakgrunden en annan än den som präglar ett barn i andra invandrargenerationen, även om både den vuxne och barnet tillhör samma etniska grupp. Oavsett denna skillnad kräver närvaron av många språk och kulturer i komvux att även personalen inom denna undervisningsform måste få bättre beredskap för att medverka till uppfyllelse både av de övergripande invandrarpolitiska målen och de mål och riktlinjer i Lvux 82 som har sin utgångspunkt i dessa. SKU återkommer till dessa frågor under övervägandena och förslagen i det följande. Där kommer vi också att hävda, att komvux likaväl som ungdomsskolan måste präglas av en kulturell växelverkan. Den diskussion vi för om interkulturell undervisning är tillämplig i lika hög grad på komvux, även med den skillnad som ovan angetts.

10 Samverkan med invandrarnas ursprungsländer och andra mottagarländer

Under det här avsnittet beskriver vi kort Sveriges hittillsvarande samverkan med olika ursprungsländer. Vi tar i kap. 12 och avsnitt 13.14 upp den verksamhet med grekiska reselärare som är anknuten till Grekiska Institutet i Stockholm.

I prop. 1975:26 om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m. m. (s. 16) behandlades *jämlikhetsmålet* och *samverkansmålet* även i ett internationellt perspektiv. Bl. a. framhölls, att det är berättigat intresse hos utvandringslandet att vilja hålla kontakt med de personer som utvandrat. Invandringslandet bör, sades det, i största möjliga utsträckning tillmötesgå sådana önskemål så länge dessa inte strider mot grundläggande demokratiska värderingar eller de berörda individernas intressen. I propositionen uttalades också när det gällde utbildningsfrågorna (s. 21) att samarbete i lärarutbildningsfrågor borde ske med invandrarnas ursprungsländer om så är möjligt. Rekryteringen till denna utbildning borde dock i första hand ske i Sverige. Även i läromedelsfrågor borde samarbete kunna ske med ursprungsländerna. En förutsättning skulle emellertid därvid vara att garantier skapades för att läromedlen motsvarade den svenska läroplanens krav på objektivitet och opartiskhet.

I samband med uttalanden om innebörden av *valfrihetsmålet* underströks vidare att åtgärder för att bevara kontakten med ursprungslandets kultur gör det lättare för den enskilde invandraren och hans barn att välja mellan att stanna här eller återvända till och reintegreras i ursprungslandet.

Inom Europarådet pågår sedan länge ett omfattande arbete rörande åtgärder för Europas invandrare. Sverige spelar en mycket aktiv roll i flera projekt som rör invandrarnas utbildning och kultur bl. a. i projekt nummer sju inom CDCC om invandrarnas utbildning och kulturella utveckling. Samverkan mellan ursprungländer och mottagarländer betonas starkt i Europarådets resolutioner och rekommendationer.

Redan när invandrarutredningen lade fram sina förslag (SOU 1974:69) konstaterade utredningen (s. 254), att ett samarbete med utbildnings- och skolmyndigheter i Sverige och i utvandringsländer förekom med Finland och Jugoslavien. Detta har därefter successivt vidgats till att omfatta ytterligare länder. Samarbetet berör numera inte bara frågor om hemspråksundervisning utan även förskola och vuxenutbildning, läromedelsförsörjning samt grund- och fortbildning av förskollärare och lärare. Behovet av stödåtgärder av olika slag, såsom t. ex. elevsociala insatser, berörs också i samarbetet som alltmer kommit att inriktas på invandrarelevernas totala situation i den nya

miljön. På senare tid har undervisningsfrågor som sammanhänger med invandrarbarnens kulturella bakgrund fått ökad aktualitet, liksom även frågor om undervisningen av handikappade invandrarbarn. Vidare har genom återflyttning från Sverige till ursprungsländerna ett nytt samverkansområde uppkommit, nämligen de återvändande barnens skolsituation. Däri inryms en rad frågor som bl. a. gäller innehållet i undervisningen såväl i Sverige som i ursprungslandet, betygs- och ekvivalensfrågor samt behovet av information i mottagarlandet om de återvändande barnens studiegång i Sverige.

Inom ramen för samarbetet med invandrarnas ursprungsländer har medverkan av invandrarnas organisationer i Sverige fått ökad aktualitet. Olika former för denna medverkan förekommer.

Samverkan med Finland

Frågan om de finskspråkiga invandrarbarnens skolgång i Sverige och deras möjligheter att studera finska i den svenska skolan har tilldragit sig stor uppmärksamhet i Finland under hela den tid som utvandring därifrån pågått (SOU 1974:69, s. 254).

På rekommendation (nr 27/1967) av Nordiska Rådet inrättades ett samarbetsorgan mellan Finland och Sverige för att vidta åtgärder för att underlätta den i Sverige bosatta finskspråkiga befolkningens utbildningsproblem. Samarbetsorganet började sin verksamhet år 1967 under namnet *Finsk-svenska utbildningsrådet.* Rådet består av en finsk och en svensk nationell delegation. Rådet utgör – med den inriktning som gavs arbetet i rådet år 1976 – ett permanent forum för regeringarna i Finland och Sverige för ömsesidig information, samråd och övergripande planering. Delegationerna är statliga kommittéer under respektive undervisningsministeriet i Finland och utbildningsdepartementet i Sverige. De verkställande uppgifterna vad gäller förhållandena i Sverige ankommer på berörda statliga myndigheter. Rådet sammanträder två gånger om året, växelvis i Finland och Sverige.

Samarbete mellan Sverige och Finland förekommer också på verksnivå mellan berörda myndigheter i de båda länderna.

Inom rådet har gjorts en inventering av problemområden i Sverige-finnarnas utbildning på 80-talet som utgångspunkt för rådets arbete under de närmaste åren. Frågor kring utbildningens kvalitet har fått ökad tyngd i samarbetet. Vidare har frågor om återvändande barns skolgång och anpassning i Finland uppmärksammats som ett nytt och ageläget samarbetsområde. Rådet kommer fortlöpande att följa ett forskingsprojekt om sådana barn som skall genomföras och bekostas gemensamt av Sverige och Finland (se avsnitt 13.6).

Vid en svensk-finsk ministeröverlägging kring temat "Den finsk-svenska migrationen och Sverige-Finländarna – en växande samarbetsuppgift" i februari 1982 fick utbildningsrådet ministrarnas uppdrag att fördjupa samarbetet i skolfrågorna. En uppföljning av ministermötet pågår bl. a. inför ett nytt ministermöte mellan länderna år 1984, där arbetsmarknadsfrågor, sociala frågor och utbildningsfrågor kommer att behandlas.

Inom förskolans område har samarbetet bl. a. lett till att ett tvåspråkigt informationsmaterial getts ut år 1983 om förskolan i Sverige respektive

Finland. Vidare har under året utarbetats allmänna råd om finskt-svenskt samarbete i omsorger om barn och ungdom i samverkan mellan socialstyrelserna i Finland och Sverige och för svensk del efter samråd med Svenska Kommunförbundet.

Samverkan med Jugoslavien

Samarbetet med Jugoslavien inleddes år 1970 och har i huvudsak ägt rum inom en år 1972 tillsatt, för de båda länderna gemensam arbetsgrupp *the Yugoslav-Swedish Committee for the Education of Yugoslav Children in Sweden,* som fick till uppgift att behandla frågor om de jugoslaviska barnens utbildningssituation i Sverige.

I gruppen ingår företrädare för berörda ämbetsverk m. fl. i Sverige och för skolmyndigheter i Jugoslavien. Samarbetet fungerar numera som en expertgrupp inom den svensk-jugoslaviska kommissionen för migrationsfrågor. Sammanlagt har 16 möten ägt rum, växelvis i Jugoslavien och i Sverige, senast i Sverige våren 1983.

Inom ramen för samarbetet anordnades hösten 1979 ett symposium i Split om andra generationen jugoslaviska invandrare i Sverige. Ett symposium planeras f. n. om handikappade elevers undervisning, i samarbete mellan Sverige och Jugoslavien och med Grekland som observatör.

Samverkan med Grekland

Med Grekland finns sedan år 1976 ett samarbete inom ramen för en svensk-grekisk samarbetskommitté *the Swedish-Greek Co-operation Committee* för skolfrågor med uppgifter och sammansättning motsvarande den svensk-jugoslaviska expertgruppens. Sammanlagt har 9 möten ägt rum, växelvis i Grekland och i Sverige, senast i Sverige i början av år 1983. Våren 1983 har en svensk-grekisk kommission för migrationsfrågor inrättats. Arbetet med skolfrågor beräknas fortsätta som hittills, samordnat med kommissionens arbete. Samarbetet har bl. a. lett till att ett "kulturpaket" för den svenska skolan om Greklands historia, geografi, konst m. m. sammanställts.

I kap. 12 och avsnitt 13.14 återfinns en redogörelse för verksamhet med grekiska reselärare i Sverige.

Samverkan med Turkiet

Med Turkiet har samarbete på utbildningsområdet ägt rum inom ramen för en ad-hoc grupp, som träffats 3 gånger, senast år 1979. Även här har företrädare för berörda myndigheter m. fl. i Sverige deltagit.

Samverkan med Ungern

Ett fortlöpande samarbete med Ungern förekommer bl. a. genom kontakter mellan svenska myndigheter med ansvar för förskola, skola, lärarutbildning, förskollärarutbildning och läromedelsfrågor och Ungerska Världsförbundet. Tre möten har ägt rum, senast i Ungern i början av år 1983, då det bl. a. träffades en överenskommelse om vissa principer för medverkan av Ungern i utbildningen av hemspråkslärare för ungerska barn i Sverige.

11 Läromedlen i nytt perspektiv

SKU har utförligt behandlat läromedelsfrågorna i sitt delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SoU 1983:58). Här återges kortfattat några viktiga utgångspunkter för SKU:s förslag rörande läromedlen. För en utförligare belysning av frågorna hänvisas till delbetänkandet.

Läromedel kan definieras på olika sätt. I läroplan för grundskolan Lgr 80 används en mycket vid definition. "Läromedel är sådant som lärare och elever kommer överens om att använda för att nå uppställda mål". Denna definition innebär att i princip alla slags informationskällor i samhället, inte bara den traditionella läroboken, kan användas som läromedel.

SKU har avgränsat sitt uppdrag till att i första hand behandla sådana läromedel som är producerade för undervisning. Barn- och ungdomsböcker, facklitteratur, tidningar och tidskrifter är dock omistliga som läromedel även i invandrar- och minoritetsundervisningen. Därför har SKU bl. a. då det gäller den lokala läromedelsorganisationen även belyst problem som rör litteraturförsörjningen och biblioteken.

För undervisning om den egna kulturen behövs förutom AV-material såsom bilder, filmer, tv-program, ljudinspelningar även ett utbud av kulturprogram som teater, dans, musik och utställningar. SKU har inte haft förutsättningar att närmare behandla frågor kring behovet av kulturprogram.

Läromedel har olika stor betydelse i olika utbildningar och detta gäller speciellt sådana läromedel som är direkt producerade för att användas i undervisningen. Ju säkrare en lärare är i sin undervisningssituation desto friare kan valet av hjälpmedel bli. Tillgången på informationskällor i samhället är en annan viktig faktor som styr valet av hjälpmedel för undervisningen. Många invandrarlärare är oerfarna och saknar fortfarande ofta lärarutbildning. Detta ökar osäkerheten om målen för undervisningen och gör läraren mer beroende av läromedlen. Bristen på andra informationskällor på olika språk i samhället gör invandrarlärarna än mer beroende av förproducerade läromedel. Ytterligare faktorer som styr användningen av läromedel är bristen på naturlig språkstimulans när det gäller hemspråksundervisningen, de heterogena undervisningsgrupperna. För vissa språk gäller dessutom att bristen på material medför att de få material som finns måste fylla flera behov.

Sammanfattningen måste bli att läromedlen spelar en avsevärd roll i invandrar- och minoritetsundervisningen.

I den av regeringen till SKU överlämnade rapporten Minoritetsspråk- och invandrarundervisningens läromedelsförsörjning (SÖ 1981) redogörs utförligt för läromedelsbehovet för olika utbildningsformer. SKU ansluter sig i stort sett till bedömningarna i rapporten när det gäller behovet av läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen. Härutöver behöver insatser göras därför att det för vissa utbildningar har kommit nya läroplaner och genom att vissa nya målgrupper tillkommit. Vidare kan man räkna med ytterligare nya grupper i framtiden.

SKU utgår dessutom från att undervisningen i ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälle måste bedrivas i ett interkulturellt perspektiv, vilket också påverkar läromedelsproduktionen. Det räcker inte med åtgärder inom undervisningen som riktar sig till invandrar- och minoritetsbarnen. Alla barn och vuxna berörs av närvaron av nya grupper i skolan och samhället i övrigt. Även skolor där det inte finns några invandrarbarn måste anpassa undervisningen till de förändringar som invandringen till Sverige medfört. Det interkulturella perspektivets återverkan på läromedlen behandlas närmare i läromedelsbetänkandet.

Läromedlens roll i undervisningen för alla elever i ett mångkulturellt samhälle har nyligen diskuterats i DU:s rapport Fostran till tolerans? (Bergman, Liber 1983) i en kritisk analys av läromedlens inflytande när det gäller relationerna mellan olika etniska grupper i samhället. SKU återkommer till hithörande frågor i avsnitten 7.5 och 13.10 i detta betänkande.

12 Personalfrågor

I SKU:s uppdrag ingår att belysa *konsekvenserna för lärarutbildningen av olika handlingslinjer när det gäller utvecklingen av hemspråksklasser.* I direktiven nämns endast två lärarkategorier, nämligen hemspråkslärare och tvåspråkiga klasslärare. SKU har emellertid funnit det angeläget att ge en bredare belysning av lärarförsörjningen för invandrarundervisningen. Detta sker i samband med en redovisning av en *utvärdering* inom UHÄ *av den särskilda klasslärarutbildningen och hemspråkslärarutbildningen* samt ett aktuellt *förslag* från SÖ *om anställnings- och behörighetsvillkor för lärare inom invandrarundervisningen.*

Vidare berörs frågan om *tvåspråkiga förskollärares behörighet till tjänst som lärare 22 (i hemspråk).*

Frågan om *rekrytering av lärare från ursprungsländer* har tagits upp av SÖ i samband med nyssnämnda förslag om behörighets- och anställningsvillkor för lärare inom invandrarundervisningen. SKU anknyter i det sammanhanget till den *utvärdering av verksamheten med grekiska reselärare* som SÖ genomfört och som av regeringen överlämnats till SKU.

I SKU:s uppdrag ingår vidare, när det gäller personalfrågor att *överväga på vilka vägar och genom vilka åtgärder man snabbast och bäst skall kunna ge skolans personal* den *kännedom om normer och rättsuppfattningar inom andra kulturer, om skilda historiska traditioner och erfarenheter* som olika mål för undervisningen kräver, bl. a. när det gäller för skolan att aktivt ta tillvara elevernas kulturarv. Uppdraget till SKU i den delen omfattar alltså även annan personal än lärare.

Hithörande frågor behandlas mera utförligt i avsnitten 7.5 och 13.10. I detta kapitel uppmärksammas bl. a. behovet av kunskap om andra kulturer för *kollektivanställd personal* inom skolan och fördjupad befattningsutbildning för *lärarutbildare.*

Lärare inom invandrarundervisningen

Genom regeringens beslut den 21 juni 1979 uppdrogs åt SÖ att undersöka vilken behörighet och vilka anställningsvillkor lärare har i olika former för hemspråksundervisning samt att avge förslag beträffande eventuell ändring av nuvarande behörighets- och anställningsvillkor för lärarpersonal i hemspråksundervisning. Uppdraget har redovisats till regeringen sommaren 1983 (Behörighets- och anställningsvillkor för lärarpersonal i olika former av invandrarundervisning m. m., SÖ 1983-06-06).

I redovisningen återges en kartläggning av de lärare som under vårterminen 1981 meddelade undervisning riktad huvudsakligen till elever med annat hemspråk än svenska. Undersökningen bygger på material från SCB:s lärarregister och omfattar skolformerna grundskola, gymnasieskola, folkhögskola, komvux och AMU. Undersökningens syfte har varit att kvantitativt belysa såväl invandrarundervisningens volym som lärarnas tjänstgöringsförhållanden och utbildningsbakgrund. Tillsammans med utvärderingen av försöken med jämkade timplaner på låg- och mellanstadierna utgör uppgifterna underlag för de bedömningar som SÖ gör i skrivelsen beträffande behovet av grundutbildnings- och fortbildningsinsatser för hemspråkslärare, tvåspråkiga klasslärare och lärare i svenska som främmande språk. Undersökningen finns utförligt redovisad i SÖ:s serie Specialinformation 1982-06-01. (Dnr P82:1959). Undersökningen avser vecka 6 år 1981.

Under läsåret 1980/81 omfattade undervisningen av elever med ett annat hemspråk än svenska, hemspråksundervisningen, och undervisning i svenska som främmande språk totalt 4,3 % av all undervisningstid i grundskola och gymnasieskola sammantagna.

Sex språk upptog ca 75 % av det totala antalet lärarveckotimmar i hemspråksundervisning inklusive hemspråksklass – övriga ämnen, nämligen finska (49 %), spanska (7 %), serbokroatiska (7 %), grekiska (4 %), tyska (4 %) och turkiska (4 %).

De 25 största språken upptog vad beträffar undervisningsvolym ca 97 %. Övriga 35 språk omfattade således endast ca 3 % av totala antalet lärarveckotimmar i hemspråk.

Finska med 35 819 lärarveckotimmar var nära sju gånger större än det i omfattning närmast följande språket spanska.

Antalet *hemspråkslärare* ökade från 605 lärare höstterminen 1972 till 3 907 vårterminen 1981. Detta innebär en sexdubbling av lärarantalet under den senaste tioårsperioden. Vårterminen 1981 fördelade sig de 3 907 hemspråkslärarna på totalt 60 olika hemspråk, från 1 lärare i de minsta språkgrupperna, t. ex. tagalog och swahili, till 1 649 hemspråkslärare i finska. Det finska språkets andel av all hemspråksundervisningsvolym uppgick läsåret 1980/81 till cirka 49 %.

Sedan läsåret 1975/76 har antalet lärare och antalet lärarveckotimmar (lvtr) ökat i ungefär samma utsträckning. Därigenom har också den genomsnittliga undervisningstiden per hemspråkslärare förändrats i liten grad, 18,3 lvtr per lärare läsåret 1975/76 jämfört med 18,6 lvtr per lärare läsåret 1980/81.

Däremot har, när det gäller undervisning i hemspråk, antalet deltagande elever per lärare sjunkit markant under samma tidsperiod, 14,9 elever per lärare läsåret 1975/76 jämfört med 12,9 elever per lärare läsåret 1980/81. Stora inbördes skillnader föreligger dock mellan de olika hemspråken.

När det gäller hemspråksundervisningens volym dominerar grund- och gymnasieskolan. 72 129 lvtr eller 99,4 % av totalt 72 569 lvtr utfördes i dessa båda skolformer.

Inom dessa skolformer fördelades undervisningstiden så att lågstadiet omfattade 41 %, mellanstadiet 34 %, högstadiet 20 % och gymnasieskolan 4 % av totala antalet lvtr.

Den del av hemspråksundervisningen som rubricerades "Hemspråksklass – övriga ämnen", dvs all undervisning i hemspråksklass med undantag för undervisning *i* hemspråk, studiehandledning *på* hemspråk och undervisning i svenska som främmande språk, utgjorde totalt sett cirka 23 % av undervisninggstiden. Därvid redovisade de assyriska/syrianska och finska språkgrupperna en markant större andel med 37 respektive 33 %.

Av de totalt 3 907 hemspråkslärarna var 1 229 eller cirka 31 % behöriga. Dessa stod för 37 % av den samlade hemspråkslärartjänstgöringen, dvs de behöriga hemspråkslärarna undervisade genomsnittligt fler timmar per vecka än de obehöriga.

Av de behöriga lärarna tjänstgjorde de flesta eller cirka 73 % på inrättade hemspråkslärartjänster (tjänst 22). Hemspråkslärarnas utbildningsbakgrund och typ av förordnande varierar dock påtagligt mellan de olika språkgrupperna.

I de tre storstadslänen Stockholms-, Malmöhus- och Göteborgs och Bohus län utfördes i nämnd ordning 38, 10 respektive 10 % eller sammantaget nästan 60 % av all hemspråksundervisning. Detta mönster avtecknar sig för flertalet språkgrupper även om viktiga avvikelser förekommer avseende den geografiska fördelningen hos de olika invandrargrupperna.

Andelen behöriga hemspråkslärare var högst i samiska med 56 %, finska med 43 %, grekiska och turkiska båda med 38 %, och lägst bland hemspråkslärarna i holländska och kantonesiska, båda med 0 %. Dessa procenttal måste sättas i relation till de olika språkgruppernas storlek vad avser antal hemspråkslärare.

Den minsta andelen hemspråksundervisning förmedlad av lärare utan någon pedagogisk utbildning återfanns i den grekiska språkgruppen, 26 %. Kantonesiska hade den största andelen lvtr utförd av lärare utan någon pedagogisk utbildning, 87 %.

Andelen hemspråkslärare som var förordnade på tjänst 22 varierar starkt. Högst låg lärarna i makedonska med 81 %, men hög andel hade också lärarna i turkiska med 80 %, serbokroatiska med 79 %, assyriska/syriska med 78 %, grekiska med 76 % och spanska med 76 %. Lägst låg samiska med endast 8 % av lärarna förordnade på tjänst 22.

Andelen behöriga hemspråkslärare av de förordnade på tjänst 22 varierade för olika språk från 0 % till 60 %. Dessa båda tal grundar sig dock på mycket små lärargrupper – mindre än 15 lärare – men även språk med stora lärargrupper uppvisar påtagliga skillnader. I de grekiska, finska och turkiska språkgrupperna var ungefärligen hälften av de förordnade lärarna på hemspråkslärartjänst behöriga. I den näst största gruppen spanska endast cirka en fjärdedel.

Antalet lärare med undervisning i *svenska som främmande språk* var vårterminen 1981 i grund- och gymnasieskola 3 541. Jämfört med läsåret 1976/77, då den senaste kartläggningen av lärare inom detta ämne skedde, innebär detta antal en ökning med cirka 21 %. En ännu kraftigare ökning – 68 % – under samma tidsperiod uppvisar antalet deltagande elever i grund- och gymnasieskola.

Undervisningstiden i svenska som främmande språk fördelade sig på skolformer/stadier så att grundskolans låg-, mellan- och högstadier redovisade 29, 31 respektive 17 % av totala antalet lärarveckotimmar. Samman-

taget stod således grundskolan för 77 % av denna undervisning. Gymnasieskolan utgjorde endast 2 %, medan AMU stod för nära 20 %.

Utvecklingen inom grund- och gymnasieskolan över perioden innebär, att antalet lvtr i svenska som främmande språk ökat med ca 24 % medan motsvarande ökning av antalet lärare utgör 21 %. Den genomsnittliga undervisningstiden för denna grupp lärare har därmed ökat något, från 11,7 lvtr/lärare år 1977 till 12,0 lvtr/lärare år 1981.

Antalet deltagande elever i grundskola och gymnasieskola redovisar en kraftig ökning, ca 68 % under samma period. Således har lärartätheten, dvs antalet lärare per elev, sjunkit avsevärt mellan dessa båda år.

Cirka 28 % av samtliga lärare i svenska som främmande språk var år 1981 i avsaknad av någon praktisk-pedagogisk utbildning. Knappt hälften av de verksamma lärarna bedöms ha genomgått någon form av utbildning i ämnet.

I likhet med hemspråksundervisningen domineras undervisningsvolymen i svenska som främmande språk av storstadslänen Stockholms-, Malmöhus- och Göteborgs och Bohus län. Nära 60 % av all undervisning i detta ämne sker i nämnda län.

Utbildning av lärare för invandrarundervisningen

I klass- och ämneslärarutbildningarna infördes fr. o. m. år 1972 invandrarfrågor som ett obligatoriskt moment i utbildningsplanerna. Senare under 1970-talet infördes *invandrarkunskap* som ett obligatoriskt inslag i de flesta lärarutbildningar. "Situationen i skola och samhälle för elever med olika etnisk, språklig, kulturell och religiös bakgrund bör särskilt uppmärksammas", enligt olika utbildningsplaner för blivande lärare.

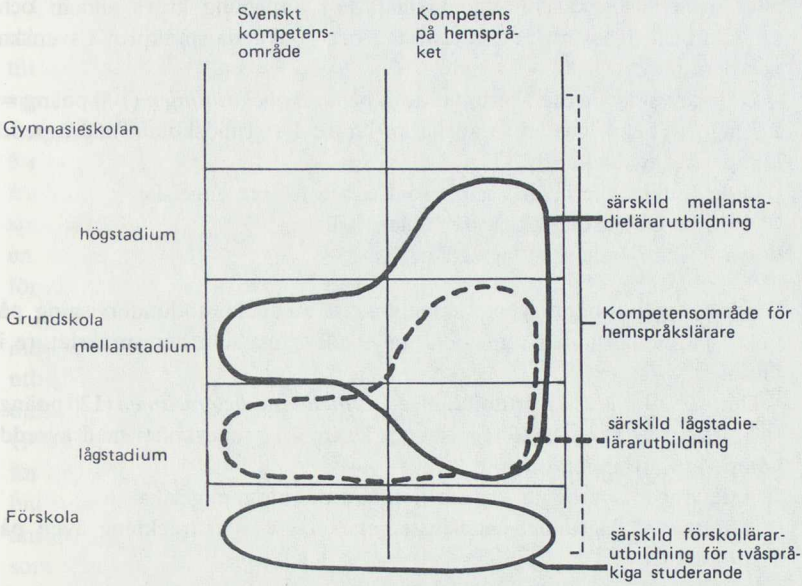
År 1975 startade den första utbildningen för tvåspråkiga studerande. Det var en *särskild lågstadielärarutbildning* för sökande med finska som modersmål. Strax därefter startade en motsvarande utbildning på mellanstadielärarlinjen.

En *särskild förskollärarutbildning* för studerande med finska eller annat språk som modersmål startade år 1976. Därmed kom också andra invandrarspråk med i bilden.

Både den särskilda klasslärarutbildningen och den särskilda förskollärarutbildningen för studerande med annat modersmål än svenska har givit s. k. "dubbel kompetens", dvs. kompetens att arbeta med såväl invandrarbarn som övriga barn inom den egna språkgruppen.

1977-07-01 inrättades en allmän utbildningslinje om 80 poäng med benämningen *hemspråkslärarlinjen*. Till skillnad från ovan nämnda utbildningar kom den utbildningen att inriktas mot en kompetens för arbete endast bland invandrarelever, inom den egna språkgruppen.

Översiktligt kan de olika utbildningarnas kompetens beskrivas med följande figur:



Figur 7

Hemspråkslärarutbildningen är tvåårig (80 poäng). För antagning krävs allmän behörighet för högskolestudier och språkprov i svenska och modersmål. Inom ramen för utbildningen ges möjligheter till viss fördjupning mot förskolan och grundskolans låg- och mellanstadier eller grundskolans mellan- och högstadier och gymnasieskolan. Utbildningen avser att förbereda för tjänst som lärare 22 (i hemspråk) i grundskolan med möjlighet till fyllnadstjänstgöring i förskolan och gymnasieskolan.

Hemspråksundervisning och studiehandledning på hemspråk skall i princip handhas av hemspråkslärare. I skolförordningen finns föreskrifter om arbetsuppgifter och behörighet i tjänst som lärare 22 (i hemspråk). Bestämmelserna om arbetsuppgifter m. m. kan sammanfattas på följande sätt.

- Tjänsten får finnas inrättad vid grundskolan
- Tjänstens verksamhetsområde är normalt grundskola och gymnasieskola. Även grundvux kan ingå. I tjänsten får ingå fyllnadstjänstgöring vid specialskola samt vid förskola i samma kommun
- Tjänsten avser undervisning i hemspråket
- I tjänsten ingår socialt kontaktarbete
- I tjänsten kan inräknas studiehandledning på hemspråk och särskild undervisning
- I tjänsten ingår de allmänna åligganden som lärare enligt 14 kap. skolförordningen (sf) har.

En del hemspråkslärare anställs i dag som klasslärare i hemspråksklasser.

Särskild klasslärarutbildning på låg- och mellanstadielärarlinjerna anordnas som en variant av den reguljära utbildningen för sökande med finska som modersmål. En motsvarande utbildning finns för studerande med samiska

eller tornedalsfinska som modersmål. För antagning krävs allmän och särskild behörighet för högskolestudier och godkända språkprov i svenska och hemspråket.

Den särskilda klasslärarutbildningen på *lågstadielärarlinjen* (100 poäng = 2,5 år) ger behörighet till tjänst som lärare 1 i grundskolan med avsedd kompetens att undervisa.

- i de ämnen som ingår i tjänst som lärare 1 utom engelska
- i finska på lågstadiet och på mellanstadiet
- på finska i ämnen på lågstadiet.

Dessutom ger utbildningen kompetens att meddela stödundervisning på finska på mellanstadiet samt behörighet till tjänst som hemspråkslärare i finska.

Den särskilda klasslärarutbildningen på *mellanstadielärarlinjen* (120 poäng = 3 år) ger behörighet till tjänst som lärare 2 i grundskolan med avsedd kompetens att undervisa

- i de ämnen som ingår i tjänst som lärare 2 utom engelska
- i finska på lågstadiet, mellanstadiet och i viss utsträckning även på högstadiet
- på finska i ämnen på mellanstadiet.

Dessutom ger utbildningen kompetens att meddela stödundervisning på finska på låg-, mellan- och högstadierna. Utbildningen ger också behörighet till tjänst som hemspråkslärare i finska.

Gemensamt för de särskilda klasslärarutbildningarna på låg- och mellanstadielärarlinjerna är, som framgått av det föregående, att de skall ge kompetens att undervisa såväl svenskspråkiga som finskspråkiga elever, s. k. *dubbel kompetens*. Oaktat den dubbla kompetensen är det främsta syftet med utbildningarna att lärarna skall kunna fungera som klasslärare i hemspråksklass (motsvarande) på låg- respektive mellanstadiet. Gjorda undersökningar visar också att lärare med särskild klasslärarutbildning väljer att ta tjänst i finskspråkiga klasser framför svenskspråkiga klasser.

Inom folkhögskollärarlinjen avsätts varje år ett visst antal utbildningsplatser för studerande med annat modersmål än svenska. Dessa studerande får inom ramen för utbildningen vissa möjligheter att inrikta sig mot arbete bland invandrare. I likhet med den särskilda klasslärarlinjen ger den således kompetens att arbeta såväl med svenskar som invandrare.

Vid högskolan i Luleå anordnas på förskollärar-, lågstadielärar- och mellanstadielärarlinjerna *utbildning för studerande från den ursprungliga finska minoriteten i Norrbottens län samt studerande med samiska som modersmål.* Antagning till utbildningarna sker vartannat år.

De studerande får i utbildningen viss undervisning i och på finska eller samiska. Den är dock inte tillräcklig för att de studerande skall uppnå reell kompetens som hemspråkslärare. För att uppnå detta fordras ytterligare utbildning i form av fortbildning eller påbyggnadsutbildning.

Viss *förtur ges till sökande som har ett annat modersmål än svenska till reguljär förskollärar- och klasslärarutbildning* i enlighet med riksdagens beslut år 1976 (prop. 1975/76:118). Detta gäller huvudsakligen i sådana språk i vilka särskild förskollärar- eller hemspråkslärarutbildning inte anordnas.

Det bör uppmärksammas att tvåspråkiga personer i den reguljära utbildningen inte får någon särskild tillrättalagd undervisning som kan leda till kompetens som hemspråkslärare. Denna kompetens måste de skaffa sig i annan ordning före eller efter lärarutbildningen.

Sedan år 1981 har UHÄ försöksvis tillämpat motsvarande regler för att ge förtur till tvåspråkiga sökande till industri- och hantverkslärarlinjen och fritidspedagoglinjen. Studerande i dessa utbildningar kan inte heller få någon speciell språkträning eller liknande inom ramen för den reguljära utbildningen. UHÄ har dock i anslagsframställningen för budgetåret 1984/85 föreslagit försök med särskild fritidspedagogutbildning för tvåspråkiga studerande.

Inom *ämneslärarutbildningen* fanns redan sedan början av 1970-talet möjligheter att ha *finska* som ett ämne i en treämneskombination. Denna utbildning var emellertid inte inriktad mot undervisning av invandrarbarn utan mot finska som främmande språk för svensktalande. Mot slutet av 1970-talet försvann möjligheterna att inräkna finska i ämneskombinationer för lärare i grundskolan genom en förändring av skolförordningen. Fr. o. m. budgetåret 1982/83 är finska åter infört i skolförordningen som ett av tre ämnen i kombination med andra språk när det gäller behörighet till tjänst som lärare 16 och 18. Detta innebär i sin tur att finska införs som en valmöjlighet på den fyraåriga språkvetenskapliga ämneslärarlinjen. Någon möjlighet att räkna in andra invandrar- eller minoritetsspråk i ämneskombinationerna på ämneslärarlinjerna finns inte.

När det gäller utbildningen för *lärare i svenska som främmande (andra-) språk* har sedan början av 1970-talet vissa högskolor erbjudit tillvalskurser i svenska som främmande språk på låg- och mellanstadielärarlinjerna. På ämneslärarlinjerna har det fram till år 1983 inte varit möjligt att studera ämnet. Detta förhållande har medfört att en stor del av de lärare, som idag undervisar i svenska som andraspråk inte har någon reguljär eller för ändamålet anpassad utbildning.

Fr. o. m höstterminen 1983 kommer det att finnas möjligheter till utbildning i svenska som andraspråk inom ramen för den språkvetenskapliga ämneslärarlinjen.

Av SÖ:s tidigare nämnda skrivelse 1983-06-06 om behörighets- och anställningsvillkor för lärarpersonal framgår, att de verksamma lärarna i svenska som främmande språk har mycket varierande utbildnings- och erfarenhetsbakgrund. I ungdomsskolan är många av dem klasslärarutbildade medan ett stigande antal helt saknar praktisk lärarutbildning. Av ungdomsskolans lärare bedöms inte mer än en fjärdedel ha genomgått någon form av utbildning i svenska som andraspråk. I ungdomsskolan saknas alltså mer än 2 500 lärare med undervisning i svenska som andraspråk utbildning i ämnet. En viktig orsak till detta är att utbildningsmöjligheterna hittills varit begränsade. Viss utbildning i ämnet har dock kunnat fås dels genom tillvalskurser i klasslärarutbildningen, dels i form av enstaka kurser vid vissa universitet och högskolor. Under senare år har viss utbildning kunnat erhållas genom kortare fortbildningskurser.

Några mera detaljerade *föreskrifter om vilka lärare som bör handha undervisningen i svenska som främmande språk* finns inte. SÖ har därför meddelat vissa allmänna råd om lärare för undervisning i svenska som främmande språk i grundskola och gymnasieskola (SÖ-FS 1981:184, Vissa

anställnings- och tjänstgöringsfrågor för lärare inom invandrarundervisningen i ungdomsskolan).

Sammanfattningsvis innebär dessa råd vad avser lärartjänstgöring att undervisningen i svenska som främmande språk i grundskolan i första hand bör anförtros åt

- lågstadielärare (tjänst 1), företrädesvis på lågstadiet
- mellanstadielärare (tjänst 2), företrädesvis på mellanstadiet
- lärare i svenska och något modernt språk eller lärare i moderna främmande språk (tjänst 16–18), alla företrädesvis på högstadiet.

I gymnasieskolan bör undervisningen i första hand anförtros åt lärare på denna skolform med ämneskombination motsvarande den tredje kategorin ovan (tjänst 153).

Vid prioritering inom ovanstående lärargrupper bör lärare komma ifråga som – i sin grundutbildning och/eller genom komplettering till denna på senare stadium – fått en speciell kompetens för undervisning i svenska som främmande språk. Med sådan kompletterande utbildning bör även lärare i svenska i annan (icke språklig) kombination kunna tas i anspråk för denna undervisning.

Under avsnitt 7.4 redogjorde vi för de undersökningar som gjorts av Torsten Lindblad m. fl. rörande undervisning i *engelska* för invandrarbarn. Materialet ingår i SÖ:s utvärdering av försöksverksamheten med jämkade timplaner. Lindblad har bl. a. undersökt hur elever i årskurs 8 med ett annat hemspråk än svenska lyckas med sina studier i engelska. Hans slutsats när det gäller lärarnas kompetens är att de bör ha kontrastiv språkberedskap. För nybörjarstadiet vore hemspråkslärare med behörighet att undervisa i engelska att föredra.

SÖ förordar i utvärderingen, att hemspråkslärare bör få möjlighet till fortbildning i engelska, så att de har en beredskap att ge undervisning i engelska med hemspråket som hjälpspråk. Lärare i engelska bör i sin fortbildning kunna skaffa sig en ökad kontrastiv beredskap, anser SÖ vidare. SÖ kommer att beakta detta vid utarbetande av listor över aktuella fortbildningsbehov.

Utvärdering av hemspråkslärarutbildningen m. m.

En arbetsgrupp inom UHÄ har nyligen gjort en utvärdering av hemspråkslärarutbildningen och den särskilda klasslärarutbildningen. En utvärdering har också gjorts av den särskilda förskollärarutbildningen inom barnomsorgen.

Arbetsgruppen tar upp två problem när det gäller *hemspråkslärarutbildningen*,, vilka behöver uppmärksammas särskilt.

Dels är det svårt att under den tvåårige utbildningen nå en faktisk kompetens som motsvarar den formella. Den formella sträcker sig över hela grundskolan med möjlighet till fyllnadstjänstgöring i såväl förskolan som gymnasieskolan. Dels har en del hemspråkslärare genom utvecklingen i fråga om hemspråksklasser i dag arbetsuppgifter som inte svarar mot dem för vilka han utbildats. Det är det senare problemet som aktualiseras i SKU:s direktiv.

När det gäller utvärderingen av *den särskilda klasslärarutbildningen* visar

den på en annan typ av problem än som avser hemspråkslärarutbildningen. Den särskilda klasslärarutbildningen skall på samma tid som den reguljära, 100 respektive 120 poäng, ge både behörighet som klasslärare och kompetens att undervisa i och på finska på lågstadiet respektive mellanstadiet. Därutöver ger utbildningen behörighet till tjänst som hemspråkslärare, lärare 22.

Medan lärarkandidaterna varit inriktade mot sin finska kompetens och velat ha mera inslag av finska har lärarutbildarna å sin sida sett mera till den svenska behörigheten. Detta har prioriterat deras krav på svensk språkfärdighet.

Enligt utvärderingen torde behovet av finska lärare med både klasslärar- och hemspråkslärarfunktion kvarstå under överskådlig tid. En lösning som där antyds skulle vara att slå ihop hemspråkslärarutbildningen och den särskilda klasslärarutbildningen till en utbildning, som skulle ge kompetens att arbeta bland invandrarbarn. De tillräckligt tvåspråkiga skulle sedan vid behov kunna komplettera sin utbildning till kompetens att arbeta bland svenska elever.

UHÄ framhåller i sin anslagsframställning för budgetåret 1984/85 att undervisningen av invandrarna alltsedan hemspråksreformen snabbt utvecklats i samtliga skolformer. UHÄ nämner som exempel utvecklingen av hemspråksklasser på grundskolans låg- och mellanstadier. När hemspråkslärartjänsterna kom till stånd framgick det av tjänstebeskrivningen att hemspråkslärarna skulle undervisa i hemspråket och ge studiehandledning på hemspråket. Utvecklingen sedan budgetåret 1977/78 har dock visat att studiehandledningen har blivit en ren undervisning på hemspråket.

Nuvarande hemspråkslärarutbildning ger inte kompetens för detta. Utbildningen ger bl. a. inte tillräckliga kunskaper för att undervisa i matematik, NO eller SO på låg- och mellanstadiet och de praktiskt-estetiska ämnena saknas helt i utbildningen.

Det andra skälet till varför utbildningarna måste förändras är det nu finns flera års erfarenheter av denna typ av lärarutbildning. Utbildningarna har också utvärderats sedan 1978. UHÄ kommer under hösten 1983 att behandla de olika förslag som utvärderingsprojekten ger och avser att ge förslag till förändringar i anslagsframställningen för budgetåret 1985/86. Under detta arbete finns också möjlighet att väga in eventuella förslag från SKU, framhåller UHÄ.

I avvaktan på mer omfattande förändringar av utbildningarna för de tvåspråkiga studerandena är det enligt UHÄ dock viktigt att de påbyggnadskurser som hör ihop med nuvarande konstruktion av hemspråkslärarutbildningen får fortsätta samt också byggas ut. De nuvarande hemspråkslärarna har ju en mycket bred "behörighet". De skall kunna tjänstgöra alltifrån förskola till gymnasieskola och vuxenundervisning. Med hänsyn till att grundutbildningen endast är tvåårig måste det finnas ett utbud av påbyggnadskurser som möjliggör återkommande utbildning inom de områden respektive hemspråkslärare har behov av. Hittills har endast en typ av påbyggnadskurser realiserats, nämligen den med specialpedagogisk inriktning. Ett mycket angeläget behov är *påbyggnadskurser i ämnesteori och ämnesmetodik för hemspråkslärare* som tjänstgör i hemspråksklass eller som bedriver studiehandledning på hemspråket inom grundskolans högstadium

eller inom gymnasieskolan. För denna typ av utbildning har UHÄ beräknat medel för budgetåret 1984/85.

För att öka hemspråkslärarnas flexibilitet på arbetsmarknaden och för att tillvarata den resurs för tvåspråkig service som den tvåspråkiga läraren kan vara bör enligt UHÄ även andra typer av *kompletteringsutbildningar* tänkas på sikt *bl. a. med inriktning mot syo-verksamhet och tolkuppgifter.*

När det gäller *kompletteringsutbildning i ämnet svenska som andraspråk* anges i budgetpropositionen 1983 att frågan kommer att behandlas i samband med beredningen av komvux-utredningens förslag.

UHÄ understryker vikten av att en kompletteringsutbildning i svenska som andra språk snarast kommer till stånd. Det stora utbildningsbehovet i ämnet gäller enligt UHÄ:s uppfattning framförallt bl. a. de i undervisningen redan verksamma lärarna. Det vore enligt UHÄ:s mening föga rationellt att inte ta tillvara de kunskaper och erfarenheter dessa besitter – många har undervisat länge i ämnet och har mer eller mindre omfattande studier bakom sig. UHÄ anser därför att kompletteringsutbildningen bör ges hög prioritet under de kommande åren.

UHÄ:s förslag för budgetåret 1984/85 är beräknat så att det omfattar dels *kompletterande ämnesstudier,* dels en *praktisk-metodisk utbildning.* Förslaget bygger också på att en kompletteringsutbildning bör kunna genomföras som decentraliserad utbildning, i form av distansstudier på halvfart, praktik i egen tjänst m. m. Kompletteringsstudierna bör stå öppna för lärare såväl inom ungdomsskolan som vuxenutbildningen och avse både klass- och ämneslärare. På sikt bör också hemspråkslärare erbjudas påbyggnadsutbildning inom detta ämnesområde då svenskundervisningen för många invandrare skulle underlättas om den också kunde ske via hemspråket.

UHÄ anmäler i anslagsframställningen för budgetåret 1984/85 sin avsikt att se över utbildningarna av lärare för undervisning i och på hemspråket inom ungdomsskolan och vuxenundervisningen samt för den särskilda förskollärarutbildningen.

SÖ:s förslag rörande behörighetsvillkor m. m.

SÖ föreslår i den tidigare nämnda skrivelsen till regeringen 1983-06-06 ett antal åtgärder i vad avser lärare för *hemspråk* och *svenska som andraspråk* m. m. Förslagen sammanfattas i SÖ:s skrivelse på följande sätt.

1. SÖ föreslår att utbildning på hemspråkslärarlinjen skall gälla som behörighetsgivande grundutbildning till tjänst som lärare 22 (i hemspråk).

   Behörig till tjänst som hemspråkslärare bör även den vara som genomgått särskild tvåspråkig klasslärarutbildning samt klasslärarutbildning i annat nordiskt land än Sverige och som får anställas på tjänst som lärare 1 (för klass på lågstadiet) eller på tjänst som lärare 2 (för klass på mellanstadiet) enligt förordning 1982-12-02. Dokumenterade kunskaper i svenska och viss erfarenhet som hemspråkslärare skall dessutom fordras.
2. SÖ föreslår att hemspråkslärare genom påbyggnadsutbildning efter grundutbildningen ges möjlighet till dels stadiespecialisering och fördjupning med inriktning mot förskola, låg- och mellanstadierna respektive högstadium och gymnasieskola, dels specialpedagogisk utbildning.

3. SÖ föreslår att kompletterande ämnesteoretiskt och praktisk-pedagogisk utbildning anordnas för nu verksamma obehöriga hemspråkslärare och lärare i svenska som andraspråk.
4. SÖ föreslår att UHÄ får i uppdrag att i samråd med SÖ utreda möjligheterna att anordna särskild utbildning på låg- och mellanstadielärarlinjerna även för studerande med andra modersmål än finska. I detta uppdrag bör också ingå att analysera och pröva hur utbildning av tvåspråkiga klasslärare bättre kan anpasas till de krav som den dubbla kompetensen innebär.
5. SÖ föreslår att för invandrarelevers svenskundervisning införs i skolförordningen ämnesbeteckningen svenska som andraspråk (Sv 2).
6. SÖ föreslår att ämnet svenska som andraspråk (Sv 2) skall kunna ingå som ett av tre ämnen i grundläggande lärarutbildning på ämneslärarlinjen samt att i skolförordningen intas regler om ämneskombinationer och behörighetsvillkor för tjänst som adjunkt vid grundskola och gymnasieskola.

Det förslag som SÖ lägger i skrivelsen 1983-06-06 om ändrade behörighetsvillkor för tjänst som lärare 22 (i hemspråk) bedöms inte få någon kostnadseffekt.
De förändringar som föreslås beträffande grundutbildning i svenska som andraspråk på ämneslärarlinjen bör inte heller ge upphov till ökade kostnader utan torde enligt SÖ kunna finansieras inom tillgängliga medel på anslaget Utbildning för undervisningsyrken (E 7).

Förslagen om kompletterande utbildning för hemspråkslärare och lärare i svenska som andraspråk i ungdomsskolan och inom vuxenutbildningen bör enligt SÖ kunna finansieras genom anslaget till lokala och individuella linjer och enstaka kurser (E 9).

SÖ bedömer alltså att de framlagda förslagen inte är förenade med ökade kostnader. Ett eventuellt senare förslag om att införa särskild klasslärarutbildning för studerande även med andra modersmål än finska kommer dock att medföra en utbildningskostnad.

När det gäller *behovet av tvåspråkiga klasslärare* framhåller SÖ vidare, att den överenskommelse som träffades den 3 mars 1982 mellan regeringarna i Sverige, Danmark, Finland, Island och Norge om gemensam nordisk arbetsmarknad för klasslärare i grundskolan ger speciella förutsättningar att täcka behovet av tvåspråkiga klasslärare i de nordiska språken.

Några mer exakta beräkningar av det framtida behovet av tvåspråkiga klasslärare kan enligt SÖ inte göras. Efterfrågan påverkas av en mängd faktorer såsom inställning till hemspråksundervisning i allmänhet och till sammansatta klasser och hemspråksklasser i synnerhet, lokala skolförhållanden liksom det sätt på vilket information om hemspråksklasser m. m. bedrivs. Vissa uppskattningar kan dock göras genom de uppgifter som tagits fram om hur kommunerna valt att organisera sin hemspråksundervisning.

Enligt SÖ visar tillgängliga uppgifter att antalet klasser/grupper med elever med annat gemensamt hemspråk än svenska har ökat och fortsätter att öka. Mest ökar hemspråksklasserna. Av hemspråksklasser i grundskolan dominerar för närvarande de med finska, grekiska, jugoslaviska språk, spanska och turkiska som undervisningsspråk. SÖ bygger detta uttalande på

den officiella statistiken rörande antalet hemspråksklasser i landet höstterminen 1981. (Anm. De siffror som redovisats i SCB:s statistik rörande hemspråksundervisningen höstterminen 1982 och som är den senast tillgängliga statistiken (SCB 1983:14) visar, att antalet hemspråksklasser sjunkit från 600 höstterminen 1981 till 561 höstterminen 1982.)

Behovet av tvåspråkiga klasslärare i olika språk kan enligt SÖ tillgodoses på i huvudsak två sätt. Den särskilda klasslärarutbildning som idag avser endast lärare med finska som modersmål kan vidgas till att omfatta även andra frekventa språkgrupper. Ett alternativ till detta är att man för undervisningen anlitar personer med motsvarande utländsk utbildning, dvs. att man rekryterar klasslärare från vissa utvandrarländer. SÖ anser, att en *rekrytering av klasslärare från utvandrarländer* skulle medföra vissa fördelar. Dessa lärares aktuella och omedelbara kontakt med den språkliga, etniska, kulturella och sociala verkligheten och utvecklingen i respektive land, deras närkontakt med barn i hemlandet och deras sätt att leva och bete sig skulle vara en värdefull tillgång för skolarbetet i allmänhet och för invandrarbarnens utveckling i Sverige.

En nackdel vore samtidigt dessa lärares bristande kunskaper i svenska samt deras förmodat dåliga kännedom om svenskt samhällsliv och svenskt skolväsende. Lärare i hemspråksklass bör nämligen vara aktivt tvåspråkiga och väl insatta i såväl hemlandets kultur som den svenska skolan och kulturen för att kunna vara de kulturtolkar som invandrarbarnen behöver när de skall leva i båda kulturerna samtidigt. Ytterligare nackdelar vore att lärarna av praktiska skäl inte skulle kunna vara i tjänst förrän efter relativt lång tid samtidigt som det skulle försvåra för de nu verksamma obehöriga klasslärarna att efter kompletteringsutbildning få fortsatt anställning. SÖ anser att de obehöriga klasslärarna bör få möjlighet att genomgå sådan utbildning.

Vid en helhetsbedömning av rekryteringsfrågan har SÖ kommit fram till *att behovet av tvåspråkiga klasslärare i princip bör tillgodoses genom grundutbildnings-, vidareutbildnings- och fortbildningsinsatser i Sverige.*

När det gäller utbildningen i *svenska som främmande (andra-)språk för klasslärare* framhåller SÖ, att ett av de viktigaste kraven på grundskolan för närvarande gäller en bättre utveckling av invandrarelevernas kunskaper i svenska språket. Detta krav måste enligt SÖ återspeglas i en förbättrad utbildning av de lärare som handhar invandrarelevernas svenskundervisning. Inte minst gäller det lärarutbildningen för de lägre skolstadierna.

SÖ anser att undervisningen i svenska som andraspråk på låg- och mellanstadierna bör handhas av klasslärare. Starka pedagogiska skäl talar för detta. Klasslärarna måste ges möjlighet att dels inom grundutbildningens ram, dels genom påbyggnadsutbildning specialisera sig på undervisning i svenska som andraspråk. En strävan bör därvid vara att ge klasslärarna en sammanlagd ämnesutbildning som till innehåll som omfång svarar mot den som skisserats för lärare på grundskolans högstadium. Enligt SÖ finns inga självklara motiv för att utbildning i svenska som andraspråk skall ha olika omfattning för lärare för olika åldersstadier i grundskolan.

SÖ understryker behovet av olika slag av *kompletteringsutbildningar* både för klasslärare i svenska som andraspråk och för lärare i svenska som andraspråk på högstadiet, i gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen.

När det gäller utbildningen av lärare i svenska som andraspråk för *komvux*

bör man enligt SÖ följa SÖ:s förslag rörande utbildning av lärare för gymnasieskolans undervisning i svenska som främmande (andra-) språk. Men vuxenutbildningens speciella och skiftande behov bör enligt SÖ i möjligaste mån beaktas.

Tvåspråkiga förskollärares behörighet till tjänst som lärare 22 (i hemspråk)

Enligt gällande bestämmelser är – förutom de som genomgått hemspråkslärarlinjen – vissa grundskollärare samt förskollärare behöriga till hemspråkslärartjänst. Utöver genomgången grundskol- och förskollärarutbildning krävs emellertid väl vitsordade kunskaper i hemspråket samt väl vitsordad tjänstgöring som lärare i hemspråk vid statsunderstödd skola under minst ett och ett halvt år. För den som bara har examen från förskollärarlinje krävs att lämpligheten är ådagalagd genom föregående praktisk verksamhet. Enbart genomgång av förskollärarutbildning för tvåspråkiga studerande är alltså inte tillräckligt för behörighet till tjänst som hemspråkslärare i grundskolan och i gymnasieskolan. Kravet på väl vitsordade kunskaper i hemspråket är dock så allmänt formulerat att det gett skolstyrelserna svårigheter när det skall preciseras. Utbildningsutskottet har uppmärksammat detta i anledning av en motion 1980/81:1710. I motionen hemställdes att riksdagen skulle begära en ändring av bestämmelserna för behörighet till hemspråkslärartjänst så att förskollärarutbildning inte längre ger behörighet till sådan tjänst.

Utbildningsutskottet förutsatte emellertid i sitt betänkande UbU 1980/81:24 att ifrågavarande bestämmelser skulle förtydligas. Med hänvisning till detta uttalande ansåg utskottet att motionsyrkandet inte borde föranleda någon riksdagens åtgärd.

Rekrytering av lärare från utvandrarländer

Som vi i det föregående har återgivit, har SÖ övervägt rekrytering av klasslärare från utvandrarländer för att tillgodose behovet av tvåspråkiga klasslärare. SÖ har dock kommit fram till att behovet av tvåspråkiga klasslärare i princip bör tillgodoses genom grundutbildnings-, vidareutbildnings- och fortbildningsinsatser i Sverige.

I detta sammanhang vill SKU redovisa en utvärdering som SÖ gjort av verksamhet med *grekiska reselärare*.

I slutet av 1960-talet, när det för första gången blev möjligt att få hemspråksundervisning i skolan, uppstod behov av utbildade lärare för denna undervisning. Lärare rekryterades då ur invandrargrupperna i Sverige. Från olika invandrargrupper kom krav på att rekrytera lärare från invandrarnas ursprungsländer. Bl. a. krävde grekiska föräldrar att få lärare med grekisk lärarutbildning för sina barns undervisning. Den grekiska ambassaden gick önskemålen till mötes och anställde lärare från Grekland för eftermiddags- och lördagsundervisning i de grekiska föräldraföreningarnas regi.

På uppdrag av regeringen den 8 november 1978 lät SÖ genom en särskild arbetsgrupp utreda förutsättningarna för en tillfällig rekrytering av hem-

språkslärare utomlands. I likhet med arbetsgruppen i dess slutrapport (SÖ 1979-06-25, Dnr S 79:1448) ansåg föredragande statsrådet i prop. 1979/80:100 (bil. 12 s. 224) att förutsättningar inte förelåg för en sådan tillfällig rekrytering.

I samband med den svensk-grekiska skolkommitténs möte i Stockholm i juni 1979 träffades en överenskommelse mellan företrädare för utbildningsdepartementet och grekiska ambassaden om att ett antal lärare från Grekland – som skulle anställas vid ett planerat Grekiskt Institut i Stockholm – skulle kunna utnyttjas vid svenska skolor som en resurs för i första hand hemspråksundervisningen för grekiska invandrarbarn. Enligt de överläggningar som fördes i frågan skulle de berörda lärarna inte få anställas som hemspråkslärare i Sverige. Information om överenskommelsens innehåll publicerades av SÖ i SÖ-FS 1979:206. I enlighet med överenskommelsen anställdes senare 12 lärare vid institutet. En särskild introduktionskurs genomfördes för lärarna i Stockholm i september 1979. Inom det svensk-grekiska skolsamarbetet överenskoms våren 1981 att en utvärdering borde ske av deras verksamhet. Genom beslut den 28 oktober 1982 uppdrog regeringen åt SÖ att i samråd med UHÄ och SIV samt efter kontakt med Grekiska Institutet utvärdera institutets verksamhet med grekiska reselärare.

En utvärdering har därefter ägt rum. SÖ:s rapport i ärendet har av regeringen överlämnats till SKU genom beslut den 3 mars 1983. Rapporten behandlar även viss verksamhet som bedrivits av andra grekiska lärare än de institutslärare, som regeringens uppdrag avsåg. SÖ uppger i rapporten att det utöver de 12 lärarna enligt 1979 års överenskommelse finns lärare som kom till Sverige före år 1979 och som har uppehålls- och arbetstillstånd utan begränsningar, dvs. som invandrare. Enligt Grekiska Riksförbundet fanns det 37 sådana lärare, när utvärderingen gjordes.

Av SÖ:s utvärdering förefaller det som om samarbetet med reselärarna och den svenska skolan varit sparsamt. Kulturförmedling till svenskar och medverkan vid fortbildning tycks inte ha förekommit och kontakten med svenskar försvåras enligt SÖ av att många reselärare har svårt att kommunicera på andra språk än grekiska.

SÖ tar i sin utvärdering upp möjligheten att knyta reselärarverksamheten till länsskolnämnderna och att därvid också pröva modellen för andra språkgrupper än den grekiska. Vilka förutsättningar som skulle gälla för en till länsskolnämnderna knuten verksamhet anger SÖ inte.

SKU återkommer till frågan om de grekiska reselärarnas verksamhet i avsnitt 13.14.

Utbildning av skolans personal för interkulturell undervisning

I avsnitt 7.5 om skolan och kulturarvet har vi ingående tecknat en bild av det svenska samhället och vad som sker vid kulturmöten. Vi har analyserat valfrihetsmålets förutsättningar i sammanhanget och dragit en parallell mellan det mångkulturella samhället och den mångkulturella skolan. Vi har också pekat på den intensiva diskussion som förs världen runt om hur undervisningen bör anpassas till närvaron av många språk och kulturer i skolan. I avsnittet redogjorde vi även för olika förslag inom Europarådet

rörande undervisning av invandrare och interkulturell undervisning.

Ett preliminärt förslag till rekommendationer rörande utbildning av *lärare* för interkulturell undervisning särskilt i migrationssammanhang föreligger nu inom Europarådet och kommer att behandlas under hösten 1983. I dessa rekommendationer uppmanas regeringarna i medlemsländerna i Europarådet att låta interkulturell undervisning prägla grund- och fortbildningen av lärare. Särskilt bör lärarna tränas

- att bli medvetna om olika kulturella uttryck i sina egna kulturer och i invandrargruppernas
- att lära sig känna igen etnocentricitet och stereotyper i skolan och samhället och övervinna dem
- att inse att de själva är delaktiga i en kulturell växelverkansprocess och att utveckla och utnyttja strategier för att närma sig, förstå och ta vederbörlig hänsyn till andra kulturer.

Detta är utgångspunkter som vi menar kan tillämpas inte bara på lärarutbildning utan på personalutbildning överhuvud, för att åstadkomma positiva interkulturella attitydförändringar i skolan och samhället. Befattningsutbildning för *lärarutbildarna* i invandrarkunskap anordnas sedan år 1977 av UHÄ gemensamt för olika tvåspråkiga lärarutbildningar. Den utvärdering som gjorts i den särskilda klasslärarutbildningen och hemspråkslärarutbildningen visar, att det finns ett angeläget krav på befattningsutbildning som innehåller krav på fördjupade insikter om interkulturella relationer i utbildningen.

När det gäller *kollektivanställd personal* inom skolan har SKU haft en överläggning med Svenska kommunalarbetareförbundet bl. a. om inslaget av invandrarkunskap i utbildningar som rör förbundens personal. Förbundet har många medlemmar inom skolan och barnomsorgen. Behovet av fortbildning om olika kulturer upplevs starkt inom förbundet. Många av medlemmarna är invandrare och verksamma inom skolan och barnomsorgen. Invandrarfrågorna återspeglas i det program, Invandrare, som antogs vid förbundets kongress i juni 1983.

13 Överväganden och förslag

Inledning

I det följande redovisar SKU sina överväganden och förslag. SKU har lagt upp avsnittet så att först anläggs några allmänna perspektiv på invandrarundervisningen. Perspektiven bygger på de bakgrundsteckningar som tidigare lämnats i betänkandet. Vi inleder med ett bredare europeiskt perspektiv på invandrarundervisningen. Därefter anges mot vilken svensk skolpolitisk bakgrund invandrarundervisningen måste ses och vilka riktlinjer inför framtiden som där finns. I det därpå följande perspektivet diskuteras det invandrarpolitiska valfrihetsmålet ur barnets synvinkel. Slutligen anlägger vi något vi kallar för planeringsperspektivet. Där anger SKU några – i SKU:s tycke – utomordentligt viktiga riktlinjer för den framtida planeringen av invandrarundervisningen.

I de avsnitt som därefter följer lägger SKU fram förslag på olika områden. Vi har under varje avsnitt närmare motiverat förslagen.

13.1 Fyra perspektiv på invandrarundervisningen

Det europeiska perspektivet

SKU inledde betänkandet med att teckna några bilder av invandrarsituationen i dagens Europa. Vi hade flera avsikter med detta. För det första ville vi påminna om konsekvenserna av den omfattande arbetskraftsinvandringen till Västeuropa under 1950- och 1960-talen, då industrins hjul snurrade på högvarv och industriländernas egen arbetskraft inte räckte till för expansionen. I dag finns det i Västeuropa ca 15 miljoner människor som bor i ett annat land än sitt hemland, ett resultat mera av fria marknadskrafter än av genomtänkt invandrarpolitik. Bara i Västtyskland och Frankrike finns det ca 8 miljoner utländska medborgare. Språk- och kulturarvsfrågor utgör i dag ett rikt ämnesområde av högsta intressegemenskap för hela Europa. De återvandringsrörelser som finns, om än i relativt blygsam skala, bidrar också till det förhållandet att skolorna i både invandrarländer och utvandrarländer oupphörligt ställs inför språkliga och kulturella situationer, som de är oförberedda inför.

Under den stora arbetskraftsimportens dagar ute i Europa utgick man i allmänhet från att de importerade arbetarna skulle återvända till sina

ursprungsländer, när de inte längre behövdes. När de ekonomiska stagnationen kom på 1970-talet och arbetstillfällena minskade, fann både politiker och andra ansvariga emellertid att stora grupper av den utländska arbetskraften redan hade rotat sig i sina nya länder. Arbetarna återvände inte hem utan började i stället ställa krav på förbättrade villkor. Och en ny generation hade dessutom vuxit upp – gästarbetarnas barn – den generation som kallats Europas oönskade barn. En generation som man felaktigt ofta identifierat med föräldragenerationen när det gällt kulturella och andra förutsättningar. Först långsamt har det trängt igenom att andra generationen representerar en ny realitet. Den andra generationens marockan t. ex. i Frankrike är varken marockan eller fransman. Han identifierar sig inte med föräldrarnas hemland, som han ofta inte sett. Han identifierar sig inte heller med det franska samhället, även om han är född i Frankrike. Han är inte beredd till samma uppoffringar som den första generationen, den som accepterade dåliga villkor i tacksamhet över arbetstillfällena. Samtidigt får han ofta uppleva att han särbehandlas till följd av föräldrarnas härkomst. På arbetsmarknaden har han t. ex. svårt att hävda sig även om han har god utbildning. I en likvärdig meritsituation får han ofta stå tillbaka för en sökande från majoritetsbefolkningen. Invandrarskapet fäller s. a. s. lätt ett negativt utslag för invandraren. Även i Sverige har invandrarbarnen i denna andra generation svårigheter att hävda sig i olika sammanhang, trots de många insatser på olika områden som här vidtagits och som brukar framhållas som ett föredöme i andra länder och även av invandrarna själva.

Därmed är SKU inne på sin andra avsikt med ögonblicksbilderna från dagens Europa, nämligen att peka på att det finns många parallella skeenden i dagens Sverige och i andra invandrarländer i Europa, som måste uppmärksammas. I vissa kommuner i Sverige börjar t. ex. svenska föräldrar kräva "svenska" skolor för sina barn, en reaktion mot att invandrarbarnen i vissa klasser kommit att utgöra majoritet medan de svenska barnen fått minoritetsställning. Det finns invandrartäta områden, där svenska barn utgör en mindre andel i klassen och där krav på stöd för deras utveckling i svenska börjar komma. Vad som sker i Sverige i dessa fall är – om än i blygsam skala – en återspegling av vad som redan skett och sker i dag i Berlin, Bryssel, Paris, Marseille etc. Kraven på "svenska" klasser och "svenska" skolor kan ses som varningssignaler vilka det gäller att vara lyhörd inför. Vi hävdar detta efter att ha sett t. ex. Kreutzberg och Schoeneberg i Västberlin, Schaerbeck i Bryssel och vissa områden i Paris och Marseille. Det handlar bl. a. om att söka motverka alltför stora koncentrationer av invandrare, särskilt till områden med ogynnsam bostadsmiljö och sociala problem, att göra stora ansträngningar för att överbrygga kulturella avstånd mellan majoritet och minoriteter, att ge invandrarbarn reella möjligheter till utbildning och arbete etc. Det är en utomordentligt viktig uppgift för Sverige att kontinuerligt bevaka vad som sker ute i Europa och att vidta åtgärder av olika slag för att förhindra eller motverka att den hårda verklighet som de facto är många invandrares ute i Europa inte blir svensk verklighet. Både i Sverige och i andra länder handlar det om något av en sentida bot för den aningslöshet som under 1950- och 1960-talen lät importen av arbetskraft flöda fritt – en aningslöshet som kan uttryckas med de numera klassiska

orden "Vi tog emot arbetskraft och fick människor."

Ett tredje syfte med ögonblicksbilderna från Europa var att rikta uppmärksamheten på den komplicerade situation massor av barn befinner sig i runt om i Europa idag, även i Sverige. Vi berättade i inledningen bl. a. om den grekiska pojken från Australien, som inte visste var han skulle bo i framtiden och som sade så här: "Jag vet inte var jag ska bo – barn skulle bara behöva bo i ett land." Repliken talar för sig själv. Vi vet mycket om organisatoriska förutsättningar när det gäller invandrarundervisning. Vi vet mindre om vad som rör sig inom de barn som utsatts för vår tids stora folkvandring och hur migrationen påverkar dem för framtiden. Med detta vill SKU bl. a. understryka betydelsen av att vi får en långsiktig uppföljning i Sverige i samverkan med ursprungsländerna av invandrarbarnens situation i skolan och samhället som mera tar sikte på kvalitetsfrågor än som hittills skett. Även om förhållandena i andra europeiska länder kanske är dramatiska på ett annat sätt än i Sverige så finns det även här många gemensamma frågeställningar rörande barnens situation. Här finns det ett utrymme för gemensamma forskningsinsatser och för ett fördjupat informationsutbyte mellan länderna. Självfallet gäller detta även på ett mera globalt plan. Även med hänsyn till våra begränsade forskningsresurser vore det angeläget att i ökad utsträckning satsa på en sådan internationell samverkan.

Det skolpolitiska perspektivet

Den viktigaste utgångspunkten för oss i vårt arbete med att lägga fram förslag rörande invandrarundervisningen i skolan är jämte målen för invandrarpolitiken de allmänna målen och riktlinjerna för det svenska skolsystemet. Dessa har – som vi visat i ett föregående avsnitt – växt fram under lång tid. De återspeglar våra viktigaste demokratiska traditioner, våra strävanden under åren och våra förpliktelser inför framtiden. Vi skall här i korthet upprepa några av de viktigaste av dessa riktlinjer. Först emellertid några allmänna reflexioner.

De som har det ekonomiskt svårt under uppväxttiden och de som har en dålig skolutbildning är överrepresenterade längre fram i livet bland dem som har tunga arbeten, dåliga löner eller sysselsättningsproblem. Reformarbetet – när för den delen invandringen började ta fart – har syftat till en ökad demokratisering av samhället. Skolreformen har varit ett led i strävandena att skapa större ekonomisk, social och kulturell likställdhet.

Tidigare i detta betänkande har vi tecknat en bakgrund till reformutvecklingen på skolans område och lyft fram de viktigaste drivkrafterna för detta arbete. Vi har bl. a. erinrat om de många barn från arbetar- och jordbrukarhem som ända in på 1940- och 1950-talen tvingades att redan i elva–tolv-årsåldern välja studieinriktningar som blev avgörande för deras framtid. Det sociala arvets komplicerade mekanismer fick många av dem att välja bort sådana alternativ som innebar långa studier med inriktning mot teori. De valde i stället – i konsekvens med en bristande studietradition i hemmiljö – att avsluta sin utbildning efter den obligatoriska skolan eller gick möjligtvis till korta yrkesinriktade studier. Detta fick ofta avgörande inflytande på såväl inriktningen av deras verksamhet under resten av livet

som på deras ställning i sociala, kulturella och ekonomiska hänseenden.

Håller historien i dag på att upprepa sig? En blick på statistiska centralbyråns årliga undersökningar av levnadsförhållandena i Sverige visar att invandrare och deras barn har det materiellt sämre än andra grupper i samhället. Invandrare med kort utbildning är t. ex. överrepresenterade inom gruv- och tillverkningsindustrin. Detsamma gäller hotell- och restaurangnäringen där f. n. bland männen var tredje sysselsatt är en utländsk medborgare och bland kvinnorna var tionde. 14 % av de utländska kvinnorna återfinns i verkstadsindustrin mot 5 % av svenska kvinnor. Arbetslösheten är större för den utländska arbetskraften än för den svenska. Detta gäller i alla åldersklasser.

Man bör ha den här bakgrunden i minnet när man ser på invandrarungdomens gymnasiebenägenhet och deras studieframgång i gymnasieskolan. De söker fortfarande dit i mindre utsträckning än andra ungdomar och en hel del studieavbrott förekommer. Vi går här ej in på de skillnader som finns mellan olika invandrargrupper. Invandrareleverna återfinns framför allt på de tvåårigа studievägarna. Mönstret från 1940- och 1950-talen tycks komma tillbaka.

Vi har flera avsikter med den här parallellen till 1940- och 1950-talens förhållanden. Vi tror för det första att en sådan återblick kan bidra till en mer realistisk syn på möjligheterna att med olika utbildningspolitiska medel närma sig de uppställda målen. För det andra tror vi att det historiska perspektivet är nödvändigt att anlägga eftersom detta inrymmer de utgångspunkter som gäller för det svenska utbildningssystemet – där även invandrarbarnen skall finna sig till rätta. Den närmare innebörden av t. ex. en "sammanhållen skola" kan man inte förstå utan återblicken. Inte heller den närmare innebörden av strävan att "demokratisera" skolväsendet. Ett tredje motiv för en historisk återblick är naturligtvis att visa vilka steg i utvecklingen som hittills tagits så att riktlinjerna inför framtiden verkligen innebär en förbättring för invandrarbarnen.

Vi har i det föregående ställt frågan om historien håller på att upprepa sig. Den här gången är det kanske invandrarbarnens tur att drabbas av det sociala arvets urvalsmekanismer. Vi skall inte gå närmare in i den frågeställningen utan i stället peka på en viktig skillnad mellan förr och nu. När reformutvecklingen på skolans område under 1940- och 1950-talen långsamt började få inriktningen mot en mer demokratisk skola där alla barn skulle kunna göra sig gällande, då återspeglade detta den rådande politiska situationen i samhället. Arbetarna och jordbrukarna utgjorde en majoritet i samhället. De kunde således själva påverka riktlinjerna inför framtiden på bland annat skolans område. Invandrarbarnen och deras föräldrar är emellertid i minoritetsställning i landet. De gängse politiska krafterna verkar således inte på samma sätt för deras intressen.

Under studieresorna ute i Europa mötte vi den här problemställningen fast på ett omvänt sätt. Om invandrarna t. ex. skulle tillerkännas kommunal rösträtt skulle de på många håll kunna påverka den praktiska politiken enligt egna intressen på ett sätt som skulle kunna kullkasta den inhemska politiken på orten. Ett exempel på detta kan hämtas från Belgien. Borgmästaren i en stad där invandrarna utgör 30 % avvisade bestämt möjligheten till kommunal rösträtt för invandrarna, då detta skulle kunna innebära politiska

förskjutningar i känsliga frågor.

Den slutsats vi drar av det här resonemanget är att invandrarnas intressen inte automatiskt tillgodoses genom det politiska reformarbetet. Enligt vår mening är det då desto viktigare att kunskapen om deras förhållanden kontinuerligt byggs ut och sprids. Detta är inte minst en uppgift för statliga och kommunala myndigheter. Vi återkommer till detta i våra förslag.

En annan frågeställning som vi något vill dröja vid är i vilken utsträckning en reformvänlig politik i vissa gruppers intressen verkligen har förmågan att bryta en tidigare utveckling. Skolpolitiken under de senaste decennierna tycks inte ha kunnat förändra den sociala snedrekryteringen till högre studier som tidigare i så hög utsträckning präglade systemet. Har reformarbetet på utbildningsområdet i tillräckligt hög grad utgått från förutsättningarna hos de nya grupper som skulle få bättre chanser genom reformerna? När det gäller invandrarbarnen möter de i den svenska skolans värld inte bara ett annat språk än det de talar i sitt eget hem utan också andra värderingar, andra traditioner etc. Till detta kommer det främlingskap inför studier många av dem delar med de svensktalande elever som kommer från hem där det saknas en utbildningstradition.

Bakom de senaste årens önskningar från olika invandrarhåll om egna skolor i Sverige kan bl. a. ligga det förhållandet, att varken föräldrar till invandrarbarn eller barnen själva "känner igen sig" i den svenska skolan. Det är viktigt att invandrarna kan uppleva att skolan också är deras. De måste få möta både det egna språket och den egna kulturen i undervisningen. Här kan självfallet en konfliktsituation uppstå om det som invandrarföräldrarna önskar skall prägla barnens undervisning står i motsatsställning till värderingar som den svenska skolan bygger på och som alla elever förutsätts omfatta. Bl. a. av det skälet måste vi föra en diskussion med invandrarna om innebörden i reformarbetet på skolans område och i det sammanhanget också diskutera valfrihetsmålet, både dess möjligheter och dess begränsningar. Våra erfarenheter från samverkan med olika ursprungsländer visar att det också är nödvändigt att informera dessa bättre om de bärande idéerna bakom skolreformerna i Sverige.

I det här sammanhanget vill vi kortfattat ta upp en kontroversiell fråga. I vilken utsträckning kan det anses föreligga skäl för att undervisa invandrarbarn tillsammans? Vilka motiv kan det finnas för en sådan "segregation"?

När riktlinjerna för skolpolitiken drogs upp på 1940-talet var det framför allt en princip som skulle prägla utbildningsplaneringen. Det var att några "uppdelningar" av eleverna inte skulle tillåtas vare sig i skolor eller klasser. Tvärtom skulle man sträva efter att varje skola, varje klass fick en allsidig sammansättning. När invandrarbarnens skolgång började diskuteras på 1950-talet blev denna princip bärande även för dem. Invandrarbarnen skulle integreras i svenska klasser, och något undantag från denna princip fick inte tillåtas annat än vid synnerliga skäl. Svårigheterna visade sig emellertid mycket snart vara stora att helt fullfölja denna princip på invandrarområdet. Barnen talade ju ofta andra språk och olika former av segregerande åtgärder visade sig vara nödvändiga – åtminstone övergångsvis. Av praktiska skäl fick då invandrarbarnen ofta undervisning tillsammans, t. ex. i förberedelseklasser. När invandrarutredningen i mitten av 1970-talet lade fram sina förslag

torde den faktiska utvecklingen ha "luckrat upp" principen. SKU drar den slutsatsen av att utredningen inte tvekade att förorda att invandrarbarn med samma modersmål skulle kunna undervisas tillsammans.

En av de bärande idéerna bakom hemspråksklasserna är att många invandrarbarn utan eller med bristfälliga kunskaper i svenska språket och utan förankring i det svenska samhället ofta behöver en studiemiljö som präglas av det de själva representerar. Utan satsningen på det egna språket och den egna kulturen kan det för dessa barn vara svårt att successivt bygga upp den trygghet, harmoni, stolthet och självkänsla som behövs för att de senare skall vilja och våga upptäcka och bli delaktiga i majoritetssamhället.

Många invandrarbarn har sämre utgångspunkter än andra barn inför sina studier. De ser i det nya landet sina föräldrar – de största auktoriteterna – kämpa för att få fotfäste, upplever en social och ekonomisk skiktning, uppdelningar i arbetslivet och i skolan. Plötsligt står de längst ner i alla hänseenden, som om själva språket de talar eller kulturkretsen de tillhör redan från början hade en lägre status. Dessa sämre utgångslägen för många av invandrarbarnen måste i högre grad beaktas i den framtida utbildningsplaneringen om man verkligen vill anpassa utbildningen efter barnens varierande förutsättningar. Barnen bör enligt vår mening ha möjligheter att även tillsammans få undervisning för att där bygga upp det självförtroende och den tro på det man själv representerar som är en förutsättning för senare framgång i det svenska samhället. SKU:s förslag i det följande har utformats med denna ledstjärna.

I det här sammanhanget vill SKU gärna erinra om vad den s. k. integrationsutredningen kom fram till efter att ha analyserat de fysiskt handikappades situation i skolväsendet (SOU 1982:19). I utredningens slutbetänkande konstaterades att "integrationen så som politikerna tänkte sig den under 1950- och 1960-talen" kunde sägas vara genomförd. Institutionerna var nedlagda, barnen gick i de vanliga skolorna. De fick sin undervisning tillsammans med andra barn och ungdomar. Den organisatoriska ramen för delaktighet och solidaritet var färdigmurad. Om man emellertid gick lite innanför den här yttre – organisatoriska – ytan fann man ganska många barn som kände sig ensamma och isolerade. Många längtade efter kamrater med liknande "handikapp" som de själva. Detta motarbetades emellertid med principiella argument från många håll såsom varande segregations- och isolationisttendenser.

I det här sammanhanget vill SKU understryka att de flesta invandrarbarn kommer att stanna här i landet och att det då är för det *svenska* samhället de skall förberedas. Detta medför att kunskaper i det svenska språket är en förutsättning för att invandrarbarnen skall kunna hävda sig i samhället.

Undervisningen i egna klasser kan för många invandrarbarn säkerligen ge möjligheter till större självförtroende och kunskapsinhämtande – men samtidigt får inte den sociala gemenskapen med svenska barn gå förlorad. I skolans ansvar för fostran till demokrati ligger också ett krav på träning för samverkan. Skolan måste därför vid all planering av undervisning för invandrarbarnen – och för de svenska barnen – se till att det finns breda kontaktytor mellan alla barn. Detta är också i överensstämmelse med det invandrarpolitiska samverkansmålet.

En politik som vill möta invandrarna på deras egna villkor får emellertid inte nöja sig med att låta invandrarnas barn möta det egna språket och den egna kulturen i skolsystemet utan måste också inrikta sig på den svensktalande majoritetens situation. Även deras undervisning måste i viss utsträckning präglas av det invandrarbarnen representerar. Tillgången till olika kulturer måste utnyttjas och bli tillgänglig för och till glädje och nytta för alla. I en sammanhållen skola måste inriktningen mot framtiden vara gemensam och hela studiemiljön präglas av kulturell växelverkan. Detta är en hörnsten i *den interkulturella undervisningen* som vi återkommer till i det följande.

Invandrarbarnets perspektiv

Under det här avsnittet försöker vi spegla *valfrihetsmålet från invandrarbarnets utgångspunkter.* I det sammanhanget försöker vi också väga in de *olika motiv för hemspråksundervisningen,* som direktiven till SKU särskilt nämner, nämligen *inskolningsmotivet, personlighetsutvecklingsmotivet* och *minoritetspolitiska motiv.*

Det finns enligt vår mening en klar skillnad mellan den vuxne invandrarens och invandrarbarnets förutsättningar att välja mellan svensk kulturell identitet, å ena sidan, och att bevara och utveckla det egna språket och kulturen, å andra sidan. Denna skillnad är av stor betydelse för skolans ansvar gentemot invandrarbarnen.

Valet av kulturell identitet är "fritt" i den meningen att det svenska samhället erbjuder en möjlighet för invandraren att välja i vilken grad han önskar gå upp i svensk kulturell identitet eller bevara och utveckla sitt eget språk och sin egen kultur. Att helt gå upp i det nya eller helt bevara det gamla torde vara en omöjlighet. Det skulle förutsätta, att man skulle kunna "nollställa" sig i förhållande till det förflutna eller omvänt få samma näring för sitt språk och sin kultur i Sverige som i hemlandet. Men den vuxne invandraren har dock i förhållande till invandrarbarnet det försteget, att han har ett utvecklat förstaspråk och en förankring i en annan kultur, vilket i sig är en förutsättning för att det skall kunna bli fråga om en valsituation.

Invandrarbarnet i tidig ålder befinner sig ännu i en fas när det gäller att utveckla förstaspråket och en kulturell förankring i förhållande till föräldrarna och den närmaste omgivningen. Barnet måste kunna kommunicera med föräldrarna under de viktiga uppväxtåren och senare ges en möjlighet att bibehålla och utveckla detta språk. Utvecklingspsykologiska skäl talar för en betoning av det egna språket och den egna kulturen i detta livsskede. Härtill kommer att ett utvecklat förstaspråk och en utvecklad kulturtillhörighet har betydelse för barnets möjligheter att senare lära sig ett nytt språk och att förstå en ny kultur. För invandrarbarnet kan det därför i tidig ålder inte bli fråga om ett "val" mellan de två alternativ som inryms i valfrihetsmålet. Det målet är formulerat med utgångspunkt i en vuxen människas förutsättningar.

Vi ger i det följande några exempel på invandrarbarn i olika situationer och diskuterar i anslutning till varje situation vilket motiv för hemspråksundervisning som vi anser föreligger där.

Ett invandrarbarn som skall börja i förskolan eller i grundskolan utan några kunskaper i svenska torde inte ha några alternativa möjligheter när det

gäller språket. I skolan torde det för en övervägande del av invandrarbarnen i en sådan situation vara nödvändigt att undervisningen utgår från barnets förstaspråk.

Ett invandrarbarn som talar både sitt förstaspråk och svenska men som har bristfälliga kunskaper i det senare språket måste få möjlighet att förbättra dessa kunskaper. Även här bör man i undervisningen utgå från barnets eget språk på samma sätt som det svensktalande barnet får träning i t. ex. engelska utifrån svenska språket.

Båda dessa situationer är exempel på vad som kan inrymmas i vad direktiven kallar "*inskolningsmotivet*" för hemspråksundervisningen. Gemensamt för de båda situationerna är att invandrarbarnet talar sitt eget språk bra och med hjälp av detta språk successivt skall slussas över till det svenska språket.

I en tredje tänkbar situation har invandrarbarnet bristfälliga kunskaper både i sitt eget språk och i svenska. Inte heller här kan man enligt vår mening tala om en möjlighet för barnet att välja identitet. Ett barn i den här situationen är ett barn i en utsatt situation. Om man här talar om en valsituation blundar man för att språket har djupa rötter och för att de tidiga relationerna till föräldrarna är av grundläggande betydelse för barnets utveckling. I våra direktiv omnämns som ett av motiven för hemspråksundervisning elevernas "*språkliga och psykiska utveckling*". Detta motiv anser vi vara aktuellt i den här situationen.

I ett fjärde fall kan man tänka sig ett invandrarbarn som talar sitt förstaspråk sämre eller mycket sämre än svenska. Det egna språket har av olika anledningar inte fått tillräcklig träning. En sådan anledning kan vara att barnet vistats från tidig ålder på daghem i svensk språkmiljö och har två förvärvsarbetande föräldrar som haft mycket litet tid över för barnet, vars förstaspråk då kan komma i ett underläge. Detta är ett annat exempel på en situation som kan vara allvarlig för barnet. Barnet riskerar att glida allt längre bort från gemenskapen i familjen och från den egna kulturkretsen. Här behövs undervisning i förstaspråket för att förebygga långsiktiga psykiska störningar. Här kan det finnas starka skäl för hemspråksundervisning och ett ansvar för skolan att se till att barnet utnyttjar möjligheten till sådan undervisning. Också i detta fall är motivet för hemspråksundervisningen barnets språkliga och psykiska utveckling.

I SKU:s direktiv talas det också om *minoritetspolitiska motiv* för hemspråksundervisningen. Dessa skiljer sig enligt vår mening från de föregående två, vilka båda tar sikte på barnets behov i första hand. En invandrargrupp kan hävda rätt till undervisning i och på sitt språk i kraft av sin storlek och ställning som etablerad minoritet i det svenska samhället. Samtidigt kan barn som tillhör en sådan språklig minoritet också ha behov av sitt eget språk och sin kultur utifrån inskolningsmotivet och personlighetsutvecklingsmotivet.

Medan det i de fyra första exemplen finns mycket litet av en valsituation för invandrarbarnet kan man däremot för det barn som tillhör nyssnämnda minoritet – om rätten till hemspråksundervisning grundas på minoritetstillhörigheten i sig –tänka sig en valsituation, t. ex. när barnet och föräldrarna har svenska som det dagliga umgängesspråket. Här kan en möjlighet till undervisning i minoritetsspråket bli ett reellt val. Men då måste rätten till

undervisningen i och på minoritetsspråket grundas på ett annat kriterium än det som gäller hemspråksundervisningen i dag.

Sammanfattningsvis anser SKU, att det i förskolan och skolan inte i första hand gäller att "välja" mellan det svenska och det invandrarbarnet själv representerar. Det gäller i stället att göra *nödvändiga anpassningar till varje barns individuella förutsättningar* med hjälp av det kunnande vi har om barns psykiska och känslomässiga utveckling och de avvägningar som kan vara motiverade. Detta har bl. a. språkminoritetsutredningen på ett mycket klargörande sätt markerat i sitt nyligen avgivna slutbetänkande.

Först när man har gjort dessa anpassningar torde barnet ha fått de grundläggande förutsättningarna för en kulturell och språklig valfrihet.

Vi tar i det följande avsnitt 13.2 upp frågan om innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen och kommer även från den utgångspunkten in på valfrihetsmålet och dess tillämpning på invandrarundervisningen.

Planeringsperspektivet

I olika sammanhang i det föregående har vi sökt markera hur viktigt det är att de invandrarpolitiska och därmed också utbildningspolitiska åtgärderna bygger på ett brett kunskapsunderlag. För att planera invandrarundervisningen behöver man för det första veta mer om målgruppens sammansättning. Skolan har att räkna med framför allt följande två kategorier av "invandrarbarn":

- barn som fötts i Sverige med minst en invandrad förälder och som växt upp i en omgivning som dominerats av det svenska språket och det svenska samhället. Till den här kategorien räknar vi också barn som kommit till Sverige under de allra första levnadsåren
- barn som kommit till Sverige strax före eller under skolpliktsåldern, t. ex. dagens många flyktingbarn.

Inom båda grupperna finns finskspråkiga barn som kanske också flyttar upprepade gånger mellan Sverige och Finland. Det finns skäl att räkna de finskspråkiga barnen som en tredje huvudgrupp vid planeringen.

Inom var och en av dessa grupper finns elever med vitt skilda förutsättningar beträffande språk och kultur. De skiftande förutsättningarna återspeglar t. ex. föräldrarnas utbildningsmässiga, sociala, ekonomiska och geografiska tillhörighet – på samma sätt som gäller för majoritetsbefolkningens barn. Härtill kommer emellertid – för många av dem – också det varierande avståndet kulturellt och utvecklingsmässigt mellan ursprungslandet och det svenska samhället.

Det är naturligtvis inte möjligt att ha någon lång framförhållning i planeringen av undervisning för barn inom flyktingkategorin. När det emellertid gäller de barn som är födda här i Sverige eller som kommit hit i tidig ålder är det angeläget att planeringsunderlaget förbättras. Språkminoritetskommitténs underlag visar t. ex., att man i fråga om antalet barn i förskoleåldern med annat hemspråk än svenska endast har kunnat göra mycket grova skattningar. Det saknas ett mera finfördelat statistiskt underlag i utbildningsplaneringen inför 80- och 90-talen. I sammanhanget kan dock erinras om att invandrarpolitiska kommittén enligt sina direktiv har

att överväga förutsättningarna för viss språkregistrering.

Till dessa omständigheter kommer att man vet alltför litet på längre sikt beträffande förutsättningar, förmåga och intresse bland människorna med invandrarbakgrund att i Sverige vidmakthålla språk och kultur. De svenska erfarenheterna är både tidsmässigt och i forskningshänseende ännu begränsade. Utländska erfarenheter visar på stora skillnader i mönstren mellan olika språkliga och etniska grupper. Det kan röra sig om få generationer till flera hundra år innan en minoritetsgrupp överger sitt eget språk, om man överhuvudtaget gör det, till förmån för majoritetens språk. Här spelar en rad faktorer in, som majoritetssamhällets stöd för minoritetens språk och kultur, gruppens egen styrka, krav på kunskaper i ett visst språk för att få arbete i det nya samhället, religion, socialgruppstillhörighet, isolation m. m.

Vilka faktorer i Sverige är det då som kan tänkas påverka invandrarnas och flyktingarnas intresse för att behålla språk och kultur? Till skillnad från de flesta andra länder har Sverige en uttalad invandrarpolitik som innebär att invandraren skall ha möjligheter att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur.

Av de ca 86 700 eleverna med annat hemspråk än svenska i grundskolan läsåret 1982/83 deltog ca 55 000 i hemspråksundervisning. Det finns inga uppgifter om varför de övriga 31 700 eleverna inte deltog i hemspråksundervisningen. Den nuvarande konstruktionen av hemspråksundervisningen – där eleven måste gå ifrån annan undervisning – är en faktor att räkna med. Om eleven dessutom – vilket händer – får höra av läraren att han går miste om något värdefullt, när han går till hemspråksundervisningen, kan det förstärka en redan negativ inställning hos eleven. Det kan också vara fråga om en medveten satsning hos eleven och även föräldrarna på det helt svenska, därför att detta bedöms innebära de bästa chanserna att hävda sig på arbetsmarknaden och i övrigt i det svenska samhället. Vidare kan det vara svårt att få det egna språket att växa och utvecklas med de få timmars stöd det för närvarande får i skolan. Ett ytterligare skäl kan vara att eleven inte tror på att samhället skall uppskatta hans tvåspråkighet och att hans studieansträngningar i detta avseende inte kommer att kunna nyttiggöras.

Endast 0,7 % av eleverna har valt hemspråk som tillvalsämne för läsåret 1982/83. Andelen är mycket låg men det kan vara för tidigt att dra långtgående slutsatser om intresset för hemspråk som tillval. Den nya läroplanen för grundskolan som ger denna möjlighet har ju först nyligen trätt i kraft.

Några av de grundläggande förutsättningarna för hemspråksreformen bygger framför allt på den kunskap vi har om att barn *behöver* sitt språk och sin kultur för den personliga utvecklingen.

Det är därför angeläget att ett förment minskat intresse hos eleverna för hemspråket inte tas till utgångspunkt för snabba förändringar av förutsättningarna för hemspråksundervisningen. I stället bör man på ansvarigt håll lyssna extra noga på signalerna och undersöka varför inte rätten till stöd av det egna språket utnyttjas. Man bör t. ex. fråga *vilka* barn det är som avger dessa signaler. Är de födda här? Vilket språk talar föräldrarna? Hur ser hemmiljön ut utbildningsmässigt, socialt och kulturellt? Vilken information har föräldrarna fått om betydelsen av hemspråket? Varför beslöt föräldrar och elever att tacka nej till undervisning i hemspråket? Finns det några

skillnader i skolresultaten mellan de elever som väljer hemspråk och de som avstår? Svaren på alla dessa frågor kan vi få först i framtiden. Vi bör emellertid redan idag konstatera, att det är nödvändigt att snarast få till stånd en mera kvalitetsinriktad utvärdering av hemspråksundervisningen och invandrarbarnens situation. De frågor som ställdes i regeringsuppdraget till SÖ när det gällde att utvärdera försöken med jämkade timplaner m. m. tog främst sikte på organisatoriska arrangemang. Genom att försöksverksamheten kom till och hittills genomförts med lokala variationer i olika kommuner, utan en från början fastställd projektplan för jämförande pedagogisk och sociologisk forskning, saknas än så länge ett viktigt led i kunskapsunderlaget.

I planeringsperspektivet finns alltså ett starkt behov av ökade kunskaper om "*hemspråksbenägenheten*" och dess bakomliggande orsakssammanhang.

SKU har haft i uppdrag bl. a. att överväga om det bör finnas en *principiell skyldighet att delta* i hemspråksundervisning. Denna fråga är av intresse bl. a. med hänsyn till behovet av ett fastare planeringsunderlag och för resursavvägningar. Som framgår i det följande under avsnitt 13.4 avvisar SKU en sådan skyldighet.

Vi kommer i det följande också att diskutera *samverkan mellan förskolan och skolan* för att främja en individuell långsiktig planering av språk- och kulturstödjande åtgärder. Även dessa samverkansåtgärder kan ha sin betydelse för skolans möjligheter att förbättra planeringsunderlaget.

Undervisning av *handikappade invandrarbarn får inte glömmas bort* när man planerar för framtiden. I avsnitt 7.3 har SKU visat behovet av ökade kunskaper om bl. a. hemspråksundervisning för gravt hörselskadade barn. Här finns behov inte bara av ett bättre inhemskt planeringsunderlag utan också av långsiktigt internationellt samarbete.

Det nuvarande planeringsunderlaget är en osäker grund för planeringen av *grundutbildning och fortbildning av hemspråkslärare och andra lärare för invandrarundervisningen.* Detta ger SKU anledning att bl. a. föreslå en breddning av hemspråkslärarnas kompetens.

Läromedelsförsörjningen för invandrarundervisningen är likaså ett område som har behov av ett fastare planeringsunderlag.

Vi återkommer i det följande till de olika problemområden vi nyss berört.

13.2 Aktiv tvåspråkighet i undervisningen

Enligt direktiven skall SKU bl. a. "*precisera innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen*". I det följande diskuteras det mål som ställts upp för undervisningen av invandrarbarnen när det gäller utvecklingen mot aktiv tvåspråkighet och vår tolkning av ovanstående uppdrag till SKU.

I anslutning till denna tolkning redogörs för ett försök att praktiskt angripa frågan om aktiv tvåspråkighet i undervisningen och därefter utvecklas SKU:s överväganden och förslag i sammanhanget.

Målet aktiv tvåspråkighet

Invandrarutredningen (IU) ansåg mot bakgrund av forskningsrön om språkutveckling och tvåspråkighet, att målet för utbildningen av invandrarbarn borde vara att *främja aktiv tvåspråkighet.* På förslag av IU tillkallades, som vi tidigare framhållit (kap. 5), en särskild arbetsgrupp för att ytterligare utreda vissa frågor om undervisningen av invandrarbarn. Arbetsgruppen konstaterade (Ds U 1975:13 s. 24), att de allmänna målen för invandrar- och minoritetspolitiken – jämlikhet, valfrihet och samverkan – självfallet måste gälla även skolområdet. När det gällde insatserna för invandrarbarn borde därutöver ett särskilt mål gälla att hos dem *utveckla en aktiv tvåspråkighet.*

I prop. 1975/76:118 om hemspråksundervisning för invandrarbarn konstaterar föredragande statsrådet (s. 73) följande:

"Samhällets insatser för att invandrarbarnen skall kunna bevara och utveckla sitt hemspråk är också en förutsättning för att det andra övergripande målet för vår invandrar- och minoritetspolitik, valfrihetsmålet, skall kunna förverkligas. Ger inte samhället invandrarbarnen möjlighet att parallellt utveckla sitt hemspråk och det svenska språket, blir valfriheten endast skenbar. Det är i själva verket en förutsättning för att de själva skall kunna välja i vilken grad de skall bibehålla sin ursprungliga språkliga och kulturella identitet och i vilken grad de skall uppgå i en svensk kulturell identitet. Får barnet tillfälle att väl stabilisera och utveckla sitt hemspråk, innan det lär sig svenska språket, kommer det att *senare utveckla en tvåspråkighet* som kan ge en tillhörighet i två kulturer."

I redogörelsen för propositionens huvudsakliga innehåll talas det om att insatser i förskolan och på grundskolans låg- och mellanstadium borde prioriteras då personlighetsutvecklingen hos barnen är beroende av goda kommunikationsfärdigheter. "Barnen i dessa åldrar måste få möjlighet att fastlägga och utveckla sitt första språk, hemspråket, för att *kunna uppnå en aktiv tvåspråkighet*".

I prop. 1976/77:22 om statsbidrag till hemspråksundervisning för invandrarbarn m. m. framhöll föredragande statsrådet bl. a. (s. 11) att kommunerna genom riksdagens beslut om hemspråksundervisning får skyldighet att "*aktivt främja och stimulera tvåspråkighet* hos invandrarbarn och barn inom ursprungliga minoriteter i Sverige".

I Lgr 69, Supplement Undervisning av invandrarbarn m. fl. – 2, 1973, s. 87 står under metodiska anvisningar för undervisning i ett hemspråk att undervisningen i hemspråket skall inriktas på de grundläggande färdigheterna att lyssna, se och tala, läsa och skriva. Hemspråk var då ännu inte ett ämne i grundskolan.

Genom hemspråksreformen infördes *hemspråk som ämne* i grundskolan och gymnasieskolan år 1977, vilket kom till synes i skolförordningen men inte genom utgivning av nya kursplaner. SÖ hade dock år 1974 (ASÖ 1974/75:9) fastställt kursplaner för ett antal invandrarspråk i gymnasieskolan.

En ny kursplan för ämnet hemspråk i gymnasieskolan fastställdes av SÖ (SÖ-FS 1980:210).

I Lgr 80 kom slutligen den kursplan för hemspråk som nu gäller i grundskolan. *Som ett av målen anges där att undervisningen skall ge grunden för elevernas utveckling mot aktiv tvåspråkighet.*

Genom återblicken på de olika formuleringarna angående tvåspråkighet i propositioner och läroplaner vill SKU slå fast att *det svenska samhället har åtagit sig att aktivt främja och stimulera tvåspråkighet hos invandrar- och minoritetsbarn i Sverige.* Det har däremot inte slagits fast att aktiv tvåspråkighet med säkerhet skall kunna uppnås av alla redan i skolan. Skolans åtgärder måste enligt SKU:s mening ses som ett led i en sammanhängande utveckling i och utanför skolan mot det angivna målet. Detta är en viktig utgångspunkt för fortsatta diskussioner om aktiv tvåspråkighet i undervisningen.

SKU:s uppdrag att precisera innebörden i aktiv tvåspråkighet i undervisningen

Direktiven till SKU talar om att det är fråga om att precisera innebörden av aktiv tvåspråkighet *i undervisningen.* Detta är en viktig markering enligt SKU:s bedömning. Vi har i det föregående framhållit de många olika ståndpunkterna hos forskare när det gäller tvåspråkighetsfrågorna. Det finns ingen entydig uppfattning om vad tvåspråkighet innebär.

Vissa forskare hävdar, att en individ är tvåspråkig om man behärskar två språk på modersmålsnivå, andra att en individ som lärt sig grunderna i ett språk utöver modersmålet i någon mån är tvåspråkig. Det torde höra till undantagsfallen att en individ behärskar två (eller flera) språk lika bra på modersmålsnivå.

SKU har alltså uppfattat uppdraget så att det inte gäller att precisera begreppet aktiv tvåspråkighet i sig utan att uttolka och praktiskt beskriva skolans uppgift och ansvar i sammanhanget utifrån de uttalanden som gjorts i de aktuella propositionerna och utifrån målformuleringar i kursplaner för ämnet hemspråk i grundskolan och gymnasieskolan.

I det inledande skedet av utredningsarbetet uppställde SKU en arbetshypotes för den avsedda preciseringen:

- att beskriva "dagsläget" hos tvåspråkighetsforskningen
- att försöka belysa vilka olika faktorer man bör ta hänsyn till när man diskuterar vad skolan skall göra för att främja en aktiv tvåspråkighet, lingvistiska, sociala etc.
- att omsätta experternas synpunkter till ett praktiskt beslutsunderlag för politiska ställningstaganden.

SKU övervägde också förutsättningarna för att tillföra den svenska tvåspråkighetsdebatten ett vidare underlag, dels genom att få internationella synpunkter på den svenska skolans åtgärder, dels genom att få fram ett mera tvärvetenskapligt material.

SKU:s medverkan i Wenner-Gren stiftelsens synposium 1982 och den rapport som följde, Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries (Pergamon Press Ltd 1983) samt den av SKU publicerade litteraturstudien, Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn (DsU 1983:17) är resultat av sådana överväganden.

Som en utgångspunkt för diskussionerna ställde SKU upp några frågor i anslutning till följande skala, där punkterna A och B fick anses representera de ytterlighetspunkter i fråga om graden av språkbehärskning mellan vilka skolans ambitionsnivå borde placeras.

A	B
Kännedom om grunderna i två språk	Behärskning av två språk på modersmålsnivå

Fråga 1
Var på skalan mellan A och B kan olika forskare tänkas placera aktiv tvåspråkighet i ett normalfall av språkbehärskning?

Fråga 2
Var på skalan kan politiska beslutsfattare tänkas vilja placera skolans ambitionsnivå, om man till forskarnas erfarenheter i fråga om språkutbildning, språkutveckling m. m. har att också lägga invandrarpolitiska mål, skolpolitiska förutsättningar, invandrarnas varierande sociala, ekonomiska och kulturella situation samt – och inte minst – samhällsekonomiska förutsättningar? I sammanhanget kan noteras, att SÖ i sitt handlingsprogram för invandrarfrågor Invandrarna och utbildningsväsendet (SÖ 1979) anser att det riksdagen menat med begreppet "aktiv tvåspråkighet" torde ligga närmast den definition, som SKU ovan kallat B.

Hur skall man definiera begreppet språk? I vilka fall kan det vara berättigat att tala om två *språk,* när man skall precisera aktiv tvåspråkighet i undervisningen Språken har dialekter, språken varierar socialt, språken lever och förändras. Skall exempelvis tornedalsfinskan anses som ett självständigt hemspråk i förhållande till standardfinska?

Genom att söka svar hos forskarna på den första frågan ville SKU försöka finna en utgångspunkt för en skolans praktiska ambitionsnivå när det gäller aktiv tvåspråkighet och utifrån en sådan nivå diskutera organisatoriska och andra frågor kring invandrarundervisningen.

SKU tar i det följande först upp några övergripande synpunkter på invandrar- och minoritetsbarnens språkutveckling utifrån valfrihetsmålet.

Utifrån detta mål är det viktigt att främja båda språken, första språket såväl som svenskan. Förstaspråket behöver t. ex. stimulans och utveckling för att ett barn skall få reella möjligheter i föräldrarnas ursprungsland om dessa väljer att återvända. Detta är ett förhållande som behöver uppmärksammas för bl. a. barn till finskspråkiga föräldrar, som återvänder till Finland. Det är inte ovanligt att sådana barn får problem med finska språket vid återkomsten och stödundervisning i finska blir då en nödvändig hjälp. En del finskspråkiga föräldrar väljer att placera sina barn i svenskspråkiga skolor i den situationen.

En ytterligare omständighet att beakta är att familjesammanhållningen blir dålig i en invandrarfamilj där familjemedlemmarna inte förstår och inte talar varandras språk. Följderna av detta kan bli allvarliga, i all synnerhet som familjesammanhållningen i många av invandrarnas kulturer ofta spelar en betydligt större roll än hos oss.

Det svenska språket behövs för en studie- och yrkesmässig valfrihet i Sverige. Att arbeta i Sverige, att bli delaktig av information, att få insyn och medinflytande i det svenska samhället kräver behärskning av svenska. Både utifrån valfrihetsmålet och jämlikhetsmålet måste kravet på svenskkunskaper sättas högt samtidigt som valfrihetsmålet kräver att invandrarbarnets

förstaspråk understöds. Detta är ett valfrihetens dilemma, som förtjänar att uppmärksammas mera. En reell valfrihet kräver i många fall ett starkt stöd från samhället i det att båda språken behöver fortlöpande näring om man vill hålla fast vid valfrihetsmålet. Båda språken behöver näring också för att ge jämlika möjligheter inte bara i Sverige utan också i ursprungslandet.

Det ligger ett ömsesidigt krav i tvåspråkigheten. Å ena sidan ett krav på respekt och förståelse från majoritetens sida gentemot minoritetens önskemål om och behov av stimulans för det egna språket. Å andra sidan ett krav från det svenska samhällets sida att invandrarna respekterar det svenska samhällets jämlikhetssträvanden.

Det är viktigt att kravet på god behärskning av svenska uttrycks så att det inte upplevs som ett assimilationskrav från majoriteten utan som ett positivt led i jämlikhetssträvandena.

För att valfrihetsmålet skall förtjäna tilltro måste hemspråkets kompetensvärde utvecklas inte bara i skolan utan i samhället i sin helhet. Kunskaper i två språk på första- och andraspråksnivå måste uppskattas som en merit i olika sammanhang t. ex. vid inträde till olika utbildningar. SKU har i det föregående under avsnigg 7.2 hänvisat till den rapport om tvåspråkighet som merit vid anställning och utbildning (Ds A 1982:9) som utarbetats inom regeringskansliet och uppföljningen av denna.

Läromedelsutveckling på hemspråket, ökat antal tvåspråkiga lärare och tvåspråkig personal, användningen av hemspråk som undervisningsspråk är exempel på åtgärder som kan stärka hemspråkets ställning.

Frågan om tvåspråkighet har djupare och vidare dimensioner än att enbart vara ett led i främjandet av kulturell valfrihet. Barnets första språk utgör för många invandrarbarn ett nödvändigt och naturligt redskap för att inhämta kunskap inte minst i de fall då behärskningen av svenska språket är alltför bristfällig. Undervisning i och på förstaspråket är också en trygghetsskapande faktor för många invandrarelever under integreringen i det svenska skolsystemet och det svenska samhället.

I det följande tar SKU upp sina *synpunkter och överväganden rörande preciseringen av innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen.*

Vi har konstaterat att det finns olika uppfattningar hos forskarna rörande innebörden i begreppet aktiv tvåspråkighet. Vi har också kunnat konstatera, att det finns stöd hos forskningen för att tvåspråkighet för de flesta invandrare innebär någon form av funktionsfördelning mellan språken och ej en fullständig, likvärdig behärskning. Detta skulle innebära, att riksdagens begrepp aktiv tvåspråkighet – om SÖ:s tolkning skulle vara den riktiga – ligger på en mycket hög ambitionsnivå i förhållande till den funktionsuppdelning som nyss nämnts.

Genom vad vi sålunda konstaterat anser vi oss ha fått svar på den första frågan vi ställde inledningsvis. Aktiv tvåspråkighet låter sig inte enkelt inplaceras på en viss punkt på skalan A–B.

När det gäller den andra frågan som SKU ställde inledningsvis anser SKU att det finns tre olika delfrågor, som man bör diskutera som utgångspunkt för utbildningspolitiska ställningstaganden om innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen, nämligen

målet för skolans arbete i fråga om aktiv tvåspråkighet,

möjligheterna för olika individer att nå aktiv tvåspråkighet, samt

metoderna för att nå skolans mål i fråga om aktiv tvåspråkighet.

När det gäller *målet* har SKU redan konstaterat att det svenska samhället åtagit sig ett ansvar för att främja och stimulera aktiv tvåspråkighet hos invandrar- och minoritetsbarn. Det har däremot inte slagits fast att målet skall hinna uppnås redan i skolan. Skolans åtgärder måste enligt SKU:s mening ses som ett led i en sammanhängande utveckling i och utanför skolan mot det angivna målet. Även med en försiktig tolkning av målet aktiv tvåspråkighet i undervisningen är det fråga om ett högt satt mål. Ett massivt stöd för språkutvecklingen även utanför skolan – i hemmet, i fritidsverksamhet och i det kulturella utbudet – synes vara ett nödvändigt komplement.

Allt starkare har det framträtt ett behov att få invandrarbarnens situation belyst från olika vetenskapliga utgångspunkter och med ett *tvärvetenskapligt* angreppssätt. Behovet därav har understrukits inte minst vid det internationella symposium kring flerspråkig och mångkulturell undervisning som SKU medverkade till sommaren 1982. Företrädare inte bara för allmän lingvistik och socio-lingvistik utan också för psykologi, pedagogik och socialantropologi m. m. från Sverige, Finland, Västtyskland, Västberlin, England, Kanada, USA och Australien medverkade. Föreläsningarna och diskussionerna vid symposiet finns rapporterade i Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries, (Husén, Opper, Pergamon Press 1983).

När det gäller den tredje frågan om innebörden av begreppet språk i samband med överväganden om innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen har SKU i kap. 9 berört undervisningen i tornedalsfinska.

Sammanfattningsvis anser SKU att innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen bör vara att elever med annat hemspråk än svenska skall få grundläggande kunskaper för att kunna uppnå funktionell tvåspråkighet.

Med funktionell tvåspråkighet menar SKU att man skall kunna förstå två språk och i tal och skrift kunna leva och verka i två kulturer. De båda språken skall kunna utnyttjas aktivt i olika behövliga och önskade situationer med en naturlig funktionsfördelning mellan språken.

När det gäller *de individuella möjliheterna* att nå fram till en funktionell tvåspråkighet har SKU i det föregående belyst invandrarbarnens mycket skiftande förutsättningar utifrån vistelsetid i Sverige, språkbehärskning, sociala och kulturella förutsättningar m. m. Härtill kommer individuella begåvningsprofiler. Vissa elever kan uppnå en mycket hög andraspråksnivå redan under skoltiden. För andra kan skolans insatser ge möjligheter att nå målet senare i livet.

Några av de frågor skolan behöver ställa sig, när det gäller att ge möjligheter till funktionell tvåspråkighet måste beröra barnets totala miljö och situation. Är barnet fött i Sverige? Om inte, när kom det hit? Varifrån? Hur ser språkmiljön och miljön i övrigt ut i hemmet och kring hemmet? Vilken utbildningsbakgrund och vilka utbildningstraditioner har föräldrarna med sig? Vilket språkligt stöd får barnet hemma? Vilken verbal kommunikation finns det mellan barn och föräldrar? Vilket stöd har barnet fått under förskoleåldern och i vilken miljö? Vilka personliga förutsättningar har barnet?

I undervisningen av invandrarbarnen måste målet många gånger innebära att skolan ska kunna kompensera för en miljö som av olika skäl inte bidrar till

en nödvändig språklig stimulans. Skolans åtgärder måste gå hand i hand med stöd åt hela familjen i hemmet och ute i samhället. Utifrån kännedom om varje barns individuella förutsättningar och bakgrund måste skolan kontinuerligt följa barnets språkutveckling och knyta an till de åtgärder som kan ha vidtagits på förskolestadiet för att främja språkutvecklingen.

Enligt SKU:s uppfattning är det alltså viktigt att ta *funktionell tvåspråkighet* som utgångspunkt för analyser av vilka åtgärder som bör sättas in från samhällets och skolans sida med hänsyn till individernas behov.

När det gäller *metoderna* för att i skolan lägga grund för en funktionell tvåspråkighet vill SKU särskilt framhålla följande.

Tvåspråkighetsmålet ställer stora krav på att få fram *lärare* med adekvat utbildning för undervisning i svenska som andraspråk. Detsamma gäller undervisningen i engelska, tyska, franska m. fl. främmande språk. Lärarna såväl i svenska som övriga nyssnämnda språk bör enligt den utvärdering som skett av försöken med jämkade timplaner få kunskaper om invandrarelevernas förstaspråk för att kunna göra sin undervisning kontrastivt baserad och så elevinriktad som möjligt. SKU återkommer till detta i avsnitt 13.14.

I samband med hemspråksreformen behandlades frågan om *språktest* för att mäta invandrarelevernas språkfärdighet och diagnostisering av deras språksvårigheter i både svenska och hemspråk av utbildningsutskottet (UbU 1975/76:33, s. 8). Utskottet ansåg det mycket angeläget att SÖ lät utarbeta instrument för att bestämma elevernas språkfärdigheter. Det då aktuella motionsyrkandet om språktest föranledde dock inte något uppdrag till SÖ, eftersom det inom SÖ hade förts förberedande diskussioner om utarbetande av sådana test och diagnostiska prov som motionärerna avsett.

SKU:s direktiv beträffande aktiv tvåspråkighet gäller ungdomsskolan. SKU vill därför endast framhålla följande om invandrarundervisningen inom *kommunal vuxenutbildning*.

Svenskundervisningen för vuxna invandrare inrymmer en rad organisatoriska och metodiska problem. Bristen på kompetenta lärare är stor. Hemspråksundervisningen för vuxna invandrare har speciella förutsättningar bl. a. när det gäller inlärningsmotivationen. Det är viktigt att de synpunkter och erfarenheter som framförs av forskare och andra observeras. SKU begränsar sig här till att hänvisa till Tingbjörns redovisning i den tidigare omnämnda rapporten Invandrarbarnen och tvåspråkigheten (s. 20).

SKU vill också i sammanhanget nämna *utländska adoptivbarns* språkliga situation. Denna grupp är mycket heterogen och torde rymma många olikartade språkinlärningsproblem. Det torde finnas en betydande risk för att många adoptivbarn inte har de språkliga verktygen för att komma till rätta med sin identitetsbildning på grund av att de inte kan strukturera och tolka sina grundläggande barndomsupplevelser. Det är utomordentligt angeläget att det snarast görs en grundlig kartläggning av de utländska adoptivbarnens språkutveckling.

När det gäller *handikappade invandrarbarn* utgör dessa en "dubbel minoritet". För dessa barn behövs speciella åtgärder. SKU behandlar hithörande frågor under avsnitten 7.3 och 13.7.

SKU:s förslag rörande tvåspråkig undervisning redovisas i det följande under avsnitten 13.4 och 13.5.

Förslag

SKU föreslår,

- att begreppet aktiv tvåspråkighet i undervisningen ges innebörden funktionell tvåspråkighet,
- att skolan inriktas på att i samverkan med förskolan ge elever med annat hemspråk än svenska möjlighet att utveckla funktionell tvåspråkighet,
- att det görs en starkt ökad satsning på ämnesteoretiskt och ämnesmetodiskt forsknings- och utvecklingsarbete, i stor utsträckning med tvärvetenskapligt samarbete, kring olika aspekter på undervisningen av elever i en tvåspråkig livs- och utbildningssituation,
- att SoS får i uppdrag att i samråd med SÖ kartlägga utländska adoptivbarns språkutveckling.

13.3 Rätten till hemspråksundervisning och benämningen på det språk undervisningen avser

Genom statsmakternas beslut år 1968 (prop. 1968:67, SU 1968:129, rskr 1968:303) skapades möjligheter för invandrarelever i grundskolan att få undervisning i sina egna modersmål. Syftet med undervisningen var att varje elev i görligaste mån skulle ges möjlighet att bibehålla och utveckla den ursprungliga kulturella och språkliga identiteten. Möjligheten till denna undervisning vidgades senare till att omfatta även gymnasieskolan.

Enligt de alltjämt gällande år 1975 antagna riktlinjerna för invandrar- och minoritetspolitiken innebär jämlikhetsmålet bl. a. att alla grupper i samhället skall ha likvärdiga möjligheter att bibehålla och utveckla sitt modersmål.

Rätt till hemspråksundervisning har enligt riksdagens beslut (prop. 1975/76:118) alla barn och ungdomar för vilka ett annat språk än svenska utgör ett levande inslag i hemmiljön. Normalt förutsätter detta att föräldrar/vårnadshavare har ett annat språk än svenska som sitt modersmål och använder det språket i sitt umgänge med barnet. Denna rätt tillkommer också barn som tillhör en ursprunglig, språklig minoritet i landet eller vars familj i en eller flera generationer har bott i landet, förutsatt att barnets språkliga miljö kräver detta.

Termen *hemspråk* diskuterades bland andra termer i invandrarutredningen Invandrare och minoriteter (SOU 1974:69, s. 240) som skrev:

"Det första språk som barnet lär sig ger det de första begreppen och formerna för tänkandet och kontakten med yttervärlden. Det första språket kommer därigenom att spela en avgörande roll för barnets senare intellektuella och emotionella utveckling. Med det första språket tillägnar sig barnet även sitt första normsystem och viktiga delar av ett kulturmönster. Detta första språk brukar vanligtvis kallas för *modersmålet.* Begreppet "modersmål" är tyvärr inte entydigt, utan kan användas för att beteckna dels det första inlärda språket, dels det språk som talas i hemmet, dels det språk individen behärskar bäst eller det språk individen oftast använder. Ibland kan begreppet användas även om ett helt folks eller en hel nations språk. I det följande kommer termen att användas i betydelsen *det först inlärda språket* och termen *hemspråk* om ett modersmål, som avviker från omgivningens språk och som talas i hemmet."

I prop. 1975/76:118 anförde föredragande statsrådet:

"Ett antal remissinstanser är i anslutning till frågan om riktlinjer för vilka elever som skall ha rätt till hemspråksundervisning negativa till den av invandrargruppen använda beteckningen hemspråksträning. De föreslår i stället att begreppet hemspråksundervisning används, alternativt undervisning i modersmålet eller i minoritetsspråk. Jag delar nämnda remissinstansers uppfattning att beteckningen hemspråksträning inte bör användas generellt. I motsats till invandrargruppen föreslår jag därför att begreppet hemspråksträning förbehålls verksamheten i förskolan. I denna avses inte en regelrätt undervisning för berörda åldersgrupper utan en allsidig stimulans av barnets känslomässiga, sociala och intellektuella utveckling, vari hemspråksträningen naturligt kommer in. När det gäller grundskolan och gymnasieskolan finner jag det angeläget med ett så enhetligt språkbruk som möjligt. Jag finner därvid begreppet hemspråksundervisning vara det tillämpliga.

Vad gäller benämningen hemspråk i stället för modersmål eller minoritetsspråk finner jag denna term väl överensstämma med förut föreslagna riktlinjer. Det är fråga om träning/undervisning i det språk som utgör ett levande inslag i barnets hemmiljö. Barnets utveckling och sociala, känslomässiga och intellektuella behov av att knyta an till hemmiljön och föräldrarnas/vårdnadshavarnas språk och kulturella bakgrund skall vara det avgörande kriteriet för rätt till hemspråksträning/undervisning. Jag anser följaktligen att invandrargruppens benämning hemspråk bör användas."

Frågan om benämning har sedan vid olika tillfällen återkommit i motioner till riksdagen och har av utbildningsutskottet i dess betänkande UbU 1979/80:10 behandlats på följande sätt:

"*Benämningen hemspråk* bör enligt motionen 1978/79:803 (yrkandet 1) bytas ut mot benämningen modersmål. Samtidigt skall innehållet i modersmålsundervisningen i skolan och modersmålsträningen i förskolan "utvidgas till att omfatta även modersmålets kultur och historia".

Vid föregående års riksmöte avslog riksdagen i enlighet med utskottets förslag ett motsvarande motionsyrkande (UbU 1978/79:7). Utskottet hänvisade därvid bl. a. till att benämningen hemspråk anknyter till det språk som används i barnets hem och till att benämningen modersmål inte längre används i skolförordning eller läroplaner. Utskottet redovisade också att hemspråksträningen och hemspråksundervisningen redan innehåller undervisning om ursprungslandets historia och kultur i övrigt samt om dess natur. Utskottet finner inte anledning för riksdagen att nu frångå sitt tidigare ställningstagande, varför motionen 1978/79:803 yrkandet 1 bör avslås av riksdagen."

I motion 1982/83:1611 har frågan återkommit i ett yrkande om utbyte av begreppet hemspråksundervisning mot modersmålsundervisning. Utbildningsutskottet avstyrkte i sitt betänkande UbU 1982/83:20 yrkandet med hänvisning till att förslagen från SKU bör avvaktas innan ställning tas till denna fråga.

Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern tar i sitt betänkande Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern (SOU 1982:43) upp frågan om benämningen hemspråk. Utredningen skriver:

"Benämningen hemspråk har kritiserats av bl. a. invandrar- och minoritetsorganisationer. *Modersmål* upplevs ha en högre status i samhället. Både svenskar och medborgare i andra länder refererar till sina första språk som modermål.

Utredningen har valt att använda *hemspråk* och *modermål* och har i betänkandet försökt att använda båda uttrycken med viss urskillning. Båda termerna kan stå för en persons första språk, vilket även kan kallas basspråk och relateras till barnets tidigare uppväxt och fostran i hemmet. Utredningen använder *modersmål* i sammanhang som inte kräver en klar administrativ eller juridisk precisering. Den år 1981 tillsatta språk- och kulturarvskommittén (Dir. 1981:49) skall ge förslag om vilka begrepp som skall användas för skolans del.

Utredningen vill betona att hemspråksträning inte kan avskiljas som ett särskilt undervisningsmoment, vilket även betonas i riksdagens beslut (UbU 1975/76:33). Det är fråga om en integrerad del av förskolans arbetssätt som går ut på att stödja den totala personlighetsutvecklingen.

Utredningen anser att *hemspråksstöd* är bättre än den numera giltiga termen *hemspråksträning*. Träning kan leda tanken till en mycket avgränsad språkövning. Hemspråkstöd har den vida innebörd som utredningen vill betona i och med att det bör vara fråga om förskoleverksamhet på ett minoritetsspråk.

Vidare har utredningen valt att använda *hemspråksverksamhet* som övergripande benämning på skilda slag av språk- och kulturstödjande verksamhet för barn i förskoleåldern, såväl inom barnomsorgen som kultur- och fritidsverksamhet, inkluderande invandrarorganisationers verksamhet."

SKU skall enligt sina direktiv ta upp frågan om benämningen av det språk som undervisningen avser. I direktiven står också att det från flera håll har påtalats att termen modersmål bör införas som benämning och vidare att frågan om vilken beteckning som skall användas är av betydelse ur minoritetspolitisk synpunkt.

SKU har efter olika överväganden stannat för att diskutera fyra benämningar nämligen, *modersmål, förstaspråk, hemspråk* och *språkets namn*. SKU väljer att behandla frågan om benämning med hänsyn till vad termen skall beskriva, innebära och avgränsa inom undervisningen.

Benämningen *modersmål* var tidigare ämnesbenämning för undervisningen i modersmålet svenska. Ämnesbenämningen ändrades till *svenska* i samband med grundskolereformen. Att införa ämnesbenämningen modersmål för undervisningen i andra språk än svenska skulle få konsekvenser bl. a. för den nuvarande ämnesbenämningen på undervisningen i svenska som modersmål.

Härtill kommer att termen modersmål som samlingsbenämning för alla andra förstaspråk än svenska skulle medföra avgränsningsproblem beträffande rätten till undervisning som inte uppstår när benämningen hemspråk används. För en hel del elever kan svenska vara deras modersmål samtidigt som de också har ett annat språk som umgängesspråk med någon av föräldrarna/vårdnadshavarna i hemmiljön. Dessa elever och i vissa fall adoptivbarn omfattas i dag också av rätten till hemspråksundervisning.

SKU har förståelse för att de som önskar benämningen modersmål anser att denna benämning skulle ge en statushöjande effekt.

SKU är emellertid med hänsyn såväl till att ämnesbeteckningen modersmål avskaffats i den svenska skolan som till nyssnämnda avgränsningssvårigheter inte beredd att förorda benämningen modersmål.

Härtill kommer att benämningen modersmål har samband med de invandrar- och minoritetspolitiska överväganden som inryms i IPOK:s uppdrag utifrån utvecklingen av Sverige till ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälle.

Termen förstaspråk är praktisk och välkänd i lingvistiska sammanhang men skulle medföra samma avgränsningsproblem för här ifrågavarande syfte som benämningen modersmål. En förändring till benämningen förstaspråk torde inte heller tillfredsställa den som önskar benämningen modersmål.

SKU anser att *samlingsbenämningen hemspråk* bör användas även fortsättningsvis. Benämningen hemspråk är numera inarbetad och välkänd i skolans värld och utanför. Beteckningen förekommer också internationellt.

Termen hemspråk kan klart definieras och lämpar sig därför för administrativt bruk exempelvis i avgränsningsfrågor om rätten till hemspråksundervisning.

Trots att det behövs en samlingsbenämning för de många tillfällen när man inte kan räkna upp eller skriva ner alla de över 60 språknamn som hemspråksundervisningen för närvarande omfattar så finns det sammanhang då man med fördel kan och bör använda *språkets namn* som benämning. Några exempel på sådana sammanhang är det dagliga arbetet på en skola, betygsblanketter och tryckt material som endast gäller ett visst språk och en viss kulturbakgrund. Genom användning av benämningarna *finska, polska, spanska etc* framgår dels vilket språk som avses, dels att det *inte* gäller den undervisning i främmande språk i grundskolan och gymnasieskolan som bl. a. betecknas som C- eller B-språk. Befintliga koder som finns för ett stort antal hemspråk och som används på betygsblanketter kan oförändrat användas. Att enbart använda hemspråkets namn i betygssammanhang medför därför enligt SKU inte några problem vid t. ex. intagning till högskoleutbildning.

SKU anser därför att man i alla sammanhang där det är möjligt bör använda *språkets namn* som benämning på samma sätt som benämningen *svenska* används om det svenska modersmålet i skolan.

SKU övergår nu till diskussioner och överväganden om *rätten till hemspråksundervisning.*

SKU vill redan inledningsvis framhålla att en av utgångspunkterna för SKU:s förslag i detta avsnitt om rätten till hemspråksundervisning är att hittillsvarande förutsättningar och kriterier i princip också bör gälla i fortsättningen.

I propositionen 1975/76:118 om *hemspråksundervisning för invandrarbarn* utvecklade föredraganden följande principiella syn på rätten till hemspråksundervisning:

"Varje bedömning av behovet av hemspråksundervisning måste således utgå från det enskilda barnets utveckling och sociala, känslomässiga samt intellektuella behov av stimulans att utveckla och vidmakthålla hemspråket. Barnets och föräldrarnas önskemål och bedömningar måste därvid alltid stå i förgrunden.

Denna principiella syn gäller självfallet fullt ut också för adoptivbarn och deras rätt till hemspråksundervisning. I åtskilliga fall torde det komma att röra sig om behov av allmänt stöd, vari hemspråksundervisningen är en viktig del under en övergångsperiod, då adoptivbarnet efter sin ankomst till Sverige skall introduceras i förskolan eller skolan."

En genomgående förutsättning i de beslut som ligger till grund för dagens hemspråksundervisning är att undervisningen skall avse ett språk annat än

svenska som används i hemmiljön i umgänget mellan barn och föräldrar. Från början har detta verkat vara ganska enkelt och klart. Man skall i skolan stödja modersmålsutvecklingen för alla barn. Barn som har ett annat modersmål än svenska skall följaktligen få sitt behov av stöd för utvecklingen av det språket tillgodosett. Visserligen måste barnen få stöd även för det svenska språket, dvs. majoritetssamhällets umgängesspråk, undervisningsspråket, arbetsspråket och för vissa elever modersmålet nummer två, men hemspråksundervisningen tänktes begränsad till *ett* språk.

Erfarenheter under den tid som förflutit sedan hemspråksreformen infördes år 1977 har emellertid visat att verkligheten är betydligt mer komplicerad för en hel del barn. Att ett barn har två modersmål och att båda är andra språk än svenska hör inte till ovanligheterna. Familjebildningar och parförhållanden kan innebära att barnets föräldrar har var sitt icke-svenska modersmål och använder dessa i umgänget med barnet. *Förändrade familjeförhållanden* kan medföra att ett umgängesspråk flyttas ut från den omedelbara hemmiljön – även om kontakten med den föräldern ej bryts och inte heller bör brytas. Ett nytt icke-svenskt föräldraspråk kan komma in i dess ställe eller användas jämsides som umgängesspråk för barnet.

Invandringen har på senare tid ändrat karaktär och domineras för närvarande av flyktingar, om man bortser från inomnordisk migration och många anknytningsfall. Tvåspråkighet hör rätt ofta till familjebilden bland flyktingarna men inget av språken är svenska. Vissa familjer har varit på flykt länge och via flera länder. I sådana familjer förekommer det också att syskon har olika modersmål eller undervisats på olika språk under flyktens gång. I vissa fall har i ursprungslandet undervisats i och på landets officiella språk med undertryckande av minoriteters modermål som ej fått användas i skolan.

Adoptivbarnen är en grupp som anges ha samma principiella rätt som invandrarnas barn till hemspråksundervisning men som antagits ha behov av detta stöd endast under en övergångsperiod efter ankomsten till Sverige då adoptivbarnet introduceras i förskolan eller skolan. Med tiden har det dock visat sig att flera av dessa barn har ett kvarstående behov av stöd. Deras språkutveckling har inte fått en lugn och naturlig gång och detta visar sig i stora språkbrister längre upp i åldrarna. Detta påtalas i en bok av Gertrud Hägglund Adoptivbarn och språk (Rabén och Sjögren 1982) där hon behandlat dessa barns språkliga situation. Hon åberopar där bl. a. en studie av Ingegärd Gardell som rapporterats i Internationella adoptioner – En rapport från Allmänna barnhuset (Box 26006, 100 41 Stockholm). Studien omfattar samtliga utländska barn som är födda 1956–1964 och som anlände till Sverige för adoption före 1971. Barnen är födda i länder med kulturmiljöer som starkt avviker från den svenska. 68 % av barnen kommer från Korea. Stödundervisning i bl. a. svenska har inte visat sig vara tillräckligt för att avhjälpa stora brister i språket. Barnen är överrepresenterade bland dem som har låga skolprestationer. Stora brister i svenska uppvisar många barn som kommit hit i 1 1/2 till 2 års ålder och i åldrar från 4 till 12 år. Även om detta också har samband med andra faktorer så har det att göra med att barnen totalt och definitivt byter språkmiljö under för språkutvecklingen känsliga år och dessutom ofta var språkligt understimulerade före adoptionen.

För lärare till adoptivbarn kan det vara svårt att lägga märke till eventuella brister och förseningar i språkutvecklingen. Barnet klarar sig hyggligt i skolan och verkar förstå allt. Men barnet låtsas förstå och ger därmed intryck av att kunna mer än det verkligen kan. Språket flyter bra – på ytan.

SKU vill med ovanstående beskrivningar av förändrade familjeförhållanden m.m. dels fästa uppmärksamheten på att det inte för alla barn med minoritetsspråk som hemspråk endast är fråga om *ett* språk som behöver näring för att barnets språk- och personlighetsutveckling på bästa sätt skall främjas.

SKU vill dels med adoptivbarnen som exempel framhålla att det behov av hemspråksstöd som är ett av kriterierna för rätten till deltagande i hemspråksundervisning kan föreligga under lång tid för många barn med minoritetsspråksbakgrund. Behovet dröjer sig kvar genom åldrarna i ungdomsskolan även om barn och vuxna inte alltid inser det. Att ordna hemspråksundervisning blir då skolans viktiga bidrag till en god språklig och personlig utveckling hos eleverna, en process som även ger en bra grund för deras utveckling och behärskning av det svenska språket.

SKU anser att bestämmelserna rörande undervisning i hemspråk fortsatt bör utformas och tillämpas så att största möjliga hänsyn tas till den enskilda elevens situation och behov med beaktande av de erfarenheter som vunnits och de förändringar som ägt rum sedan hemspråksreformens tillkomst.

SKU vill dock inte föreslå en vidgning av rätten till hemspråksundervisning så att en elev skulle få möjlighet att studera mera än ett hemspråk. Även om det i enskilda fall, som tidigare nämnt, kan finnas fog för ett sådant stöd så är det mer än samhället och skolan kan klara av. Undervisningen omfattar inte bara språk utan även kulturbakgrund och det skulle bli övermäktigt att förmedla mer än ett språk med kultur till en elev med ett redan "trångt" schema. Brist på hemspråkslärare och läromedel utgör också hinder. Dessutom är det en ekonomisk fråga.

Det är angeläget att elever och föräldrar vid beslut om vilket av två eller flera hemspråk de skall välja att studera får stöd och vägledning. SKU återkommer härtill i avsnitt 13.12.

Mot bakgrund av vad ovan anförts men också på grund av under hand uttalade önskemål om precisering från skolledarhåll, *anser SKU dels att skolförordningens bestämmelser bör förtydligas så att det klart framgår att rätten till hemspråksundervisning för en elev endast avser rätt till undervisning i ett språk, dels att regeringen bör utfärda förtydligande riktlinjer beträffande rätten till hemspråksundervisning m. m. till stöd för kommunerna. (Jämför avsnitt 13.4 och 13.8).* SKU erinrar här om föredragandens uttalande i prop. 1975/76:118 (s. 80) om information som vägledning till kommunerna i de fall tveksamhet kunde råda om tillämpningen av de föreslagna riktlinjerna. Den vägledande information som där avsågs bör nu aktualiseras. SKU vill också understryka, att *rätten till hemspråksundervisning bör grundas på barnets behov av språkstöd.* SKU återkommer till detta i annat sammanhang.

SKU har i det föregående beskrivit målgruppernas skiftande sammansättning och individernas varierande förutsättningar och behov av åtgärder till stöd för det egna språket och en egen kultur.

Som framgår är målgruppernas spridning till olika orter men även inom orten ofta stor även om en koncentration av elever från en språkgrupp finns i

många orter. På flera håll finns dock endast enstaka eller få elever från en och samma språkgrupp. Båda situationerna förekommer också ofta parallellt i en och samma kommun.

Målgruppernas elever sprider sig som alla andra barn över åldrarna och därmed över aila årskurser.

"Hemspråksbenägenheten" varierar med bl. a. språktillhörighet och stigande ålder. Särskilt i slutet av högstadiet märks det att andelen elever som deltar i hemspråksundervisning sjunker. Orsakerna härtill diskuteras i annat sammanhang (avsnitt 13.1).

Tillgången på hemspråkslärare för olika språkgrupper liksom tillgången på lämpliga läromedel varierar starkt från språkgrupp till språkgrupp och från kommun till kommun. Även tillgången på lämpliga, välplacerade och tillgängliga undervisningslokaler varierar mellan olika kommuner. Föräldrars och elevers inställning till olika organisationsformer för invandrarundervisningen skiftar mellan och inom kommunerna.

Ovanstående får tjäna som exempel på många och skilda förutsättningar att ta hänsyn till för att på *bästa möjliga sätt tillgodose olika elevers behov av att utveckla sina respektive egna språk och egna kulturer.*

SKU anser att det är inom den lokala kommunens förvaltningar, förskolor och skolor som de kunskaper finns samlade eller kan samlas som behövs för att möta ovannämnda behov. Till detta kommer att individernas behov inte alltid kan tillfredsställas genom någon generellt verkande modell och att kommuner och skolor därför ständigt måste använda lokalt anpassade lösningar.

I detta sammanhang vill SKU påminna om att utbildningsutskottet i sitt betänkande UbU 1975/76:33 tillstyrkte förslaget i prop. 1975/76:118 (s. 95) om att *kommunerna måste ha frihet att välja hur hemspråksundervisningen i grundskolan skall organiseras och anordnas. Utbildningsutskottet framhöll att enligt propositionen måste kommunerna, i samråd med de lokala invandrarorganisationerna, invandrarföräldrarna och invandrareleverna, fritt kunna organisera undervisningen på det sätt som bäst tillgodoser elevernas allsidiga utveckling och deras studiesituation.*

I Lgr 80, Mål och riktlinjer uttrycks detta på följande sätt: "Kommunerna skall, i samråd med de lokala invandrarorganisationerna, invandrareleverna och invandrarföräldrarna, kunna organisera undervisningen på det sätt som bäst tillgodoser elevernas allsidiga utveckling. Inom ramen för de medel som staten tillskjuter ankommer det alltså på skolstyrelsen att avväga insatser för undervisning i hemspråk, studiehandledning på hemspråk samt hemspråk som tillval."

SKU vill för sin del framhålla att det är viktigt att ovanstående samråd i möjligaste mån garanteras i hela ungdomsskolan. *SKU föreslår därför att regeringen även i läroplanen för gymnasieskolan under de allmänna anvisningarna inför en motsvarande samrådsföreskrift gällande undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk.*

Förslag

SKU föreslår

- att regeringen utfärdar riktlinjer för hemspråksundervisningen till stöd för kommunerna bl. a. beträffande vilka elever som skall omfattas av rätten till hemspråksundervisning,
- att rätten till det stöd som den nuvarande hemspråksundervisningen innebär alltjämt skall vara knuten till det språk som är ett levande inslag i barnets hemmiljö,
- att man i alla sammanhang där det är möjligt som enda benämning använder språkets namn i stället för benämningen hemspråk, t. ex. på betygsblanketter,
- att man i de fall då det av benämningen måste framgå att den avser flera eller samtliga berörda språk använder samlingsbenämningen hemspråk,
- att en definition av benämningen hemspråk införs i 5 kap. 10 a § och 8 kap. 4 a § skolförordningen samt i andra berörda förordningar,
- att rätten till undervisning i hemspråk begränsas till att gälla endast ett språk för varje elev, även om flera språk är umgängesspråk i hemmiljön,
- att en elev som deltar i hemspråksundervisning skall ha fortsatt rätt till undervisningen vid förändringar i familjens sammansättning som innebär att språket inte längre används i elevens hemmiljö men behovet av kontakter med en ur hemmet utflyttad förälder/vårdnadshavare kvarstår,
- att adoptivbarn, som har behov därav skall ha fortsatt rätt till undervisning i hemspråk även efter en "introduktionsperiod" i den svenska skolan,
- att regeringen i de allmänna anvisningarna i läroplanen för gymnasieskolan föreskriver om samråd med lokala invandrarorganisationer, berörda föräldrar och elever angående organisationen av undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk.

13.4 Åtgärder inom grundskolan

De förslag som SKU lägger fram i detta avsnitt gäller alla elever med ett annat hemspråk. Under avsnittet 13.6 återkommer SKU med förslag till ytterligare åtgärder för finskspråkiga elever, i 13.7 beträffande åtgärder för handikappade elever samt i 13.8 beträffande åtgärder för samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever.

Under avsnitt 13.2 diskuterade SKU bl.a. frågan om *aktiv tvåspråkighet.* SKU förordade därvid, att begreppet borde ges en funktionell innebörd så att skolans åtgärder i samverkan med förskolans kunde inriktas på att ge elever med annat hemspråk än svenska möjlighet att lägga grunden till en *funktionell tvåspråkighet.*

Beträffande olika individers möjligheter att nå fram till en sådan funktionell tvåspråkighet framhölls invandrarbarnens skiftande förutsättningar utifrån vistelsetid i Sverige, språkbehärskning, sociala och kulturella

förutsättningar, individuella begåvningsprofiler m.m.

Under avsnitt 13.3 diskuterades *rätten till hemspråksundervisning* och *benämningen på det språk undervisningen avser.* SKU föreslog där att rätten till det stöd som den nuvarande hemspråksundervisningen innebär alltjämt skall vara knuten till det språk som är ett levande inslag i barnets hemmiljö.

I detta avsnitt tar SKU ställning till frågan om *organisationen av hemspråksundervisningen.* I det sammanhanget berörs även den s. k. *obligatoriefrågan,* nämligen om hemspråksundervisningen skall vara frivillig eller ej. SKU tar även upp vissa frågor som rör *innehåll* och *kvalitet* i invandrarundervisningen.

När det gäller *organisationen av hemspråksundervisningen* innebär de nu gällande generella reglerna att en elev med annat hemspråk måste avstå från annan undervisning för att få hemspråksundervisningen. Detta gäller dock ej elever som får hemspråksundervisningen i hemspråksklass eller sammansatt klass. Genom regeringens medgivande har kommunerna, såsom framgått i det föregående under avsnitt 7.2 kunnat anordna försöksverksamhet med undervisning i s. k. hemspråksklasser och sammansatta klasser sedan läsåret 1979/80 utan hinder av gällande bestämmelser för timplaner. Försöksverksamheten får endast bedrivas på låg- och mellanstadierna. När försöksverksamheten förlängdes inför läsåret 1982/83 föreskrevs, att man i den fortsatta försöksverksamheten skulle uppmärksamma att undervisningen i och på svenska successivt fick sådan omfattning under låg- och mellanstadietiden att eleverna kunde undervisas på svenska under sin högstadietid.

SÖ har utvärderat försöksverksamheten och föreslagit, att hemspråksklasser och sammansatta klasser med jämkade timplaner skall kunna inrättas reguljärt på grundskolans låg- och mellanstadier med den resurstilldelning som klasser normalt har. SÖ har vidare föreslagit, att alla elever som deltar i hemspråksundervisning alltjämt medräknas vid beräkning av hemspråksresurserna. Slutligen har SÖ föreslagit, att kommunerna uppmuntras att omfördela den samlade hemspråksresursen till förmån för de elever som lokalt tillhör en liten språkgrupp.

I SKU:s uppdrag ingår att ta ställning till om det är rimligt att sådana omprioriteringar görs att hemspråksklasser kan anordnas även på grundskolans högstadium, så att undervisningen i hela den obligatoriska skolan kan ske på ett annat språk än svenska. I detta ligger två frågor, dels den principiella frågan om ett *annat undervisningsspråk än svenska* skall kunna förekomma under hela grundskoletiden, dels om *omprioriteringar* överhuvudtaget är möjliga att göra inom hemspråksundervisningen.

Under avsnitt 13.2 tog SKU upp några övergripande synpunkter på invandrarbarnens och minoritetsbarnens språkutveckling utifrån *valfrihetsmålet.* SKU framhöll där att det utifrån valfrihetsmålet är viktigt att främja båda språken, det egna språket såväl som svenskan. Det egna språket behöver stimulans främst av utvecklingspsykologiska skäl men också för att ett barn skall kunna behålla och utveckla språket och få reella möjligheter i föräldrarnas ursprungsland om dessa väljer att återvända. Det svenska språket behövs för en studie- och yrkesmässig valfrihet i Sverige. Att arbeta i Sverige, att bli delaktig av information, att få insyn och medinflytande i det svenska samhället kräver behärskning av svenska. *Både utifrån valfrihets-*

målet och jämlikhetsmålet måste kravet på svenskkunskaper sättas högt samtidigt som valfrihetsmålet kräver att invandrarbarnets eget språk stöds. Valfrihetsmålet kräver också att båda språken får fortlöpande stöd.

Utifrån erfarenheterna från försöksverksamheten och utifrån SKU:s olika överväganden i det föregående anser SKU att ett annat språk än svenska skall kunna förekomma som undervisningsspråk på *låg- och mellanstadierna* med jämkning av timplanerna.

Hemspråksklasserna och de *sammansatta klasserna* skulle därmed kunna övergå från sin nuvarande försöksstatus till *reguljära inslag* i grundskolan. En förutsättning måste dock vara att undervisning i och på svenska successivt får sådan omfattning att eleverna kan undervisas huvudsakligen på svenska under sin högstadietid.

Hemspråksklasserna har ofta kallats för enspråkiga klasser. Benämningen är felaktig. Undervisningen i klasserna skall främja aktiv tvåspråkighet. Två språk skall studeras i klasserna, det egna språket och svenska. Både språken skall efter hand också användas som undervisningsspråk i klasserna även om det egna språket från början dominerar undervisningen. SKU föreslår därför att hemspråksklasserna i fortsättningen kallas *tvåspråkiga klasser.*

SKU föreslår också att de s. k. *förberedelseklasserna* alltjämt skall kunna anordnas såsom en tillfällig klass enligt vad som hittills förekommit.

När det gäller *högstadiet* vill SKU framhålla följande. Ett bärande inslag i SKU:s överväganden i olika sammanhang är att *rätten till hemspråksundervisning bör grundas på barnets behov av språkstöd och att undervisningen anpassas efter elevernas behov.* Undervisningen bör organiseras på det sätt som bäst tillgodoser elevens allsidiga utveckling och studiesituation. Det är angeläget att man ute i kommunerna noggrant följer språkutvecklingen hos elever med ett annat hemspråk än svenska och vid upprepade tillfällen under skolgången överväger om gjorda insatser medfört önskat resultat eller om andra åtgärder behöver vidtas. SKU har under avsnittet 13.3 och 13.12 berört behovet av *anvisningar för kommunerna när det gäller bedömningen av elevernas språkutveckling.*

SKU:s allmänna utgångspunkt att hemspråksundervisningen måste anpassas efter elevernas behov finner stöd i riksdagens beslut enligt prop. 1975/76:118 (s. 80):

"Jag delar statens invandrarverks (SIV) uppfattning att det är det enskilda barnets/den enskilda elevens behov som måste vara avgörande för stödinsatserna vid varje tillfälle. Varje bedömning av behovet av hemspråksundervisningen måste således utgå från det enskilda barnets utveckling och sociala, känslomässiga samt intellektuella behov av stimulans att utveckla och vidmakthålla hemspråket. Barnets och föräldrarnas önskemål och bedömningar måste därvid alltid stå i förgrunden."

SKU har i det föregående bland annat under avsnittet om planeringsperspektivet understrukit de *vitt skiftande förutsättningar* som idag finns hos invandrareleverna med hänsyn till födelseland, ankomst till Sverige, språkkunskaper etc.

Denna utveckling kommer – enligt SKU:s mening – att accentueras än mer i framtiden. Den svenska skolan kommer att få ta emot elever med skilda förutsättningar och det är nödvändigt med en beredskap för olika former av stöd och hjälp.

SKU anser att man – bl. a. av dessa skäl – inte kategoriskt kan avvisa möjligheterna att använda ett annat språk än svenska som undervisningsspråk på högstadiet. Elevens behov, som är utgångspunkten för avvägningarna, kan göra det nödvändigt att medge ett sådant arrangemang. *SKU föreslår därför att det skall bli möjligt att under vissa begränsade förutsättningar använda ett annat språk än svenska som undervisningsspråk på högstadiet,* nämligen i fråga om två kategorier av elever. Dels gäller det *elever som kommit till Sverige sent under skolpliktsåldern,* t. ex. flyktingar med svag skolbakgrund. Dels gäller det elever som utifrån *särskilda behov i övrigt* bör få undervisning på sitt hemspråk.

Förslaget innebär inte att tvåspråkiga klasser skall kunna förekomma på högstadiet som en reguljär anordning. De två undantagsfallen låter sig väl förena med huvudregeln att svenska bör vara det huvudsakliga undervisningsspråket på högstadiet.

SKU förutsätter att kommunerna utifrån de riktlinjer som SKU under avsnitt 13.3 föreslagit att regeringen skall utfärda, får göra de bedömningar som krävs för undantag från huvudregeln som undervisningsspråk på högstadiet.

Konstruktionen av den nuvarande hemspråksundervisningen – där eleven måste lämna annan undervisning för att få hemspråksundervisning – innebär problem för elever som inte vill avstå från annan undervising. För att göra det möjligt för eleverna att få denna undervisning utan att övrig undervisning blir lidande *föreslår SKU att elever som ett alternativ skall kunna få hemspråksundervisning utanför den schemalagda undervisningen – om eleven så önskar.* Skolan bör vid planeringen av undervisningen i görligaste mån försöka ta hänsyn till sådana önskemål från eleverna. De praktiska förutsättningarna för detta kommer självfallet att variera från kommun till kommun, från skola till skola och från språkgrupp till språkgrupp. Den samlade skoldagen torde emellertid öka möjligheterna att organisera undervisningen på detta sätt. Det alternativ SKU här föreslår bör närmare utvecklas i de riktlinjer till kommunerna som SKU förordar i avsnitt 13.3 och en föreskrift om den föreslagna möjligheten bör föras in i 5 kap. 10 a § skolförordningen.

SKU:s förslag för *alla* elever med ett annat hemspråk än svenska omfattar sammanfattningsvis följande organisatoriska lösningar:

Svensk klass	Med hemspråksundervisning enligt ovannämnda två alternativ
Förberedelseklass	Tillfällig klass, vanligen i den formen att elever med andra hemspråk än svenska får undervisning under en övergångsperiod, främst i svenska.
Sammansatt klass	Ca hälften av eleverna har svenska som hemspråk och hälften ett gemensamt hemspråk som inte är svenska. För de sistnämnda förekommer två språk som undervisningsspråk, hemspråk och svenska och eleverna får även undervisning i båda språken.

Tvåspråkig klass Alla eleverna har ett gemensamt hemspråk som inte är svenska. Två språk förekommer som undervisningsspråk, hemspråk och svenska, och eleverna får även undervisning i båda språken. Klassen är i princip en vanlig klass, men avvikelser kan förekomma beträffande elevantal, upptagningsområde, årskurser i klassen och finansieringen.

På högstadiet förutsätts svenska vara huvudsakligt undervisningsspråk med två angivna undantag, nämligen för elever som kommit till Sverige sent under skolpliktsåldern och för elever med särskilda behov i övrigt. Jämkning av timplanen förutsätts inte alltid behövas. Hemspråket kan exempelvis användas i teoretiska och andra mera svårförklarade sammanhang t. ex. när det gäller fysik, utan jämkning. Tillgången på tvåspråkiga lärare och lämpliga läromedel på hemspråket är omständigheter som begränsar möjligheten till utnyttjande av undantagsregeln.

SKU utgår från att *undervisningen i hemspråk även i fortsättningen skall vara frivillig.* Såsom framhölls i prop. 1975/76:118 (s. 96) kan det finnas skäl som talar för att undervisningen blir obligatorisk. Väl befästa kunskaper i hemspråket kan ha stor betydelse för invandrarbarnets senare skolgång. Men en allt större andel av invandrareleverna är födda i Sverige och talar ibland bättre svenska än något annat språk vid skolstarten. I framtiden kommer spridningen i elevernas förutsättningar att accentueras ännu mer. Man bör därför ge ökad tyngd åt vad som sades i den nämnda propositionen (1975/76:118 s. 96) i samband med att ett obligatorium då avvisades: "Skolan och berörda myndigheter bör dock på ett aktivt sätt sprida upplysning om möjligheterna till undervisning i ursprungslandets språk och kultur."

SKU anser att man bör kunna nå samma syfte som obligatoriet avser om man i stället får en långsiktig planering för invandrarbarnets språkutveckling från förskolan och uppåt i samverkan med hemmet. Barnets behov bör hela tiden vara utgångspunkt både för skolan och hemmet. Även när eleven och föräldrarna inte begär hemspråksundervisning bör skolan således vara aktiv och råda föräldrarna att utnyttja den möjlighet som finns att få stöd för barnens språkutveckling. SKU återkommer under avsnitt 13.12 till frågan om samverkan med förskolan för att främja en sådan långsiktig planering av invandrarbarnens språkutveckling (Jämför även avsnitt 13.3 om riktlinjer för kommuner).

SKU vill också beröra frågan om *obligatorium för studiehandledning på hemspråket.* Enligt de bestämmelser som fanns före hemspråksreformen meddelades stödundervisning dels i form av undervisning i svenska, dels som studiehandledning. För de elever som skolan bedömde vara i behov av stödundervisning var sådan obligatorisk. Enligt de nu gällande bestämmelserna anordnas studiehandledning på hemspråket enligt 5 kap. 10 a § i skolförordningen, om elever behöver det och önskar delta däri. Verksamheten skall ha den omfattning som fordras för att täcka elevens behov. Även om SKU anser att undervisningen i hemspråk bör vara frivillig, *bör dock studiehandledningen på hemspråket göras obligatorisk såsom fallet var före hemspråksreformen.*

SKU återkommer till frågan om studiehandledning på hemspråket under avsnittet 13.14 i vad avser hemspråkslärarnas utbildning för uppgiften att ge studiehandledning.

När det gäller *val av organisationsmodell* säger SÖ i sin utvärdering att såväl hemspråksklassen som den sammansatta klassen främjar barnens positiva utveckling. Ett eventuellt lyckat eller misslyckat studieresultat kan enligt SÖ inte knytas till valet av sådan modell. Det är i stället yttre och inre faktorer som inverkar på invandrarelevernas inlärning i och på två språk. Hit hör lärar- och föräldrainställning, lärarutbildning, undervisningens omfång, utformning och samordning, skolans och hela samhällets attityd till tvåspråkighet och tvåspråkiga människor, bostadsförhållandena samt andra miljö- och kontaktfaktorer.

Som framhållits av forskarna kan flerspråkigheten få olika följder – det kan bli en "ond spiral" eller en "god spiral". Det har i rapporten Barn, språkutveckling och flerspråkighet, som SKU tidigare hänvisat till, sagts att forskningen om flerspråkighet mer än vad som hittills varit fallet borde inrikta sig på funktionella aspekter på språkförmågan, dvs. på att utforska de villkor under vilka språkinlärningen äger rum. Särskilt borde man då i ökad utsträckning uppmärksamma olika ekonomiska, sociala och kulturella faktorers inflytande på inlärningen. "Tidigare forskare har med vissa undantag undvikit ett sådant brett perspektiv på språkutvecklingen till förmån för ett mycket stort antal studier av vissa drag i barnets språkutveckling", heter det i rapporten.

Enligt 6 kap. 21 § skolförordningen bör eleverna i grundskolan vid uppflyttning till högre årskurs få behålla sina klasskamrater och lärare.

Enligt 6 kap. 22 § skall eleverna vid uppflyttning till årskurs 7, 8 och 9 behålla sina klasskamrater. I särskilda fall får rektor besluta om avvikelse härifrån.

SKU anser att invandrarelevernas situation bör ägnas särskild uppmärksamhet vid tillämpningen av nyssnämnda bestämmelser. *Sammanhållna klasser* kan för många invandrarelever ge en ökad trygghet och även stödja språkutvecklingen inom kamratkretsen. Någon särskild ny föreskrift om sammanhållen klass erfordras i och för sig inte. Men antalet elever, tillgången på lokaler m. m. kan vara begränsande faktorer vid tillämpningen av 6 kap. 22 §. Med hänsyn till den särskilda betydelse en sammanhållen klass kan ha för elever med ett annat hemspråk föreslår SKU, att regeringen i de tidigare föreslagna riktlinjerna till kommunerna (avsnitt 13.3) understryker att det är viktigt med en generös inställning när det gäller möjligheterna för invandrarelever att få behålla sina kamrater vid de övergångar som nyss nämnts. SKU har i annat sammanhang (avsnitt 13.1) understrukit betydelsen av att den sociala samvaron mellan invandrarelever och svenska elever främjas. Att skapa breda kontaktytor mellan alla barn är särskilt viktigt om undervisningen av invandrareleverna sker i särskilda klasser.

SKU har under avsnitt 13.1 berört vissa reaktioner som gäller krav på "svensk skola" och "svenska klasser". Bakom kraven ligger att svenska barn i vissa invandrartäta områden kan vara så få i en klass eller en hel skola att deras utveckling av svenska språket försvåras. Samtidigt får invandrarbarnen kanske inte heller tillräcklig naturlig språkstimulans i närmiljön. Detta är en synnerligen allvarlig fråga att beakta vid organisationer av undervisningen, i

fråga om stödinsatser m.m. Men skolan kan inte ensam lösa dessa problem. SKU förutsätter att samordnade kommunala och även statliga initiativ kan behövas för att motverka en negativ utveckling av det slag det gäller.

När det gäller *resurstilldelningen* till hemspråksundervisningen ansluter SKU sig till SÖ:s uppfattning om att sammansatta klasser och tvåspråkiga klasser skall kunna inrättas med den resurstilldelning som klasser normalt har. SKU anser också, liksom SÖ, att alla elever som deltar i hemspråksundervisning alltjämt skall medräknas vid kommunens beräkning av statsbidrag till hemspråksundervisningen. SKU vill i sammanhanget erinra om de synpunkter SKU framfört under avsnitt 13.1 och 13.12 om bristen på långsiktigt planeringsunderlag och svårigheterna att överhuvud göra en långsiktig bedömning när det gäller utvecklingen av hemspråksundervisningen. Ett belysande exempel härpå återfinns i figur 5 under avsnittet 7.1. Antalet hemspråksklasser utgjorde läsåret 1980/81 542 stycken, ökade läsåret 1981/82 till 600 för att läsåret 1982/83 sjunka till 561. (Jämför även kap. 3 och avsnitt 13.12)

SKU har i sitt arbete funnit anledning uppmärksamma en grupp invandrarelever i grundskolan, vars skolgång i ursprungsländerna starkt avviker från svenska jämnårigas. (avsnitt 7.1) Det gäller både beträffande antal, år och innehåll i undervisningen. Inom denna grupp finns även de s.k. "barn- och ungdomsanalfabeterna", dvs de som med hänsyn till sin ålder borde kunna läsa och skriva men inte kan detta, varken på det egna språket eller på svenska. Antalet barn och ungdomar med ringa skolgång från ursprungsländerna kommer troligen att öka genom att vi får allt fler flyktingar från utomeuropeiska länder. Analfabetismen bör uppmärksammas i forskning och utvecklingsarbete.

När det gäller *kvalitet* och *innehåll* i undervisningen vill SKU särskilt ta upp undervisningen i *svenska som främmande språk*. SÖ kräver i sin utvärdering av försöksverksamheten med jämkade timplaner – såsom framgått under avsnittet 7.2 – åtgärder i fråga om utbildningen av lärare i ämnet. SKU återkommer till denna fråga i avsnitt 13.14 där SKU även tar ställning till benämningen av ämnet och förordar termen *svenska som andraspråk. SÖ framhåller bl. a. att tvåspråkighetsmålet ställer mycket stora krav på undervisningen i svenska.*

SKU vill erinra om att *målet för undervisningen i svenska som främmande språk* är mycket högt enligt kursplanen i Lgr 80:

"Elever med annat hemspråk än svenska och med annan kulturbakgrund skall få sådana kunskaper i svenska att de kan leva och verka i kamratkretsen, i skolan, på arbetsplatser och i samhället i övrigt på samma villkor som kamrater med svenska som hemspråk. Undervisningen i svenska som främmande språk skall utformas så, att den fortlöpande utvecklar elevernas svenska språk. Däri ingår att de tillägnar sig ord och begrepp för olika ämnesområden. Den skall leda till en sådan språkförmåga att eleverna uppfattar vad andra säger, kan skaffa sig kunskaper genom läsning samt vågar uttrycka sig i tal och skrift i olika sammanhang.

Undervisningen skall ge eleverna sådana nödvändiga språkkunskaper, som elever med svenska som hemspråk fått före skolåldern och som kamrater i motsvarande ålder lärt i svenskundervisningen. De skall också lära sig ord och begrepp som är nödvändiga för att de på ett meningsfullt sätt skall kunna delta i undervisningen i olika ämnen".

Under utredningsarbetet har SKU i upprepade sammanhang mött oro över bristerna i den nuvarande undervisningen i svenska som främmande språk. Till de uppgifter SKU fått hör att det finns invandrarelever som till synes behärskar svenska men som ibland inte har en referens i orden till sitt eget språk, vilket gör att svenska språket inte kan utnyttjas på ett önskvärt sätt. Kunskaperna är för "ytliga".

Alltför många lärare som i dag undervisar i svenska som främmande språk saknar erforderliga kunskaper för en undervisning i ämnet som baseras på svenska språkets struktur i förhållande till elevens hemspråk. Utan kompetens för sådan kontrastiv undervisning är det svårt för läraren att göra undervisningen elevinriktad i önskvärd utsträckning. Det här belyses i materialet från SPRINS-gruppen, som ingår i SÖ:s utvärdering av försöksverksamheten med jämkade timplaner.

SKU vill understryka behovet av skyndsamma åtgärder – ett förverkligande av både jämlikhetsmålet och valfrihetsmålet kräver bättre möjligheter för många invandrarelever att lära sig svenska på ett sätt som gör att språket blir användbart i det svenska samhället.

SKU vill också återge ett uttalande av forskarna Tor Hultman, Kenneth Hyltenstam och Gunnar Tingbjörn när det gäller svenskämnet:

"Undervisningen i svenska som andraspråk för invandrare har lett till en påtaglig utveckling av vissa områden inom svensk språkforskning. Förutom ifråga om tvåspråkighet och språkinlärning har svensk språkstruktur, i förhållande till inte minst invandrarspråkens struktur, blivit ett – med uppenbart internationellt intresse – expansivt forskningsfält. Likaså finns det tydliga tecken på att erfarenheterna av undervisningen i svenska som främmande språk alltmer börjar påverka undervisningen i engelska och andra moderna främmande språk. Uppbyggnaden av svenska som andraspråk som undervisningsämne måste gå hand i hand med en allsidig forskning i denna disciplin. Det världsunika utbildningsmålet aktiv tvåspråkighet, och det utomordentligt stora, varierande antalet förstaspråk (ca 140) i det svenska utbildningsväsendet ger rika möjligheter och förpliktelser till forskning i hur invandrare i vuxenundervisning och i ungdomsskolan lär in svenska som andraspråk."

SKU vill i detta sammanhang framhålla, att forskningen även bör uppmärksamma det svenska språkets förändringar i sig, i vad gäller struktur, ordrikedom, nyanser m. m.

När det gäller *engelska* för invandrarelever har också den frågan belysts i SÖ:s utvärdering av försöksverksamheten med jämkade timplaner.

Engelska har en stark ställning inom internationellt kontaktspråk. Även inom Sverige, t. ex. i massmedier, är inslaget av engelska mycket påtagligt. Engelska spelar också en viktig roll vid elevens val av studieväg efter grundskolan. Att kunna engelska så att man kan reda sig är av betydelse såväl för elevernas självkänsla som för deras fortsatta studier och yrkesverksamhet.

SÖ framhåller vikten av att elever med ett annat hemspråk än svenska i möjligaste mån deltar i grundskolans engelskundervisning. Det måste finnas en beredskap att finna individuella lösningar i form av jämkningar, stödundervisning eller andra åtgärder. SÖ redovisar i utvärderingen olika möjligheter i det syftet.

Hemspråkslärarna bör enligt SÖ få möjlighet till vidareutbildning i engelska så att det finns en beredskap hos dem att undervisa i engelska med hemspråket som hjälpspråk. Lärare i engelska bör i sin fortbildning kunna skaffa sig kontrastiv beredskap. SÖ avser att beakta detta vid utarbetandet av listor för aktuella fortbildningsbehov.

Förslag

SKU föreslår

- att förberedelseklasser, sammansatta klasser och tvåspråkiga klasser får anordnas enligt de riktlinjer SKU angivit,
- att det huvudsakliga undervisningsspråket på högstadiet skall vara svenska men att annat undervisningsspråk och jämkning av timplanen undantagsvis skall kunna förekomma för elever som kommit till Sverige sent under skolpliktsåldern eller för elever som utifrån särskilda behov i övrigt bör få undervisning på sitt hemspråk,
- att 5 kap. 10 a§ skolförordningen ändras så att undervisningen i hemspråk som ämne för de elever som har minoritetsspråk som hemspråk skall kunna anordnas för en elev som behöver det och önskar delta däri även utan att verksamheten ersätter annan undervisning som där avses av motsvarande omfattning,
- att 5 kap. 10 a§ skolförordningen ändras så att studiehandledning på hemspråk skall anordnas för en elev om eleven behöver det,
- att regeringen i de riktlinjer för hemspråksundervisningen till kommunerna som SKU föreslagit i avsnitt 13.3 till stöd för planeringen av hemspråksundervisningen understryker vikten av att eleverna i sammansatt klass och tvåspråkig klass i möjligaste mån får behålla sina kamrater vid uppflyttning till årskurs 7, 8 och 9 enligt 6 kap. 22 § skolförordningen,
- att behovet av forskning och pedagogiskt utvecklingsarbete kring innehållet i och metodiken vid undervisning i hemspråk, svenska som andraspråk och engelska för elever med ett annat hemspråk än svenska uppmärksammas,
- att barn- och ungdomsanalfabeternas situation och alfabetisering uppmärksammas i skolan, forskning och pegagogiskt utvecklingsarbete.

13.5 Åtgärder inom gymnasieskolan

Förslagen i detta avsnitt avser alla elever med annat hemspråk än svenska. För de finskspråkiga eleverna lägger SKU ytterligare förslag till åtgärder under avsnitt 13.6, i 13.7 beträffande åtgärder för handikappade elever samt i 13.9 beträffande åtgärder för samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever.

I den utbildningspolitiska debatten har det under senare år allt oftare betonats att inte bara grundskolan är en skola för alla utan även gymnasieskolan. Argumenten för skilda åtgärder på respektive skolstadium har tidvis varit påfallande lika. Framför allt har uppmärksamheten kommit att riktas på de elever som har olika former av svårigheter, som stötts ut ur

gemenskapen eller som gått kvar i systemet men som där långsamt utvecklat ett dåligt självförtroende. Många invandrarelever finns – som vi har visat i det föregående – bland dessa elever.

Mot den här bakgrunden är det naturligt att föra likartade resonemang i fråga om invandrarelevers gymnasiala utbildning som beträffande deras grundskolutbildning. SKU:s överväganden och förslag i det följande har utformats med hänsyn härtill.

Under avsnitt 13.4 tog SKU ställning till frågan om annat *undervisningsspråk* än svenska i grundskolan. SKU förutsatte därvid bl. a. att undervisningen på grundskolans högstadium i huvudsak skulle bedrivas på svenska, men att det – bl. a. utifrån jämlikhets- och valfrihetsmålen – var viktigt och nödvändigt att främja både det egna språket och svenskan. Kravet på kunskaper i svenska, måste sättas högt för att möjliggöra en studie- och yrkesmässig valfrihet i Sverige. Beträffande det gymnasiala stadiet vill SKU framföra samma argument. SKU:s ståndpunkt beträffande undervisningsspråket på grundskolans högstadium får alltså även gälla undervisningen i gymnasieskolan. Undervisningen skall enligt huvudregeln bedrivas på svenska.

På det gymnasiala stadiet tillkommer dessutom en rad *praktiska svårigheter* som gör möjligheterna att här inta en annan ståndpunkt ganska små. Utbudet av linjer, kurser och olika ämnen är mycket stort i gymnasieskolan. För att en undervisning skall kunna anordnas på en elevs hemspråk krävs det därför ett stort elevunderlag. Inte ens för den största språkgruppen – den finskspråkiga – finns det i dag särskilt stora förutsättningar att anordna en sådan utbildning på det gymnasiala stadiet. Till detta kommer svårigheterna att tillhandahålla lärare och läromedel för en sådan utbildningssituation.

I vissa strikt angivna undantagsfall bör det emellertid enligt SKU:s uppfattning i likhet med vad som föreslagits beträffande undervisningen på grundskolans högstadium – vara möjligt att undervisning i gymnasieskolan skall kunna få bedrivas *på en elevs hemspråk*. De fall SKU här i första hand tänker på är de där en elev inte har någon nämnvärd grundskolutbildning här i Sverige eller när eleven kommit hit i gymnasieåldern, t. ex. som flykting. Ungdomsanalfabeter (jämför avsnitt 13.4) bör särskilt uppmärksammas i detta sammanhang.

I det här sammanhanget vill SKU erinra om de s. k. *introduktionskurserna* och *kompletterande sommarkurserna* som finns för de ungdomar som sent kommit till Sverige. Introduktionskurserna är avsedda för både ungdomar som gått i svensk grundskola och för ungdomar som invandrat efter skolpliktig ålder. Då det visar sig nödvändigt kan undervisningsspråket här vara invandrarelevens hemspråk. I de kompletterande sommarkurserna får även sådana invandrarelever delta som redan studerar i gymnasieskolan men som behöver extra hjälp för att genomföra sina fortsatta studier. Av SÖ:s rapport 1980-07-30 framgår att erfarenheterna av dessa kurser varit mycket goda. Men för en del elever krävs det ytterligare insatser för att de skall klara fortsatta studier.

SKU erinrar också om att andelen elever med annat hemspråk än svenska som fortsätter sin utbildning efter grundskolan i gymnasieskolan fortfarande är lägre än motsvarande andel svensktalande elever. Dessutom återfinns eleverna i stor utsträckning på tvåårigа yrkesinriktade studievägar. Avbrott

från den gymnasiala utbildningen förekommer också i stor utsträckning och en väsentlig orsak därtill torde vara bristande språkbehärskning.

SKU förutsätter att SÖ fortlöpande bevakar studiesituationen för elever med annat hemspråk när det gäller *inträde till gymnasieskolan, studieframgång och avbrott från studierna.* SÖ bör få i uppdrag att skyndsamt göra en särskild redovisning av studiesituationen för elever med ett annat hemspråk än svenska i gymnasieskolan och *därvid belysa undervisningen i svenska som andraspråk, berörda elevers behärskning av svenska språket och sambandet mellan språkbehärskning och studieavbrott.* SÖ bör vidare överväga om introduktionskurserna utan större nytillskott av pengar kan utvecklas vidare för att ge bättre grund för gymnasial utbildning.

Det är också angeläget att *rekryteringen* av studerande med annat hemspråk än svenska från gymnasieskolan *till högre studier* och deras studieframgång respektive studieavbrott i högskolan undersöks. UHÄ bör därför få i uppdrag att i samråd med SÖ och SCB genomföra en sådan undersökning.

För att göra det möjligt även i gymnasieskolan att delta i undervisning i hemspråk utan att övrig undervisning blir lidande föreslår SKU att denna undervisning i fortsättningen bör få bedrivas även *inom ramen för ett utökat veckotimtal.* Härigenom skulle det såväl för grundskolan som gymnasieskolan finnas två alternativ att erhålla undervisning i hemspråk för elever i vanlig klass.

Även när det gäller gymnasieskolan anser SKU att *studiehandledningen på hemspråket* bör göras obligatorisk.

I SKU:s direktiv understryks att de språkkunskaper och insikter i andra samhällens kulturer som Sverige nu har är av betydelse för Sveriges utveckling och för framtida kontaktmöjligheter med andra länder. Särskilt kan detta bli fallet, säger direktiven, om tvåspråkiga elever kan fortsätta *studera sitt hemspråk* i gymnasieskolan *på studievägar som leder till yrkesverksamhet där de kan nyttiggöra sina språkkunskaper* inte bara i kontakter med invandrare *i Sverige* utan också vid *nordiska och internationella kontakter* och i *internationellt arbete.* Det är därför viktigt att få klarlagt vilka olika möjligheter som här kan och bör skapas genom omprioriteringar, bl. a. med avseende på läroplaner och behörighetsbestämmelser.

SKU bedömer det inte möjligt att göra några omprioriteringar inom de resurser som f. n. finns för insatser på detta åldersstadium. SKU bedömer det emellertid möjligt att främja ett utnyttjande av elevernas olika hemspråk i framtida yrkesverksamhet genom att *inrikta undervisningeni hemspråk* för en elev i gymnasieskolan *mot det karakteristiska yrkesinnehållet på vissa studievägar.* Detta bör kunna ske genom en överenskommelse mellan läraren och eleven och utan några extra kostnader.

SKU föreslår att SÖ får i uppdrag att överväga de närmare förutsättningarna för en sådan yrkesinriktning av undervisningen i hemspråk på lämpliga studievägar och utfärda de riktlinjer som kan behövas. En sådan yrkesinriktning av hemspråksundervisningen bör kunna anges på avgångsbetyget för eleven.

Gymnasieutredningen (GU) föreslog i sitt betänkande (SOU 1981:96, s. 186) vissa möjligheter för elever i gymnasieskolan att *byta ut B- och C-språk mot hemspråket.* GU utvecklade inte dessa förslag närmare. SKU föreslår,

att man vid den fortsatta uppföljningen av GU:s förslag överväger förutsättningarna för ett sådant utbyte, dels i syfte att kunna *kombinera högskoleutbildning* inom internationellt gångbara yrken som t. ex. teknisk utbildning, vårdutbildning och ekonomisk utbildning med *kunskaper i hemspråket* för tjänstgöring utomlands men även i Sverige, dels i syfte att elever efter genomgången gymnasial utbildning skall *kunna arbeta internationellt eller i Sverige inom områden där hemspråket kan vara en merit eller kanske en förutsättning.*

Konsekvenser av gällande inträdesbestämmelser och behörighetsbestämmelser för högskolans del måste analyseras inom UHÄ. Vidare måste konsekvenserna för gymnasieskolans del studeras, organisatoriskt i samband med de allmänna övervägandena om gymnasieskolans framtida utformning men också resursmässigt. Förutsättningarna för svenska elever att vara med och bilda underlag för grupper i hemspråken bör övervägas.

SKU har under avsnittet 7.2 redogjort för pågående strävanden att utnyttja tvåspråkighet som merit vid anställning och utbildning. Vidare har SKU under samma avsnitt redogjort för planerad utbildning av tvåspråkig personal för vårdområdet.

När det gäller undervisningen i *svenska som främmande språk* erinrar SKU om sina uttalanden under avsnittet 13.4 där bl. a. betonats vikten av skyndsamma åtgärder för att förbättra kvaliteten på undervisningen i ämnet. SKU återkommer till denna fråga i avsnitt 13.14 där SKU även tar ställning till benämningen av ämnet och förordar termen *svenska som andraspråk.*

Beträffande undervisningen i *engelska* pågår inom SÖ olika överväganden bl. a. när det gäller förutsättningarna för att erbjuda engelska som B-språk på grundskolans högstadium och som C- eller B-språk i gymnasieskolan för invandrarelever som kommit sent in i grundskolan under mellanstadiet utan tidigare undervisning i ämnet. SKU hänvisar också beträffande undervisningen i engelska till sina uttalanden under avsnittet 13.4.

Förslag

SKU föreslår,

- att 8 kap. 4 a § skolförordningen ändras så att undervisningen i hemspråk som ämne för de elever som har minoritetsspråk som hemspråk skall kunna anordnas för en elev som behöver det och önskar delta häri även utan att verksamheten ersätter annan undervisning som där avses av motsvarande omfattning,
- att 8 kap. 4 a § skolförordningen ändras så att studiehandledning på hemspråk skall anordnas för en elev om eleven behöver det,
- att det huvudsakliga undervisningsspråket i gymnasieskolan skall vara svenska men att annat undervisningsspråk undantagsvis skall kunna förekomma för elever som inte har någon nämnvärd grundskolutbildning i Sverige eller kommit in i gymnasieskolan under studiegången,
- att SÖ får i uppdrag att undersöka förutsättningarna för att yrkesinrikta hemspråksundervisningen på lämpliga studievägar och utfärda de riktlinjer som kan behövas för en sådan yrkesinriktning,

- att SÖ får i uppdrag att i samråd med SCB skyndsamt kartlägga studieframgång och studieavbrott för elever med annat hemspråk än svenska i gymnasieskolan,
- att UHÄ får i uppdrag att i samråd med SÖ och SCB kartlägga övergången från gymnasieskolan till högskolan av elever med annat hemspråk än svenska och dessa elevers studieframgång respektive studieavbrott i högskolan,
- att vid den fortsatta uppföljningen av GU:s förslag övervägs möjligheter att byta ut B- och C-språk mot hemspråk enligt vad ovan angivits.

13.6 Särskilda åtgärder för finskspråkiga elever i ungdomsskolan

SKU har i det föregående redovisat att svensk utbildningspolitik bygger på principen om en sammanhållen skola för alla barn inom vilken olika individuella behov skall kunna tillgodoses bl. a. genom lämplig resursavvägning. SKU har också analyserat den sammanhållna skolans förutsättningar att åstadkomma den anpassning till olika barns förutsättningar som bl. a. det invandrarpolitiska valfrihetsmålet förutsätter. SKU:s uppfattning är att den sammanhållna skolan i princip bör vara ramen även för undervisningen av elever med annat hemspråk än svenska. Men det kommer som SKU framhållit i kap. 4, under 1980- och 1990-talen vara nödvändigt att fortfarande och i ökad utsträckning ta hänsyn till elevernas olika erfarenheter.

I det föregående har SKU lagt fram olika förslag som rör *alla* elever i grundskolan och gymnasieskolan som har ett annat hemspråk än svenska. I det följande diskuterar SKU förutsättningarna för att vidta *ytterligare åtgärder* för finskspråkiga elever. Enligt direktiven till SKU är det "uppenbart att en stor del av de åtgärder som vidtas inom ramen för politiken på skilda områden bör anpassas" till det förhållandet att "mer än en kvarts miljon av befolkningen i Sverige är finsktalande". Det anges vidare att särskilda åtgärder för att ge de finskspråkiga i Sverige möjligheter till utbildning i och på finska också utgör en del av det nordiska samarbetet. Det bör mot den bakgrunden, står det i direktiven, "övervägas om villkoren för undervisning i grundskolan och gymnasieskolan i och på olika språk som förekommer som minoritetsspråk i Sverige bör vara lika eller om finska språket bör ges en särskild ställning i det svenska skolsystemet".

SKU tolkar sitt uppdrag rörande det finska språkets ställning så att det gäller *dels hemspråksundervisning i finska* och *dels* användning av *finska som undervisningsspråk*. Med det senare avser SKU en användning av finska som undervisningsspråk för alla ämnen i den svenska skolan.

Innan SKU går in på sina överväganden om det finska språket som undervisningsspråk vill SKU klargöra vissa grundläggande förutsättningar för att anordna finskspråkig undervisning i Sverige. Dessa framgår inte alltid i debatten, t. ex. när begreppet "finsk skola" används. Begreppet har i debatten använts både för att beteckna åtgärder som ryms inom det allmänna skolsystemet och åtgärder som kräver nya organisatoriska lösningar.

Ibland används i debatten benämningen "finsk skola" för att beteckna

undervisning på finska i den svenska grundskolan från den första till den sista årskursen. Här vore riktigare att tala om undervisning i grundskolan med finska som genomgående undervisningsspråk. Enligt gällande regler är det inte möjligt att anordna undervisningen på annat språk än svenska om inte särskilt medgivande lämnas av regering och riksdag. Sådant medgivande har lämnats för försöksverksamheten med s. k. jämkade timplaner, där andra språk än svenska i viss omfattning får utnyttjas som undervisningsspråk, men endast i årskurserna 1–6. Svenska språket måste dessutom enligt förutsättningarna för försöksverksamheten successivt komma in i undervisningen så att man på högstadiet kan undervisa huvudsakligen på svenska.

Ett konkret uttryck för önskemålen om "finsk skola" är en ansökan från Artturi Similä-stiftelsen om en finskspråkig grundskola i Haninge. Skolan avsågs från början endast ha finska som undervisningsspråk men skulle enligt stiftelsens slutliga förslag få både finska och svenska som undervisningsspråk. Ansökan avslogs emellertid av skolstyrelsen i Haninge. Ärendet fördes därefter upp till regeringen genom besvär av stiftelsen. Slutligt beslut i ärendet har ej fattats.

"Finsk skola" i betydelsen "finsk utlandsskola" i Sverige skulle kunna förekomma med stöd av finsk lagstiftning om finska utlandsskolor. Undervisningen är i sådana fall avsedd för skolpliktiga finska barn som är tillfälligt bosatta här i landet. Undervisningen bedrivs helt enligt finsk läroplan och skolan får statsunderstöd av den finska staten. Som huvudman kan förekomma registrerad finsk sammanslutning eller stiftelse eller registrerat finskt religiöst samfund. "Finsk skola" i den här bemärkelsen är i princip inte öppen för finska invandrare i Sverige.

I det svenska skolsystemet finns det bl. a. möjlighet att fullgöra skolplikten i en s. k. fristående skola – tidigare kallad enskild skola. Förutsättningen för ett godkännande av en fristående skola är att skolans undervisning ger kunskaper och färdigheter som till art och nivå väsentligen svarar mot de kunskaper och färdigheter som den grundskolan förmedlar och att skolan även i övrigt väsentligen svarar mot grundskolans allmänna mål. Ett godkännande av en sådan fristående skola innebär inte att statliga och kommunala bidrag automatiskt utgår. Bidrag medges endast efter prövning i varje enskilt fall. För att få statsbidrag måste den fristående skolan genom andra inslag eller genom annan uppläggning av verksamheten – jämfört med vad som normalt förekommer i grundskolan – präglas av nytänkande el.dyl. som på sikt kan komma det allmänna skolväsendet till del. Fristående "finsk skola" med finska som undervisningsspråk kan ej inrättas enligt nu gällande regler. Möjligheten att i en fristående skola ha ett annat undervisningsspråk än svenska har skjutits på framtiden i avvaktan på överväganden och förslag från SKU och IPOK (prop. 1982/83:1, s. 23, UbU 1982/83:10, s. 11). Se även kap. 4.

Det finns olika uppfattningar om hur man bör ordna undervisningen av finskspråkiga barn i Sverige. Riksförbundet Finska Föreningar i Sverige (RFFS) anser sin viktigaste utbildningspolitiska uppgift vara att se till att finska språket får officiell ställning i Sverige på 1980-talet (RFFS, Verksamhetsplan 1982, s. 10). "De viktigaste områdena för finska språket att uppbära officiell status är enligt Riksförbundets mening undervisning, social service och masskommunikation", säger RFFS i sin verksamhetsplan. När det gäller

utbildningssystemet framhåller RFFS särskilt kravet på inrättande av finska klasser på högstadiet. Detta är enligt RFFS nödvändigt av två skäl, dels för att säkerställa tillväxten av en tvåspråkig tjänstemannakår, och dels för att bibehålla barnens sociala trygghet. Finskspråkig undervisning bör i första hand tillhandahållas i sådana ämnen på högstadiet vilka kräver speciellt goda kunskaper i undervisningsspråket. RFFS önskar alltså finskspråkig undervisning för skolpliktiga finska barn i Sverige men inom det allmänna skolsystemet, dvs inom grundskolan. Samtidigt vill förbundet ha ett "minoritetsskydd" för det finska språket i den svenska skolan. Härmed avser man en garanti för finskspråkig undervisning i grundskolan när det i en kommun finns ett visst minimiantal finskspråkiga elever vars föräldrar önskar sådan undervisning. Antalet 100 barn har nämnts men förbundet har framhållit, att gränsen kan diskuteras.

I en skrivelse den 9 juni 1981 till dåvarande invandrarministern ansåg Grekiska Riksförbundet, Jugoslaviska Riksförbundet, Turkiska Riksförbundet, Italienska Riksförbundet och Spanska Riksförbundet, att statsmakterna skulle tillmötesgå de krav som RFFS ställt angående det finska språkets ställning. I skrivelsen säger förbunden bl. a. följande:

"Riksförbunden anser att om statsmakterna inte kan förverkliga de invandrarpolitiska målen för alla grupper samtidigt kan dock först en grupps krav och behov tillgodoses och sedan andras."

Den officiella synen i Finland på finskspråkig undervisning i Sverige har kommit till uttryck på olika sätt, bl. a. vid det ministermöte som hölls i Stockholm i februari 1982 kring temat "Den finsk-svenska migrationen och Sverige-finländarna – en växande samarbetsuppgift". I mötet deltog Finlands och Sveriges migrations-, social- och utbildningsministrar. Från finsk sida framfördes en rad synpunkter inom utbildningsområdet, bl. a. att försök med helt finska skolenheter borde tas upp i den pågående försöksverksamheten med jämkade timplaner. Beträffande det fortsatta samarbetet framhölls nödvändigheten att finna samförståndslösningar på alla de viktiga frågor som gäller tryggheten vid flyttning och Sverige-finländarnas levnadsvillkor, inte minst återvandrings- och utbildningsfrågor.

En uppföljning pågår av diskussionerna vid mötet mellan Sverige och Finland inför ett planerat nytt ministermöte år 1984. Nya uttryck för den finska regeringens önskemål om förbättring av utbildnings- och kulturförhållandena för den finskspråkiga befolkningen i Sverige har kommit fram under uppföljningen, varvid hänvisningar bl. a. gjorts till det nordiska kulturavtalet.

Direktiven till SKU nämner två skäl till att man bör överväga om det finska språket bör få en särskild ställning i det svenska skolsystemet, nämligen det stora *antalet finsktalande* i Sverige och det *nordiska samarbetet*. Det finns också enligt SKU:s mening andra faktorer att ta hänsyn till, som t. ex. våra länders *gemensamma historia*. Men även de senaste decenniernas *invandring* av arbetskraft med efterföljande *återvandringsrörelser och pendlande* mellan länderna. Vidare bör man beakta *erfarenheterna av de finskspråkiga barnens skolgång* här i landet och senare i Finland när de återvänt.

Det finns ett gemensamt historiskt och kulturhistoriskt arv att förvalta från

de hundratals år då Sverige och Finland utgjorde ett enda rike. Under krigsåren 1939–45 kom den historiska gemenskapen till nya och starka uttryck genom mottagandet av s. k. finska krigsbarn och finska flyktingar i Sverige – många kvar i Sverige – och en länk mellan familjer och anhöriga i de båda länderna. Den svenska militära frivilligkåren till Finland, "fadderortsrörelsen" mellan Sverige och Finland och "brodernationer" av studerande vid universitet och högskolor i respektive land är andra sådana uttryck för gemenskapen, som i olika former fortsätter genom samverkan mellan kommuner, personliga band m.m. Det rör sig här om många uttryck för djup gemenskap.

SKU anser det vara av stor betydelse att befästa, främja och utveckla kulturella, sociala och andra band mellan Finland och Sverige och att därigenom också stärka samarbetet inom Norden. Det gemensamma kulturarvet, den nordiska gemenskapen med fri nordisk arbetsmarknad och det stora antalet finskspråkiga personer i Sverige är tre tungt vägande skäl för att överväga avsteg från den principiella linje som SKU i det föregående hävdat, nämligen att barn med ett annat hemspråk än svenska bör undervisas inom den sammanhållna grundskolan med svenska som huvudsakligt undervisningsspråk på senast högstadiet, om ej särskilda undantagsfall föreligger. Men SKU vill starkt understryka, att både organisatoriska särlösningar och ett annat undervisningsspråk än svenska kräver ekonomiska och personella resurser. En förändring av undervisningsspråket får också konsekvenser för högre utbildning, arbetsmarknad och social service. Vilken vikt man vill tillmäta sådana skäl som ovan redovisats för att gå finska intressen till mötes när det gäller organisationen av undervisningen för finskspråkiga barn och undervisningsspråket blir slutligen beroende av övergripande invandrar- och minoritetspolitiska och ekonomiska överväganden. Hithörande frågor bör enligt SKU behandlas i samband med mera långsiktiga minoritetspolitiska perspektiv.

När man ser på migrationsrörelserna mellan Sverige och Finland som argument för särlösningar för undervisningen av finsktalande elever i Sverige, vill SKU framhålla att de kulturella, sociala och ekonomiska banden mellan Sverige och Finland ytterligare stärkts genom de stora migrationsrörelserna under 1960-, och 70- och 80-talen. De flyttningsströmmar som gått i båda riktningarna har inneburit en utveckling mot vidgad kunskap om varandra i Sverige och Finland med möjlighet till ökad förståelse och ökad gemenskap, något som har sin stora betydelse också i det samnordiska perspektivet.

Strömmen av återvändare till Finland har under de senaste två åren överstigit invandringen hit, men många av återvändarna kommer tillbaka till Sverige, omkring 20 %. Som SKU i det föregående påpekat (kap. 3) är barnens skolgång en väsentlig orsak till återvändandet till Finland. Skolgången blir för många finländare den konkreta anledningen till att latenta planer på återvändande förverkligas. Det är inte ovanligt att finskspråkiga föräldrar vid återkomsten från Sverige placerar sina barn i svenskspråkiga skolor därför att barnen inte behärskar finska språket tillräckligt väl för att delta i undervisningen i finskspråkiga skolor. Självfallet kan dock även föräldrarnas och barnens intresse att bevara förvärvade kunskaper i svenska språket vara en anledning.

Det finns ännu inte någon forskning redovisad som belyser vilka det är som återvänder till Sverige och de bakomliggande orsakssammanhangen. Som vi framhållit under avsnittet 7.1 planeras ett projekt om återflyttade barns skolgång och anpassning i Finland i samarbete mellan Sverige och Finland. Den svenska regeringen har bl. a. under utbildningshuvudtiteln genom beslut den 8 september 1983 anvisat medel för den svenska delen av projektet.

När det gäller migrationsrörelserna med tendensen till pendlande mellan Finland och Sverige inryms här även frågeställningar som hör hemma i det mera övergripande perspektiv vi nyss talat om. Utredaren och sekreteraren har vid besök i Finland träffat på individuella fall där ett och samma barn upprepade gånger flyttat mellan länderna både före och efter skolstarten. Kanske hör dessa fall till undantagen men det finns redan nu anledning att observera och dra konsekvenserna för skolans del både i Sverige och i Finland av de flyttande barnens situation. Detta bör bl. a. ske därför att barnens språkutveckling kan påverkas negativt av upprepade språkbyten. Enligt SÖ:s forskningsöversikt Forskning och debatt om tvåspråkighet (SÖ, 1982, s. 41) är det emellertid ont om data här. Det behövs mera forskning på området.

Behovet att uppmärksamma de flyttande barnens situation i skolan hänger nära samman med det femte skäl SKU vägt in i diskussionerna, nämligen de erfarenheter som i dag finns beträffande de – mer permanent här boende – finskspråkiga elevernas svårigheter att hävda sig i utbildningssystemet i Sverige.

SKU sammanfattar nedan vad som enligt SKU:s mening bör övervägas inom SKU respektive hör hemma i andra sammanhang när det gäller olika skäl för att ge det finska språket en särskild ställning i det svenska skolsystemet.

Skäl för att överväga en särskild ställning för det finska språket i det svenska skolsystemet	Bör övervägas av SKU	Bör övervägas i andra sammanhang
1. Historisk och kulturell gemenskap	–	Minoritetspolitisk fråga
2. Nordiskt samarbete	–	Minoritetspolitisk fråga
3. Antalet finskspråkiga i Sverige	Praktiska förutsättningar för att anordna finskspråkig undervisning	Migrationspolitiska överväganden
4. Migrationsrörelser	Behov av stödåtgärder för flyttande/pendlande finskspråkiga elever	Migrationspolitiska överväganden
5. Erfarenheter av finskspråkiga elevers svårigheter att hävda sig i utbildningssystemet	Behov av kvalitetsinriktad uppföljning och utvärdering av finskspråkiga elevers skolgång	–

SKU kommer i det följande att lägga fram förslag som SKU bedömer nödvändiga med hänsyn till de erfarenheter som nu finns både när det gäller finskspråkiga elever som stadigvarande bor i Sverige och sådana som är återvändare/pendlare.

I SÖ:s redogörelse för försöksverksamheten med jämkade timplaner finns uppgifter om finsktalande ungdomars skolsituation hämtade från projektet Invandrarbarnen i skolan och på arbetsmarknaden (SÖ, 1978–1982). Där sägs:

"Över hälften av alla invandrarungdomar har finska som hemspråk. Inom den finsktalande gruppen finns en betydande andel ungdomar med olika slag av skolsvårigheter. Dessa svårigheter är i viss mån oberoende av kunskaperna i svenska. Även i vissa andra avseenden skiljer sig den finsktalande gruppen från övriga elever. Bl. a. kan nämnas att de finsktalande ungdomarna visar ett påfallande stort intresse för gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. De finsktalande pojkarna väljer mycket ofta att läsa ämnet teknik på högstadiet.

De finsktalande ungdomarna har oftare än andra invandrarungdomar anpassad studiegång på arbetsplats under högstadietiden. Det är också vanligare bland de finsktalande ungdomarna än bland övriga invandrarungdomar att man avbryter studierna i gymnasieskolan.

Det är vanligare med arbetslöshet bland de finsktalande ungdomarna än bland övriga ungdomar som nyss slutat grundskolan.

Några andra grupper av invandrarungdomar som i några viktiga avseenden skiljer sig från elever med svensk bakgrund är de turkisktalande och dansktalande grupperna. Andelen turkisktalande och dansktalande ungdomar som väljer att studera efter det att de gått ur grundskolan är förhållandevis låg. Även andelen som avbryter studierna på gymnasieskolan är relativt hög inom dessa båda grupper."

I rapporten över försöksverksamheten återfinns också uppgifter om de finsktalande elevernas studier i engelska. Enligt gjorda undersökningar klarar invandrarelever i regel engelskan ganska bra, som SKU tidigare påpekat (avsnitt 7.1). Men de finsktalande eleverna ligger enligt en insamling av standardprovsresultat i engelska i årskurs 8 våren 1981 något lägre på provet i engelska än övriga elever med annat hemspråk än svenska. Detta gäller särskilt dem som brukar tala finska i hemmet. SÖ framhåller i sin rapport följande:

"Frågan är i vilken utsträckning de lägre resultaten för dessa elever beror på att man haft jämkade timplaner med färre timmar i engelska och i vilken mån resultaten sammanhänger med att de har ett med engelskan (och svenskan) icke-besläktat modersmål. Det torde också finnas anledning att studera om det finns elever i denna grupp som får problem i fortsatta studier eller utestängs från sådan på grund av sina lägre kunskaper i engelska."

Finska ungdomars studiesituation har också undersökts i andra sammanhang. SKU erinrar om utvärderingen av försöksverksamheten med finskspråkig gymnasial utbildning som redovisats i det föregående (avsnitt 7.2)

Inom SKU har vi också genom muntliga vittnesbörd fått uppgifter om finsktalande elevers skolsvårigheter från personer med direkta erfarenheter av skolsituationen. En typ av svårigheter, som inte är undantagsfall, är att vissa elever ibland i teoretiska och mer komplicerade sammanhang på högstadiet har svårt att formulera sig både på finska och svenska. Det händer att de får ta hjälp av kamrater att via engelska språket beskriva eller förklara något.

I Botkyrka kommun, där man har stora erfarenheter av finskspråkiga elever, har man vidtagit särskilda åtgärder på högstadiet när det inte bedömts

vara möjligt att bedriva undervisningen utifrån eljest gällande förutsättningar. Några klasser på högstadiet fungerar där som finska hemspråksklasser, dock utan jämkning av kurs- eller timplaner. Hemspråket används som undervisningsspråk i orienteringsämnena, i matematik och i engelska. Svenska används i estetisk- praktiska ämnen, i svenska och i tillvalsämnen som inte är hemspråk. Liknande åtgärder torde förekomma även på annat håll. Från Botkyrka har uppgetts, att övergången av finskspråkiga grundskolelever till gymnasieskolan är högre än genomsnittligt, något som man sätter i samband med åtgärderna på högstadiet.

Genom de förslag SKU lagt fram i det föregående, finns möjlighet att utnyttja finska som undervisningsspråk i tvåspråkig klass och i sammansatt klass på låg- och mellanstadierna med ett successivt införande av svenska så att undervisningen kan bedrivas i huvudsak på svenska på högstadiet. SKU har vidare förutsatt att hemspråket skall kunna förekomma som undervisningsspråk på högstadiet i undantagsfall i fråga om elever som kommit till Sverige sent under skolgången eller som har speciella problem att följa undervisningen på svenska. Genom en sådan regel kan också finsktalande elevers särskilda behov att få använda finska språket i undervisningen tillgodoses. SKU vill emellertid betona, att det bör röra sig om att tillgodose elevernas behov och inte vara fråga om att reguljärt använda finska språket på högstadiet genomgående. Avgörandet måste ligga hos kommunerna att ta ställning till förekommande behov. Det måste vara en viktig utgångspunkt i det sammanhanget att kravet på behärskning av svenska språket inte får sättas lägre för de finskspråkiga eleverna än för elever med andra hemspråk än finska, med hänsyn till att svenska språket är en förutsättning för fortsatta studier och arbete i det svenska samhället. Detta mål för svenskundervisningen kan självfallet vara svårt att uppnå i alla enskilda fall med tanke på den speciella situation de elever vi nu diskuterat befinner sig i. Men i princip bör man enligt SKU:s bedömning hålla fast vid målet när undervisningen organiseras.

Utöver de möjligheter SKU ovan angivit föreslår SKU att man i några kommuner med många finsktalande elever inrättar *pedagogiska utvecklingsenheter för undervisning av finskspråkiga elever.* En utvecklingsenhet avses i princip fungera som en vanlig skolenhet med den skillnaden att man vid enheten skall bedriva ett systematiskt pedagogiskt utvecklings- och uppföljningsarbete med särskild inriktning på kvalitetsfrågor i undervisningen. Förslaget bygger på att man samordnar och samlat utnyttjar de resurser som finns i form av lokala utvecklingsmedel och olika resurser hos berörda länsskolnämnder och SÖ. Utvecklingsarbetet förutsätts ske i nära samverkan med lärarutbildning, annan personalutbildning, fortbildning, läromedelsutveckling och forskning inom regionen. Läromedelsutprövning förutsätts i sammanhanget kunna ske i samverkan med den av SKU i delbetänkandet Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58) föreslagna rikscentralen för invandrar- och minoritetsläromedel. Samverkan förutsätts också ske med skolstyrelsen i Finland och andra berörda där, t. ex. lärarutbildningen och läromedelsproduktionen.

Genom utvecklingsenheten förutsätts

- eleverna kunna få skyndsam hjälp genom olika insatser
- kommunerna få stöd av expertis av olika slag

- länsskolnämnderna och SÖ få erfarenheter och material för vidare spridning
- lärarutbildningen få direkt erfarenhetsunderlag att användas i utbildningen
- forskningen få erfarenheter och material för nya forskningsinsatser
- läromedelsutvecklingen få underlag för fortsatt arbete och samverkan med finska intressenter
- regeringen få fortlöpande information från SÖ om den fortsatta utvecklingen när det gäller finskspråkiga elevers skolgång
- skolstyrelsen m. fl. i Finland få underlag för åtgärder för återvändande/pendlande elever.

Erfarenheter kan också genom utvecklingsenheterna tillföras SÖ och skolstyrelsen i Finland om hur den svenska och den finska läroplanen för grundskolan fungerar i förhållande till varandra i fråga om elever som flyttar mellan länderna. SKU anser det viktigt att det fortsatta skolsamarbetet mellan Sverige och Finland inte bara inriktas på att avhjälpa följdverkningar av skillnader i skolsystemen utan att man också överväger i vilken mån även själva systemen kan påverkas för att underlätta olika elevers skolgång. Detta anser SKU är en viktig utgångspunkt med tanke på återvändare och pendlare.

Vid utvecklingsenheterna bör eftersträvas en tvåspråkig skolledning och en tvåspråkig elevvårds- och syopersonal.

Samverkan med föräldrarna till de finskspråkiga barnen bör intensifieras för att bl. a. diskutera elevernas språkutveckling. Här kan en fråga vara av särskilt intresse att belysa, nämligen vilka stödåtgärder som vidtagits under förskoleåldern för berörda barns språkutveckling.

En annan fråga att uppmärksamma skulle vara hur de finskspråkiga eleverna på olika sätt kommer i kontakt med svenskspråkiga elever och hur kontakterna kan främjas. En möjlighet skulle vara att det vid utvecklingsenheten också finns svenska eller sammansatta klasser.

När det gäller vilka kommuner som skulle kunna bli aktuella har SKU i åtanke sådana som Göteborg med dess närhet till SPRINS-projektet, Stockholmsområdet – där särskilt Botkyrka och Södertälje är intressanta med tanke på de erfarenheter som finns samlade där – och Haparanda. I sistnämnda kommun skulle tornedalsfinskans utrymme inom ämnet finska som hemspråk kunna belysas särskilt.

SKU vill understryka, att det inte är fråga om några nya resursinsatser från stat och kommun utan en omdisponering eller prioritering av de medel som finns för utvecklings- och uppföljningsinsatser. Med tanke på de administrativa merkostnader och andra utgifter som ändå kan uppstå i kommunen vill SKU föreslå, att ett årligt belopp får utgå till en skolenhet som fungerar som utvecklingsenhet. SKU avstår emellertid från att närmare ange beloppets storlek. Det får ankomma på regering och riksdag att göra dessa avvägningar. Allmänt sett finner SKU det dock viktigt att betona att utvecklingsarbetet bör organiseras så att det inte blir fråga om stora kostnadskrävande extra insatser. Ambitionen bör läggas på en rimlig nivå.

SÖ bör få i uppdrag att skyndsamt efter samråd med Riksförbundet Finska

Föreningen i Sverige överväga de närmare förutsättningarna för utvecklingsenheterna och att inbjuda några kommuner till samverkan. Det bör ankomma på SÖ att fatta erforderliga beslut om utvecklingsenheterna.

I övrigt föreslår SKU följande beträffande finskspråkiga elevers utbildning i Sverige. Den *finskspråkiga gymnasiala utbildningen* i Stockholm bör fortsätta som en reguljär anordning på orter där underlag och behov av undervisningen finns. Utvärderingen har visat att man kunnat nå ungdomar, som annars inte skulle ha haft möjlighet till gymnasial utbildning. De uppgifter som SKU under hand fått om hur den första elevkullen vid Skanstulls gymnasium lyckats i sina vidare studier eller arbete tyder på att verksamheten haft stor framgång. SKU menar dock, att den här typen av utbildning bör vara förbehållen två kategorier av elever, nämligen sådana som inte har svensk grundskolutbildning och de som kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig gymnasial utbildning på svenska. SKU förutsätter att SÖ ägnar särskild uppmärksamhet åt undervisningen i svenska för eleverna i finskspråkig gymnasial utbildning. SÖ bör också fortlöpande följa verksamheten de närmaste åren och vid återkommande tillfällen redovisa erfarenheterna, lämpligen i samband med de årliga anslagsframställningarna.

När det gäller samarbetet med Finland rörande finskspråkiga elever i Sverige bör SÖ få i uppdrag att överväga hur *informationen om enskilda elevers skolgång* kan förbättras *vid flyttning mellan de båda länderna*. Det kan också finnas skäl att överväga vilken ytterligare *allmän information* som kan behövas om arbetssätt m. m. i den svenska skolan. Motsvarande bör gälla även för återvändande finlandssvenska elever. SKU har det bestämda intrycket från upprepade besök i Finland att informationsbehovet särskilt i mottagande skolor är mycket stort. Man behöver från svensk sida informera bättre om skolans mål och riktlinjer, kursplanens innehåll och de läromedel som använts för att därigenom ge ökad kännedom på finsk sida om den undervisning som återvändande elever fått i Sverige.

SKU föreslår vidare, att förutsättningarna för *utbytestjänstgöring för lärare och annan skolpersonal* mellan finska skolor och svenska skolor med finskspråkiga elever övervägs. En sådan utbytesmöjlighet skulle bli särskilt värdefull som inslag i utvecklingsenheterna.

SKU vill i detta sammanhang understryka att det är angeläget att *finlandssvenska barn i Sverige* får möjlighet att behålla och utveckla sina eventuella kunskaper i finska språket för att bl. a. underlätta ett eventuellt återvändande.

Som SKU framhållit i det föregående har riksdagen och utbildningsutskottet vid behandlingen av s. k. fristående skolor (prop. 1982/83:1, s. 11, UbU 1982/83:10, s. 11) i frågan om möjligheterna att använda annat språk än svenska som undervisningsspråk gjort hänvisningar till SKU:s och IPOK:s pågående utredningsarbete. Överväganden rörande fristående skolor med annat undervisningsspråk ryms formellt inte inom SKU:s uppdrag, där frågan om det finska språket gäller *språkets ställning i det allmänna skolsystemet*. SKU vill likväl med hänsyn till eventuella minoritetspolitiska överväganden i andra sammanhang framhålla att en fristående skola kan anpassas till finska intressen på två vägar. Dels skulle det svenska språket kunna vara undervisningsspråk med finska som obligatoriskt ämne under

hela eller del av skoltiden. Dels skulle finska språket kunna vara undervisningsspråk med svenska som obligatorium på motsvarande sätt. I den fristående skolans möjligheter ligger att vissa ämnen enligt vad som anges i propositionen kan ges en mera framskjuten ställning än de har i grundskolan. Det finns också utrymme för kompletterande inslag som kan präglas av det finska. För alla fristående skolor gäller enligt riksdagens beslut att undervisningen där "väsentligen" skall leda till den nivå som uppnås i grundskolan.

När det vidare gäller det s. k. *minoritetsskyddet för finskspråkig undervisning* i kommuner med ett visst antal finskspråkiga elever vill SKU framhålla följande. SKU tolkar minoritetsskyddet som en begärd garanti för att finskspråkig undervisning alltid skall anordnas vid ett visst lägsta elevantal. Antalet 100 elever som har nämnts kan i gynnsamma situationer ge ett gynnsamt underlag för tvåspråkiga klasser. I andra fall kan elevernas boendeförhållande, elevernas spridning över åldrarna m. m. medföra svårigheter att bilda klasser. Även lokalfrågor och lärarförsörjningen kan ge varierande förutsättningar i olika kommuner.

Återvändanderörelserna till Finland har skapat stor osäkerhet om underlaget för finskspråkig undervisning, bl. a. i tvåspråkiga klasser. SKU anser att utvecklingen bör följas med stor uppmärksamhet. Bl. a. kan det planerade samarbetsprojektet om återflyttade elever ge underlag för fortsatta diskussioner, där förutsättningarna kunde belysas för att behålla finskspråkig undervisning vid växlingen i elevunderlaget. Hänsyn bör här tas till berättigade krav på att enskilda elevers studie- och kamratsituation hålls så stabil som möjligt. Finsk-svenska utbildningsrådet förutsätts enligt regeringens beslut den 8 september 1983 följa projektet fortlöpande.

Förslag

SKU föreslår

- att SÖ får i uppdrag att skyndsamt överväga de närmare förutsättningarna för att anordna pedagogiska utvecklingsenheter i kommuner med stort antal finskspråkiga elever enligt de riktlinjer SKU angivit,
- att finskspråkig gymnasial utbildning får anordnas på orter där underlag finns för sådan utbildning för elever som inte har svensk grundskolutbildning eller kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig gymnasial utbildning med svenska som undervisningsspråk,
- att SÖ får i uppdrag att överväga hur information om enskilda finskspråkiga elevers skolgång kan förbättras vid flyttning mellan de båda länderna,
- att förutsättningarna för utbytestjänstgöring för lärare och annan skolpersonal mellan finska skolor och svenska skolor med finskspråkiga elever övervägs,
- att finlandssvenska barn får rätt att delta i undervisning i finska för att behålla och utveckla sina eventuella kunskaper i finska och att denna rätt skrivs in i de riktlinjer SKU föreslagit att regeringen skall utfärda till stöd för kommunerna vid avgränsning av vilka elever som skall omfattas av

rätten till hemspråksundervisning,

- att behovet av fortsatt forskning m.m. kring konsekvenserna av flyttning och upprepade språkbyten för finskspråkiga barn uppmärksammas.

13.7 Åtgärder för handikappade invandrarelever i ungdomsskolan

Ännu saknas mera ingående erfarenheter av och kunskaper om undervisningen av handikappade invandrarbarn. Dessa barn har rätt till för dem anpassad utbildning som alla andra barn i den svenska skolan. På vissa håll görs det stora ansträngningar att möta de handikappade invandrarbarnens synnerligen komplicerade behov. Manillaskolans hemspråksprojekt är ett exempel på ett mera medvetet utvecklingsarbete. Det kommer emellertid att krävas speciella insatser för uppföljning av projektet, om erfarenheterna därifrån skall kunna utnyttjas på ett bredare plan. Eftersom ingen samlad utvärdering skett av den språkliga kompetensen återstår att kartlägga i vilken utsträckning och på vilket sätt döva invandrarbarn är hjälpta av att få teckenspråk som förstaspråk, svenska som andraspråk och eventuellt ursprungslandets språk som ett tredje språk. En sådan utvärdering bör göras och erfarenheterna spridas till det reguljära skolväsendet och utnyttjas i det fortsatta forskningsarbetet kring döva barn.

SKU anser också att de många möjligheter som Lgr 80 erbjuder bör kunna utnyttjas i ännu högre grad för att stödja de handikappade invandrareleverna och anpassa arbetsformer, arbetssätt och läromedel till deras förutsättningar. Vi är självfallet dock medvetna om de svårigheter som kommunerna har i detta avseende med hänsyn till att det oftast rör sig om enstaka elever eller små grupper. (Jämför SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap, SOU 1983:58, s. 41–43).

Grundskolans nya läroplan innebär en ökad tyngd på samverkan mellan förskolan, skolan och de frivilliga skolformerna. De handikappade invandrarbarnens situation bör uppmärksammas i alla sådana sammanhang. För dessa barns bästa är det nödvändigt att det kommer till stånd en närmare samverkan mellan SoS, SIV, statens handikappråd och den statliga skoladministrationen. I sammanhanget vill SKU fästa uppmärksamheten på att sådan samverkan även bör omfatta vuxna handikappade invandrare med behov av studier (Se vidare avsnitt 13.9).

När det gäller den statliga skoladministrationen föreslog integrationsutredningen, att man vid vissa länsskolnämnder skulle inrätta s. k. kunskapscentra, vars uppgift skulle vara att hålla samman åtgärderna kring de enstaka handikappade barnen i skolan. Denna tanke är värd att pröva även i fråga om handikappade invandrarbarn.

Just med hänsyn till de enstaka elever eller små grupper det gäller är det viktigt att ge kommunerna bättre stöd när det gäller att anordna undervisning för de handikappade invandrarbarnen. För detta behövs en fortsatt uppföljning av forsknings- och utvecklingsarbete, sammanställning och bearbetning av erfarenheter från undervisningen och en spridning därav till kommunerna. Skolornas behov av insatser varierar starkt. Målet bör vara att främst rikta resurser till de barn som har de största behoven och att höja

kvaliteten på undervisningen. Behovet av särskilda hemspråksbaserade läroinsatser för olika handikappsgrupper behöver utredas.

Förslag

SKU föreslår

- att man överväger hur den statliga skoladministrationen bäst kan utnyttja sina samlade resurser för att stödja och stimulera undervisningen för handikappade invandrarbarn,
- att de erfarenheter som samlas i skolorna rörande undervisningen av handikappade barn sprids av SÖ och länsskolnämnderna i form av servicematerial av skilda slag till olika berörda intressenter,
- att SÖ utarbetar ett servicematerial till skolorna för att stimulera till bättre utnyttjande av den nya läroplanen för grundskolan för att stödja undervisningen av handikappade invandrarbarn, varvid erfarenheterna från olika utvecklingsprojekt bör utnyttjas,
- att resursavvägningen i kommunerna för de handikappade invandrarbarnens undervisning särskilt uppmärksammas i det uppföljnings- och utvärderingsarbete som ovan förutsatts,
- att SÖ får i uppdrag att i samråd med UHÄ och SoS utreda behovet av särskilda specialpedagogiska hemspråksbaserade lärarinsatser för olika handikappgrupper.

13.8 Åtgärder för samiska elever, tornedalsfinska elever och zigenska elever

Riksdagens beslut om hemspråksundervisning (prop. 1975/76:118, UbU 1975/76:33, rskr 1975/76:391) innebär att kommunerna har skyldighet att aktivt främja och stimulera tvåspråkighet inte bara hos invandrarbarn utan också barn inom ursprungliga minoriteter i Sverige. Hemspråksundervisning enligt gällande bestämmelser är därmed en rätt också för samiska barn, tornedalsfinska barn och zigenska barn i Sverige.

Även om SKU:s direktiv – utifrån rubriceringen av direktiven – formellt handlar om invandrarundervisning, kan man i utredningen inte bortse från de inhemska minoriteterna. Detta gäller exempelvis övervägandena rörande motiven för hemspråksundervisning och frågan om hemspråksklasser. När det gäller det finska språkets ställning i det svenska skolsystemet säger direktiven klart ut, att konsekvenserna av en särskild ställning för finska språket skall kartläggas med hänsyn bl. a. till undervisningen i andra minoritetsspråk. Skolans ansvar för elevernas kulturarv omfattar alla elever. Därmed blir även SKU:s diskussioner om hur personalen skall förberedas för sitt ansvar i den mångkulturella svenska skolan i dag en fråga som också angår de inhemska minoriteterna.

När det gäller samerna och den finskspråkiga befolkningen i Tornedalen inrymmer frågan om aktiv tvåspråkighet för barnen ett vidare perspektiv utöver individuella elevers situation språkligt och kulturellt, nämligen betydelsen av den samiska och tornedalsfinska tvåspråkigheten för den fortsatta utvecklingen i Norrbottens län.

Detta återspeglas i länsskolnämndens tidigare citerade uttalande (kap. 8) om att utvecklingen synes vara på gång mot svensk enspråkighet för både samerna och tornedalsfinnarna i stället för i motsatt riktning.

Svenska Tornedalingars Riksförbund framhåller, att det är finska namn på sjöar, berg, dalar och myrar i Tornedalen. Byarnas namn är finska. Efternamnen är finska. Tornedalens historia är finsk – tornedalsfinsk. Tornedalsfinska behövs i Tornedalen för att kommande generationer skall kunna förstå och tolka det kulturarv, som språket är bärare av.

När det gäller finska språket pekar en undersökning om Tornedalselevernas språkliga miljö gjord vid Umeå universitet (Tvåspråkighet i Tornedalen, Rönmark och Wikström, 1980) på finska språket sannolikt kommer att försvinna inom en eller två generationer. Undersökningen visar att huvuddelen av eleverna nästan alltid uteslutande använder svenska. Ett undantag utgör dock hemmiljön, där finska används något mera främst vid samtal med föräldrarna. Men elevernas språkliga miljö är finskspråkig i större utsträckning. Förutom i hemmet kommer i de kontakt med finska språket via finska televisionens utsändningar. Klara skillnader anges i vad avser föräldrarnas användning av finska språket. Socialgrupp 3 använder finska språket mera än socialgrupp 1 och 2. Det är främst denna skillnad mellan föräldrarnas och barnens språkanvändning som ligger till grund för antagandet om tornedalsfinskans försvinnande.

Förutsättningarna för att via skolan bevara språk och kultur är olika mellan den samiska och tornedalsfinska gruppen. När det gäller *samerna* har statsmakterna i prop. 1976/77:80 uttalat sitt starka stöd för det samiska språket och kulturen bl. a. genom att framhålla att de samiska utbildningsfrågorna borde få en starkare ställning. Man borde, säger utbildningsutskottet, "eftersträva inslag av samiskt språk på alla utbildningsstadier och i den omfattning som motsvarar samernas berättigade önskemål".

Den yttre ramen för detta finns i såväl sameskolan som inom grundskolan genom reglerna om rätt till hemspråksundervisning. De problem som existerar är i hög grad av praktisk natur och beror på brist på lärare i samiska, brist på läromedel och svårigheter i fråga om lokalisering av utbildningen. Samma problem förekommer inom invandrarundervisningen men förstärks av de stora avstånden i Norrbottens län, där det är förhållandevis svårare att sammanföra elever till en skolenhet, låta lärare ambulera etc.

För samernas del måste en stor del av lösningen ligga i det nordiska samarbetet som bl. a. rör innehållet i undervisningen och läromedlen. Åtgärder har vidtagits i fråga om förskollärare- samt låg- och mellanstadielärarutbildningen, där samiska kan läsas som tillvalskurs vid högskolan i Luleå.

Det är angeläget att de möjligheter som inryms i Lgr 80 för att ta tillvara språket och kulturen utnyttja i den samiska undervisningen. SKU förutsätter att detta är en uppgift för sameskolstyrelsen att bevaka. SÖ bör få i uppdrag att efter samråd med sameskolstyrelsen till regeringen redovisa hur undervisningen – såväl i sameskolorna som i grundskolan där det finns samiska elever – utnyttjar förutsättningarna i Lgr 80 för att främja det samiska språket och kulturen. Redovisningen bör även omfatta erfarenheterna av hemspråksundervisningen i samiska i grundskolan och gymnasieskolan.

De möjligheter som SKU föreslår för invandrarelever i grundskolan och gymnasieskolan att erhålla hemspråksundervisning inom den samlade skoldagen och som utökat veckotimtal (avsnitt 13.4 och 13.5) förutsätts gälla även sameelever i grundskolan och gymnasieskolan.

En av flera förutsättningar för att det samiska språket och den samiska kulturen skall överleva är att sameungdomen själv är intresserad och motiverad för att bevara och utveckla språket och kulturen. Här liksom när det gäller invandrarspråken har såväl konstruktion av hemspråksundervisningen som meritvärdet av samisk tvåspråkighet en stor betydelse.

UHÄ har genom beslut av regeringen den 21 april 1983 fått i uppdrag att utreda förutsättningarna för att få till stånd högskoleutbildning som riktar sig till tvåspråkig personal och som leder till yrkesverksamhet där det behövs samhällsservice på flera språk. Möjligheten att ge tvåspråkiga personer förtur till dessa utbildningar skall också undersökas. I första hand skall utbildningarna avse studerande med kunskaper i finska men regeringen anger i sitt uppdrag att något eller några andra minoritetsspråk också kan komma i fråga. Som tvåspråkig räknas en person om han eller hon tillfredsställande behärskar både svenska och ett minoritetsspråk som används i Sverige. UHÄ bör få i uppdrag att särskilt uppmärksamma även studerande med kunskaper i samiska språket vid fullgörandet av uppdraget.

SKU understryker slutligen betydelsen av att även sameundervisningen präglas av det interkulturella arbetssätt i skolan som SKU förordar i avsnitten 7.5 och 13.10. Detta innebär bl. a. att man i sameundervisningen medvetet måste sträva efter samverkan med såväl majoritetsbefolkningen som i förekommande fall med andra minoritetsgrupper.

När det gäller Tornedalens finskspråkiga befolkning är problembilden i skolan en annan än samernas. Dels föreligger inte samma uttalade starka stöd från statsmakterna för tornedalsfinskan som för samiskan. Dels spelar den olika utvecklingen av tornedalsfinskan och standardfinskan en stor roll.

Medan finska språket i Finland varit föremål för en intensiv utveckling har det i Norrbotten i stort sett behållit sin gamla prägel och så småningom upptagit en hel del svenska ord för nya företeelser och begrepp. Tornedalsfinskan och standardfinskan har kommit att fjärma sig från varandra mer och mer. Även relativt vardagliga begrepp uttrycks olika och benämningarna på dagligen utnyttjade ting kan skilja sig från varandra.

Till hemspråksundervisningen kommer det sålunda elever från två grupper, dels de som tillhör den ursprungliga minoriteten och talar tornedalsfinska och dels de som hör till de nya invandrarna och talar den finska som talas i Finland. Länsskolnämnden i Norrbottens län, menar att man, eftersom språken skiljer sig så mycket från varandra i början, bör undvika att sammanföra elever från de två grupperna i samma undervisningsgrupp i finska. Annars händer det lätt att en del elever lämnar undervisningen i finska därför att de inte känner sig höra hemma i gruppen. Denna regel bör dock inte tillämpas alltför rigoröst. Det gäller att få undervisningsgrupperna sammansatta så att de fungerar, så att eleverna trivs med varandra och kan arbeta tillsammans, menar nämnden, som också framhåller följande.

"Lärarna bör också vara förtrogna med elevernas språk. I Pajala är det naturligt med svenska lärare som själva talar Norrbottens finska dialekt och i Luleå, där det finns elever från båda grupperna, kan det också behövas lärare från båda grupperna. Det går dock inte heller att indela lärarna alltför rigoröst i två kategorier, svenska och finska. De svenska lärarna som har tornefinskan till sitt modersmål kan göra stora insatser när det gäller att ge de finska invandrarbarnen stödundervisning i svenska och även studiehandledning på finska. De är däremot i regel inte kompetenta att undervisa i eller på standardfinska. Tornefinskan utgör dock en god grund för vidareutveckling mot standardfinskan. Dessa lärare kan därför enligt nämnden tillägna sig nödvändiga kunskaper och färdigheter i denna finska för att även kunna undervisa i och på språket. Många har gjort det och klarar sitt arbete väl, men uppgiften är krävande. Skolledningen bör observera dessa språkförhållanden vid fördelning av arbetsuppgifter."

I det ursprungliga finskspråkiga området där finskan fortfarande utgör ett levande inslag i samhällsmiljön bör finska språket på ett naturligt sätt komma in i skolmiljön, så att skola och samhälle kan kommunicera med varandra. Om finskan talas i samhället och läraren kan finska själv bör finskan få spela en naturlig roll i skolarbetet, anser nämnden.

För att stimulera sådant arbete har länsskolnämnden inom en arbetsgrupp börjat utarbeta olika teman där båda språken kan utnyttjas. Ett samlande namn på dessa teman är "Nordkalotteman". I dessa teman används och hänvisas till källor på både svenska och finska. Bland de finska texterna finns både tornedalsfinska och standardfinska. Arbetena är avsedda att stimulera till fortsatt egenverksamhet på båda språken.

SKU anser det angeläget att tornedalsfinskan får ett uttalat stöd från statsmakterna som en viktig förutsättning för att bevara en del av kulturarvet i Norrbotttens län i en levande bygd med förankring i det förgångna.

SKU gör dock den bedömningen att man inte bör betrakta tornedalsfinska som ett från standardfinskan fristående språk vid undervisningens anordnande. Ämnet bör benämnas finska men tornedalsfinskan bör utgöra ett viktigt inslag, som undervisningen i ämnet finska bör utgå från. Standardfinskan bör successivt komma in i undervisningen, bl. a. kontrastivt i förhållande till tornedalsfinskan. Den kulturella anknytningen i ämnet bör ske i förhållande till Tornedalen och dess traditioner. På detta sätt bör tornedalsfinskan kunna utgöra en länk såväl i utvecklingen inom Tornedalen som i förhållande till grannlandet Finland. Allt detta bör klart sägas ut i de riktlinjer för hemspråksundervisningen som SKU förordar i avsnitt 13.13 att regeringen skall utfärda.

Vad SKU föreslagit ställer emellertid krav på lärarnas utbildning i vad avser kunskaper i såväl tornedalsfinska som standardfinska och deras förmåga till kontrastiv undervisning i språken. UHÄ bör få i uppdrag att i samråd med SÖ och länsskolnämnden i Norrbottens län utarbeta ett underlag, som kan ligga till grund för fortsatta åtgärder inom lärarutbildning med inslag av finska som hemspråk för tornedalsfinska elever. SÖ bör vidare få i uppdrag att efter samråd med länsskolnämnden i Norrbottens län till regeringen redovisa hur undervisningen i Tornedalen utnyttjar förutsättningarna i Lgr 80 för att främja tornedalsfinskan och den tornedalsfinska kulturen. Redovisningen bör även omfatta erfarenheterna av hemspråksundervisningen för tornedalsfinska barn i grundskolan och gymnasieskolan.

SKU förutsätter att UHÄ vid sitt fullgörande av det tidigare nämnda

uppdrag som gäller utbildning av tvåspråkig personal uppmärksammar även kunskaper i tornedalsfinska.

SKU anser att Svenska Tornedalingars Riksförbund bör få tillfälle yttra sig i frågor som gäller hemspråksundervisning och andra för förbundet angelägna skolfrågor.

I vad slutligen avser *zigenarna* har SKU på olika sätt försökt bilda sig en uppfattning om vilka problem som är förenade med hemspråksundervisningen för dessa och vad som är mest angeläget att åtgärda. SKU vill först vitsorda den bild skolöverstyrelsen ger i anvisningarna för zigenarundervisningen (kap. 8). Den zigenska kulturen med vad däri inryms av synen på det icke-zigenska samhället innebär en gränsmarkering, som många gånger gör det svårt för den svenska skolan att nå upp till sina mål när det gäller de zigenska barnen. Enligt vad SKU erfarit i kontakter med zigenska företrädare pågår dock en positiv utveckling som verkar i överbryggande riktning mellan båda kulturerna.

När det gäller undervisning på romanés har avsaknaden av undervisningsmaterial på detta språk försvårat undervisning och språkutveckling. Lika stort hinder är det att utbildade lärare saknas.

En undersökning våren 1982 (Aleka Stobin, SÖ 1982-05-14) redovisar från de kommuner som är kända för att ha ett större antal zigenska innevånare att det fanns sammanlagt sex hemspråkslärare i romanés. Av dessa undervisade tre lärare i kalderashdialekt, två i kalé och en i lovaridialekt. För hemspråkslärarruppgiften att vara kulturtolk i dess verkliga mening behövs personer som kan få förtroende hos den zigenska gruppen. Utbildade hemspråkslärare med zigenskt ursprung förordas av zigenarna själva. Enligt vad SKU erfarit pågår förberedelser för att anordna en överbryggande utbildning för personer från den finska zigenargruppen, som vill bli hemspråkslärare men som behöver komplettera sina förkunskaper för att kunna tas in på hemspråkslärarlinjen. SKU understryker behovet av att utbildningen av zigenska hemspråkslärare kommer till stånd och föreslår, att detta utbildningsbehov anges som ett prioriterat område vid tilldelningen av anslag till hemspråkslärarutbildningen.

SIV bör få i uppdrag att utarbeta material om den zigenska kulturen i olika länder som kan användas som underlag såväl inom förskolan, skolan och vuxenutbildningen som utbildningen av personal för dessa områden för att bidra till ökad kännedom om och större förståelse för zigensk kultur. Arbetet bör ske i samråd med SÖ, SoS och UHÄ. Det är viktigt att företrädare för zigenska organisationer medverkar i arbetet.

När det slutligen gäller läromedlen har ett utvecklingsarbete inom SÖ givit konkreta resultat. En ortografi (stavningssystem) har tagits fram som kan användas vid hemspråksundervisningen i grundskolan och gymnasieskolan samt i vuxenutbildningen. SKU vill i detta sammanhang understryka vikten av att detta utvecklingsarbete fortsätter.

Det är angeläget att man fortsatt uppmärksammar de finska zigenarnas förhållanden. En viktig fråga är därvid att överväga förutsättningarna för att få större kontinuitet i barnens skolgång när föräldrarna rör sig upprepade gånger mellan länderna med avbrott i undervisningen som följd. Detta förutsätter överläggningar mellan svenska och finska myndigheter om hur skolorna i respektive land får kontakt med de zigenska barnen och bygger vidare på den undervisning som redan givits i det andra landet.

Förslag

SKU föreslår

- att SÖ får i uppdrag att efter samråd med sameskolstyrelsen och berörda länsskolnämnder till regeringen redovisa erfarenheterna av hur undervisningen – såväl i sameskolorna som i grundskolan där det finns samiska elever – utnyttjar förutsättningarna i Lgr 80 för att främja det samiska språket och kulturen och att därvid även redovisa erfarenheterna av hemspråksundervisningen i samiska i grundskolan och gymnasieskolan,
- att regeringen i de av SKU föreslagna riktlinjerna för hemspråksundervisningen avsnitt 13.3 anger hur tornedalsfinskan bör behandlas i hemspråksundervisningen,
- att SÖ får i uppdrag att efter samråd med länsskolnämnden i Norrbottens län till regeringen redovisa hur förutsättningarna i Lgr 80 utnyttjas i undervisningen i Tornedalen för att främja tornedalsfinskan och den tornedalsfinska kulturen och att därvid även redovisa erfarenheterna av hemspråksundervisningen för tornedalsfinska elever i grundskolan och gymnasieskolan,
- att UHÄ får i uppdrag att i samråd med SÖ och länsskolnämnden i Norrbottens län utarbeta ett underlag som kan ligga till grund för fortsatta åtgärder inom lärarutbildning med inslag av finska som hemspråk för tornedalsfinska elever,
- att UHÄ får i uppdrag att vid fullgörandet av uppdrag den 21 april 1983 angående högskoleutbildning som riktar sig till tvåspråkig personal och som leder till yrkesverksamhet där det behövs samhällsservice på flera språk särskilt uppmärksammar även studerande med kunskaper i samiska språket och i tornedalsfinska,
- att Svenska Tornedalingars Riksförbund bereds tillfälle yttra sig i frågor som gäller hemspråksundervisning och andra för förbundet angelägna skolfrågor,
- att regeringen vid tilldelningen av medel för hemspråkslärarutbildningen anger utbildning av zigenska hemspråkslärare som ett prioriterat område,
- att SIV får i uppdrag att i samråd med SÖ, SoS och UHÄ utarbeta material om den zigenska kulturen i olika länder.

13.9 Åtgärder inom kommunal vuxenutbildning

Komvux-utredningen konstaterade i sitt slutbetänkande (SOU 1982:29, s. 141 ff), att ännu år 1990 kommer en stor del av den vuxna befolkningen att ha en kortare formell utbildning än nio år. Behovet av en överbryggande utbildning motsvarande den som ges i grundskolan kommer att vara stort under överskådlig tid. Många ungdomar lämnar grundskolan utan en fullständig grundskolkompetens eller med dåliga kunskaper och färdigheter. Till de nya grupper av vuxna som kan komma att ställa ökade krav på kompetentsgivande och yrkesinriktad utbildning hör även invandrare. Dessa och många andra skäl kommer enligt komvux-utredningen att kräva hårdare

prioriteringar i fråga om vilka utbildningsbehov som i första hand skall tillgodoses.

En prioriterad målgrupp för komvux är enligt Lvux 82 korttidsutbildade, resurssvaga och socialt utsatta personer. Relativt många invandrare kan hänföras dit. Invandrarna inom komvux utgör enligt SÖ:s i det föregående redovisade beräkningar ca 15 %.

Erfarenheterna visar att många invandrare har stora svårigheter att följa undervisningen främst på grund av dåliga kunskaper i svenska. Många har otillräckliga förkunskaper i det ämne de läser, medan andra har ekonomiska och sociala problem och därför har svårt att regelbundet delta i och tillgodogöra sig undervisningen.

Många kommuner har – vanligen tillsammans med studieförbund, invandrarorganisationer eller invandrarbyråer – vidtagit särskilda åtgärder för att rekrytera invandrare till komvux. Antalet särskilda kurser för invandrare liksom kurser på invandrarspråk har ökat under senare år.

Målgruppen "invandrare" kommer enligt SKU:s mening att uppvisa en ännu mera varierad sammansättning i framtiden när det gäller utbildningsbakgrund, språkbehärskning i såväl svenska som eget språk och kulturell bakgrund. Vi har i det föregående pekat på att arbetskraftsinvandringen i det närmaste upphört. Anknytningsfall och flyktinginvandring kommer – bortsett från den internordiska rörligheten – att svara för nyinvandringen. En allt större del av "invandrareleverna" i skolan kommer att vara födda i Sverige och ha gått i grundskolan. Samtidigt visar erfarenheterna från SÖ:s uppföljning av elever som lämnar grundskolan med ofullständig utbildning att en del invandrarungdomar återfinns bland dessa elever. Många av dem kan behöva en "andra chans" i komvux. Bland både invandrarungdomar och svenska ungdomar förekommer att man – efter avslutad grundskolutbildning med full kompetens – väljer att arbeta några år för att sedan återkomma till komvux för fortsatta studier.

SKU har i sitt arbete också funnit anledning uppmärksamma en grupp invandrarelever i grundskolan, vars skolgång i ursprungsländerna starkt avviker från svenska jämnårigas. Det gäller både beträffande antal år och innehåll i undervisningen. Inom denna grupp finns även de s. k. "barn- och ungdomsanaalfabeterna", dvs de som med hänsyn till sin ålder borde kunna läsa och skriva men inte kan detta, varken på det egna språket eller på svenska. I SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald redovisar vi att antalet sådana barn kan uppskattas till minst 2 000. Antalet barn och ungdomar med ringa skolgång från ursprungsländerna kommer troligen också att öka genom att vi får allt fler flyktingar från utomeuropeiska länder. Det är därför viktigt att ungdomsanalfabetismen uppmärksammas även i läroplans- och utvecklingsarbete inom vuxenutbildningen.

En viktig utgångspunkt för framtiden, när det gäller utnyttjandet av resurserna i komvux, måste vara att de ungdomar som får "första chansen" till utbildning i grundskolan här i Sverige också får allt stöd för att utnyttja denna möjlighet. Detta sagt om avvägningen av komvux i förhållande till ungdomsskolan.

När det gäller prioriteringar *inom* komvux vill SKU erinra om att invandrare som önskar det om möjligt bör få stödundervisning på sitt

hemspråk enligt Lvux 82. I läroplanen framhålls, att det är viktigt att stödundervisningsresursen används för dem som bäst behöver stöd och inte för hela gruppen.

Med tanke på de olika insatser som för närvarande diskuteras för invandrarna på grundval av olika utredningars förslag vill SKU för sin del understryka betydelsen av att de olika förslagen så långt möjligt diskuteras samlat. Olika åtgärder i förskolan behöver t. ex. vägas mot senare åtgärder och kostnader i skolan. Olika avvägningar när det gäller skolans insatser behöver på motsvarande sätt vägas mot senare insatser för vuxenstudier. Den snabba tillväxten av grundvux behöver analyseras bl. a. med hänsyn till att deltagare från grundvux i ökad omfattning kan förväntas efterfråga komvuxutbildning. Kommunernas insatser inom vuxenutbildningen kan också komm att påverkas av den framtida utformningen av undervisningen i svenska för invandrare m.m.

Lvux 82 erbjuder genom sin uppbyggnad möjligheter att anpassa utbildningen till den vuxnes erfarenheter och studiebehov. En behovsprövning av olika stödresurser förutsätts enligt läroplanen. Detta är viktiga utgångspunkter när man diskuterar vuxna invandrares studiesituation. Till detta kommer att det inom grundskolkurserna finns både *ämnet svenska* och *ämnet svenska som främmande språk,* vilket innebär stora möjligheter att stödja deltagare med annan språklig bakgrund än den svenska. Den som har betyg i det ena ämnet kan under vissa förutsättningar få läsa även det andra ämnet.

Den utvärdering SÖ gjort av försöksverksamheten med undervisning på invandrarspråk i åtta kommuner (se kap. 9) visar enligt slutrapporten 1982-08-25 att den mycket varierande sammansättningen av deltagarna – är det största problemet i undervisningen. Man måste kunna anpassa undervisningen till mycket skiftande förutsättningar i fråga om utbildning och språkbehärskning. Det krävs vidare ett aktivt stöd för båda språken under utbildningen.

Försöksverksamheten har aktualiserat frågan om vad *aktiv tvåspråkighet* innebär för vuxna invandrare. I vilken grad kan en vuxen nå målet aktiv tvåspråkighet och hur skall undervisningen läggas upp när man strävar mot detta? Lärarna i undervisningen har uttryckt osäkerhet om innebörden, och vägarna till målet.

SKU vill för sin del – mot bakgrund av de resonemang som förts om aktiv tvåspråkighet i avsnitt 13.2 – förorda att man för vuxna invandrare, liksom för invandrarelever i ungdomsskolan, utgår från att *aktiv tvåspråkighet skall ges innebörden funktionell tvåspråkighet.*

SKU vill i detta sammanhang också ta upp frågan om *hemspråk* och *modersmål* som ämnesbenämning när det gäller undervisning på invandrarnas egna språk. Lvux 82 använder benämningen *hemspråk* medan däremot kriteriet för att tas in i den försöksverksamhet SÖ enligt regeringens olika beslut får anordna i form av grundskolkurser och yrkesinriktad utbildning på invandrarspråk är att språket skall vara den vuxenstuderandes *modersmål.*

SKU vill för sin del framhålla, att det i fråga om vuxna invandrare är svårt att knyta rätten till undervisning på det egna språket till det kriterium som gäller för hemspråksundervisning i ungdomsskolan, nämligen att språket är

ett levande inslag i hemmiljön. För barnet är hemspråket kontaktmedel i förhållande till föräldrarna.

I de flesta fall kan säkerligen "hemspråket" inom komvux och modersmålet vara identiska. Men man bör både för att undvika de tolkningsproblem som kan uppstå och av principiella skäl undvika benämningen "modersmål" inom komvux. SKU hänvisar till sina överväganden härom under avsnitt 13.2.

SKU anser att man bör kunna behålla benämningen hemspråk i Lvux 82 men samtidigt bör man ge förtydligande om innebörden, när det gäller vuxenutbildningen. SKU har övervägt två alternativ. För den vuxna invandraren skulle kriteriet kunna vara *det språk som den vuxna invandraren kan ta emot undervisning på.* Man kan också tala om *språket som levande inslag i den vidare närmiljön.* SKU förordar det första alternativet. Förtydligande bör göras i de riktlinjer om hemspråksundervisningen som SKU föreslår i annat sammanhang (avsnitt 13.3). Behovet av förtydligande inom andra former av vuxenutbildning bör därvid uppmärksammas.

SKU har under kap. 9 redogjort för den *försöksverksamhet* som pågått i olika kommuner med undervisning i grundskolkurser på finska inom komvux. Av redogörelsen framgår bl. a., att olika målsättningar satts upp på försöksorterna när det gällde att föra in svenska som undervisningsspråk i kurserna. SÖ har tidigare i olika yttranden över försöksverksamheten uttalat, att målsättningen borde vara att successivt införa svenska som undervisningsspråk. I rapporten 1980-07-16 säger SÖ:

"Denna uppläggning förutsätter att *samtliga* deltagare tillägnar sig så goda färdigheter i svenska att en sådan uppläggning möjliggörs. En annan konsekvens av denna uppläggning skulle vara att den möjliggörs endast om sammanhållna kurser finns vilket kan vara olämpligt. Även deltagare som läser enstaka kurser, bör ha möjlighet att få del av undervisningen på svenska. Det bör prövas om vissa ämneskurser som ofta läses mot slutet av studietiden kan innehålla mer undervisning på svenska än andra ämnen.

För en person som påbörjar sin utbildning i vuxen ålder är det mycket svårt att nå en tvåspråkighet på motsvarande sätt som i grundskolan. Uppläggningen av undervisningen i svenska och finska (med undantag för grundskolkursen i finska) är i den läroplan som gäller upplagda för svenska kursdeltagare, varför en ändring bör diskuteras."

Även om det enligt förutsättningarna för försöksverksamheten ankommer på SÖ att senare lägga fram förslag till de föreskrifter som skall gälla i framtiden för undervisningen på invandrarspråk inom komvux vill SKU här lägga några synpunkter på gymnasieskolkurserna på finska, med hänsyn till de förslag som tidigare lagts fram beträffande finskspråkiga elever i gymnasieskolan. SKU delar komvux-utredningens ståndpunkt att det naturliga bör vara att deltagare som genomgått grundskolutbildning på invandrarspråk fortsätter på svenska.

SKU förordar, att yrkesinriktade utbildning på invandrarspråk även i fortsättningen får anordnas inom försöksverksamhetens ram. När det gäller sådan utbildning för finskspråkiga anser SKU att sådan utbildning bör få anordnas reguljärt under samma förutsättningar som SKU tidigare – under avsnitt 13.6 – föreslagit beträffande finskspråkig gymnasial utbildning,

nämligen för sådana studerande, som inte har svensk grundskolutbildning eller kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig gymnasial utbildning på svenska. Tillgången på lämpliga läromedel och på tvåspråkiga lärare utgör dock i viss mån begränsande förutsättningar. Likaså måste undervisningen i svenska som andraspråk ägnas ökad uppmärksamhet. Detta gäller dock generellt för invandrarundervisningen.

SKU har under avsnitt 13.7 framhållit behovet av en närmare samverkan mellan SoS, SIV, statens handikappråd och den statliga skoladministrationen när det gäller vuxna handikappade invandrares behov av studier.

I kap. 9 framhöll SKU att kraven på jämlikhet, valfrihet och samverkan innebär att invandrare inom komvux skall ha möjlighet att bibehålla och utveckla sitt modersmål och att utöva kulturverksamhet. Vi hänvisade där till motsvarande formuleringar i Lgr 80 och Lgy 70 när det gäller att påverka deltagarna till att vilja omfatta det svenska samhällets grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i vardaglig handling. Undervisningen i komvux skall aktivt verka för att invandrarna innefattas i samhällsgemenskapen. Lvux 82 betonar, att det är viktigt att man aktivt tar tillvara de kunskaper och erfarenheter invandrarna har.

I nyssnämnda formuleringar inryms hela den diskussion om valfrihetsmålet och dess innebörd, möjlighet och gränser, som SKU fört kring invandrarundervisningen i ungdomsskolan. Det finns emellertid en viktig skillnad – den vuxnes situation är en annan, språkligt och kulturellt, än barnets. Och för en vuxen invandrare i första generationen, som många deltagare i komvux kan vara, är den kulturella bakgrunden en annan än den som präglar ett barn i andra invandrargenerationen, även om både den vuxne och barnet tillhör samma etniska grupp. Oavsett denna skillnad kräver närvaron av många språk och kulturer i komvux att även personalen inom denna undervisningsform måste få bättre beredskap för att medverka till uppfyllelsen både av de övergripande invandrarpolitiska målen och de mål och riktlinjer i Lvux 82 som har sin utgångspunkt i dessa. SKU:s överväganden om *interkulturell undervisning* inom ungdomsskolan under avsnitt 13.10 kommer i hög grad att äga sin betydelse också för invandrarundervisningen inom komvux.

Behovet av ökade kunskaper hos personalen om andra kulturer behandlas under avsnitt 13.14.

När det gäller *valfrihetsmålet* i relation till de vuxnas situation kommer vissa hithörande frågor att behandlas inom invandrarpolitiska kommittén enligt de tilläggsdirektiv regeringen utfärdat den 19 maj 1983. I direktiven sägs bl. a. följande:

"Språk- och kulturarvsutredningen lägger i sitt arbete tonvikten vid ungdomsskolan och de invandrarpolitiska målen. Jag anser därför att invandrarpolitiska kommittén bör göra en i princip motsvarande analys vad gäller syftet med insatserna för den vuxna. Detta förutsätter att minoritetsbegreppet närmare analyseras med hänsyn till den aktuella situationen för olika grupper i Sverige. Det förutsätter också att invandrar- och minoritetsorganisationernas roll som folkrörelser för social och kulturell verksamhet på nationell eller etnisk grund tydligare framhävs, liksom även deras betydelse som brobyggare mellan folk och nationer. Jag vill här erinra om att alla insatser av minoritetspolitisk art är helt avhängiga av de enskilda gruppmedlemmarnas behov av och möjligheter att ge uttryck för en egen identitet. Samhället har motiv för

att aktivt stödja sådan minoritetsverksamhet som har antytts i det föregående endast för människor och grupper som själva identifierar sig som bärare av ett visst kulturellt eller språkligt arv.

Med utgångspunkt i en sådan precisering av 1975 års riktlinjer bör kommittén sedan lägga huvudvikten i sitt arbete på frågan om utformningen av åtgärder utanför skolans område i syfte att ge invandrar- och minoritetsgrupper möjligheter att behålla och utveckla sitt nationella arv i Sverige."

Förslag

SKU föreslår

- att ett förtydligande görs i fråga om rätten till hemspråksundervisning inom komvux och andra former av vuxenutbildning enligt de riktlinjer SKU förordat,
- att yrkesinriktad utbildning på finska inom komvux får anordnas reguljärt på orter där underlag finns för sådan utbildning för deltagare som inte har svensk grundskolutbildning eller kommit in i grundskolan så sent att de har svårigheter att tillgodogöra sig utbildning med svenska som undervisningsspråk,
- att ungdomsanalfabetismen bland flyktingar och invandrare uppmärksammas i läroplans- och utvecklingsarbete.

13.10 Interkulturell undervisning för en gemensam framtid

I avsnitt 7.5 tecknade vi en bild av det svenska samhället och vad som händer vid kulturmöten. Vi diskuterade den kulturella valfrihetens möjligheter och begränsningar och analyserade innebörden i vad som brukar kallas det mångkulturella samhället. Vi framhöll att bilden av det mångkulturella samhället också är giltig för den mångkulturella skolan. När det gäller skolans roll för att förebygga motsättningar, skapa ökad förståelse mellan grupper och överbrygga kulturella skillnader finns det en rad strukturella svårigheter för en interkulturell undervisning.

Mötet mellan kulturer är inte problemfritt men det finns heller ingen anledning att dramatisera kulturella skillnader. Det är inte självklart att de största skillnaderna finns mellan olika etniska grupper. Också inom dessa och inom samma språk- och befolkningsgrupp kan stora skillnader och därmed motsättningar finnas.

För att man skall vara beredd att möta, samtala med och konfronteras med andra kulturer, måste man först analysera sin egen kultur och bli medveten om de dolda och omedvetna värderingar den innehåller. Dessa har man växt in i från barnsben och efterhand så effektivt gjort till sina egna, att man ofta inte ens vet om eller erkänner att det faktiskt rör sig om kulturella värderingar. Till en början kan perspektivet på svensk kultur och Sverige och migrationen vidgas historiskt och geografiskt. Har det någonsin funnits en svensk enhetskultur? Vem är svensk? En viss mytbildning, underblåst av en måntydig och ibland vilseledande terminologi, har vidhäftat debatten. Vi har därför diskuterat och försökt precisera en rad begrepp.

Begreppet *kultur* har vi i våra diskussioner definierat på ett icke-värderande sätt som "de erfarenheter, kunskaper och värden som människor delar och som de återskapar och förändrar i socialt handlande". Det betyder inte att allting är kultur men att kollektiva kulturella värderingar genomsyrar det dagliga livet och våra ställningstaganden. Ofta är detta dolt tills man själv konfronteras med helt andra sätt att leva och tänka. Vid möte mellan kulturer kan konfrontationen förstärkas av att respektive parter dels får nya insikter om andra kulturella värderingar dels blir varse sina egna. Vi varnar för att begränsa kulturbegreppet till vissa utvalda *kulturyttringar* av snävt folkloristiska eller exotiska slag. Här är det ofta fråga om artificiella och historiserande inslag utan verklig kontakt med dagens liv och verklighet.

Sverige beskrivs idag ofta som ett *mångkulturellt samhälle* med en *mångkulturell skola*. Begreppet *"mångkulturell"* är inte entydigt. I varje samhälle finns en dominerande kultur med stor genomslagskraft och någon kulturell pluralism på lika villkor kan man inte tala om, vare sig i Sverige eller någon annanstans. Det betyder att begreppet "vårt mångkulturella Sverige" snarast innebär ett enkelt konstaterande av att många olika språkgrupper och etniska grupper i dag finns företrädda i Sverige. Man har då små fordringar på innebörden i begreppet kultur, vilket naturligtvis inte hindrar att man med uttrycket "vårt mångkulturella samhälle" kan uttrycka en ambitionsnivå eller ett ideal, som man hoppas nå fram till. Man får inte blunda för faktum att det svenska samhället och den svenska skolan förr eller senare gör de allra flesta till "svenskar", även om detta kan ta flera generationer. Vi går här inte närmare in på hur de många nya kulturerna i Sverige på sikt kan komma att påverka det som vi i dag kallar "svenskt". Den kulturella valfrihet som inryms i målen för invandrarpolitiken är på många sätt – som vi framhållit i olika sammanhang i betänkandet – begränsad, bl. a. av svenska lagar, regler och normer, skrivna och oskrivna och med större eller mindre tyngd. Svensk kultur idag innehåller en förhållandevis dold ideologi särskilt i förhållande till en del andra kulturer, där man tydligare socialiserar medlemmarna in i kulturen på ett öppet fostrande sätt. Detta betyder att det mycket öppna kommersiella utbudet av t. ex. våld och pornografi och reklambudskap blir svårt att stå emot för både svenskar och invandrare, särskilt för de unga och de i utsatt position. Det kommersiella budskapet uppfattas, med rätt eller orätt, som svensk kultur och försvårar också skolans fostrande uppgift.

För skolans del tillkommer ytterligare dolda strukturer och ibland en viss eftersläpning i förhållande till politiska mål. Inbyggda maktstrukturer, konkurrens och sortering leder till att skolans kompensatoriska undervisning och den individualisering, som länge framställts som den pedagogisk-metodiska lösningen misslyckats för många svenska barn med annan social och kulturell bakgrund än de flesta lärare. Risken är stor att det hela upprepas i förhållande till invandrarelever. Självfallet kommer det inte att gälla alla invandrarelever, eftersom detta är ett rymligt begrepp, som också omfattar många barn födda i Sverige och med en kulturell miljö liknande den svenska skolans. För många invandrarelever kan emellertid mötet med den svenska skolan bli en svår kollision mellan hemmets, samhällets och kamraternas värderingar, vilket kan förstärka svårigheterna. Här spelar hemspråkslärarna som kulturtolkar en viktig roll som förmedlare av de skilda budskapen, liksom lärarna i svenska som andraspråk, vilka ofta lär känna

sina elever och deras svårigheter mycket grundligt. Det är viktigt att dessa personalkategorier blir synliga i skolan och bereds möjlighet att delta i arbetslag och planeringsgrupper.

Det strukturella våldet i skolan och samhället leder ofta till aggressivitet mot tredje part. Alltför många invandrare och deras barn kan vittna om trakasserier, mobbning och diskriminering inte minst i skolan. Att det också kan drabba och drabbar svenska elever är ingen ursäkt. Det måste vara en av skolans viktigaste uppgifter att med all kraft bemöta varje sådan yttring. Dessutom bör man förhindra och förebygga uppkomsten av fördomar och negativa attityder, som kan leda till mobbning och diskriminering i sin förlängning. Detta är en mycket viktig del av den *interkulturella undervisningen.*

Kulturkunskap innebär kunskap både om den egna kulturen och dess värderingar och om andra kulturer och vad som händer i mötet mellan kulturer.

Vi har i avsnitt 7.5 framhållit hur man i förskolan och på lågstadiet kan ta upp olika frågor som gäller andra kulturer genom att man aktivt tar tillvara erfarenheter från barn och personal inom den egna gruppen. På högre stadier tillkommer litteraturläsning och mera faktakunskaper. Behöver då skolan ett nytt ämne, kulturkunskap, för att täcka in det vi åsyftar?

Gymnasieutredningen (GU) föreslog i sitt betänkande (SOU 1981:96, s. 190), att ett sådant ämne, kulturkunskap, skulle föras på schemat, både med hänsyn till Sveriges övergång till ett mångkulturellt samhälle men också mer allmänt under hänvisning till internationliseringssträvandena.

GU säger att syftet med förslaget är att främja elevernas "förståelse av vad en kulturell identitet innebär och hur olika faktorer samverkar till en helhet". De problem som är förknippade med kulturmöten och kulturkonflikter borde därigenom bli lättare att förstå, anser utredningen. SKU uttalade sig i sitt yttrande över GU:s förslag på följande sätt:

"Skolan behöver inte i första hand ett nytt ämne om det som är annorlunda. I stället måste hela undervisningen präglas av den mångfald eleverna representerar. Hela skolans personal måste lära sig att bearbeta konflikter och medverka till sådana *attitydförändringar,* som mångfalden påkallar. Läroplanernas formuleringar om tolerans, respekt, m. m. räcker som utgångspunkt för detta.

Enligt vår mening bör därför en annan väg anträdas. För att få ett begrepp om andra kulturer måste frågorna intregreras i *all* undervisning. De måste så att säga ständigt ha möjlighet att komma tillbaka och ingå i det vardagliga referensarbete som behövs i skolan."

SKU har inte funnit anledning ändra uppfattning under det fortsatta utredningsarbetet. SKU anser det emellertid synnerligen angeläget att bl. a. *utvecklingsarbete rörande innehåll i och metoder för interkulturell undervisning* snarast kommer till stånd. Erfarenheterna från sådant utvecklingsarbete bör ges stor spridning.

Ökad kännedom om andra kulturers innehåll och även om den svenska kulturen och våra egna värderingar får inte upplevas som ett behov bara för invandrartäta kommuner och skolor, där kulturfrågorna lätt kan aktualiseras och ankytas till egna erfarenheter.

Hela Sverige berörs av den förändring som efterkrigstidens stora

invandring inneburit och alla barn måste förberedas för inträde i ett samhälle med nya inslag. Vi har i avsnitt 7.5 också visat på hur läroplanerna och särskilt Lgr 80 betonar att "Det är skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer. Det är också skolans uppgift att fostra eleverna att förstå och känna samhörighet med minoritetsgrupper inom vårt eget land."

Den interkulturella undervisningen angår varje barn och varje vuxen i skolan – och även samhället utanför skolan – även om det saknas invandrare i skolan eller samhället utanför.

Mot bakgrund av det vi skrivit om strukturella svårigheter och valfrihetens gränser är det en långsiktig och mycket svår uppgift att åstadkomma attitydförändringar. Detta innebär emellertid inte att man får slå sig till ro med analysen av svårigheterna och hamna i allmän pessimism. I stället måste vi sträva efter att hitta enkla och genomförbara lösningar och anta svårigheterna som en utmaning.

I snart sagt varje enskilt ämnes kursplan finns påpekanden om inslag med invandraranknytning. Särskilt viktigt är kanske att påminna om dessa inslag i ämnen, där det inte är omedelbart självklart, t. ex. hemkunskap, gymnastik eller matematik. Interkulturell undervisning lämpar sig också väl för ämnesövergripande projekt och temastudier.

SKU utgår från att kulturbegreppet när det gäller elevernas kulturarv omfattar *alla mänskliga lisvformer*. Skolans ansvar omfattar då inte bara att ta tillvara folkloristiska, litterära eller liknande inslag i kulturarvet. Skolan måste i olika sammanhang även kunna möta och balansera värderingar som ibland innehåller företeelser som det svenska samhället inte är berett att acceptera utifrån sina grundläggande värderingar. Det kan gälla synen på förhållandet man – kvinna, barnuppfostran, religion, sättet att lösa konflikter m. m.

När det gäller *skolans mål* är objektivitetskravet på undervisningen mycket betydelsefullt för de många invandrarbarnen. Det invandrarpolitiska *valfrihetsmålet* får enligt direktiven till invandrarpolitiska kommittén inte tolkas som ett godtagande av sådana värderingar som starkt avviker från den grundsyn som kommer till uttryck i vår lagstiftning rörande t. ex. jämställdhet mellan kvinnor och män eller barns rättigheter. Objektivitetskravet ställer stora krav på hur *lärarna* bedriver sin undervisning. Men *hela skolans personal* har ett gemensamt ansvar för *att den kulturella valfriheten blir en verklig möjlighet – inom det möjligas gränser*. Var det svenska samhället sätter gränser måste ständigt diskuteras. Lagar och regler är inte en gång för alla givna utan kan förändras. Nya lagar och regler kan tillkomma. Fostran till demokrati ger alla elever en framtida möjlighet att vara med och påverka gränserna, i demokratiska former.

Både *metodiskt* och *pedagogiskt* måste skolans undervisning inriktas på kulturell växelverkan. *Den interkulturella undervisningen* är inte någon lösning i sig utan *ett sätt* och *en metod att närma sig olika, ibland kontroversiella frågor* i olika ämnen och olika situationer i skolan. Många skolor runt om i landet har redan i sammanhanget värdefulla erfarenheter att bygga vidare på. Dessa erfarenheter behöver samlas och spridas. En viktig utgångspunkt i *det vardagsbetonade interkulturella arbetet* måste vara att inte bara uppmärksamma olikheter utan även att finna likheter, *gemensamma*

intressen och gemensamma erfarenheter hos eleverna. Skolans undersökande arbetssätt är en naturlig utgångspunkt för det samarbete, som är en förutsättning för goda inter-etniska relationer. En skola där undervisningen utgår från elevernas olika erfarenheter och som försöker att i möjligaste mån tillvarata dessa bör kunna fungera bra för alla elever. Men detta kräver inte bara att undervisningen präglas av ett interkulturellt synsätt. Det innebär också krav på skolans personal.

SKU:s direktiv talar om krav på att "skolans personal har kännedom om normer och rättsuppfattningar inom andra kulturer, om skilda historiska traditioner och erfarenheter." Vidare menar man i direktiven att "Det är viktigt att få en uppfattning om på vilka vägar och genom vilka åtgärder detta bäst och snabbast kan åstadkommas."

Mot bakgrund av SKU:s analys kan konstateras att det inte finns någon snabb och lättframkomlig väg för att omedelbart påverka alla. I stället för en mycket bred satsning på ytan, som möjligen skulle få vissa omedelbara effekter torde det vara bättre att satsa på fördjupningsprojekt, fortbildning av personallag och pedagogiskt utvecklingsarbete i kommuner med olika struktur och på olika stadier. Kraven på dokumentation av försöksmodeller bör vara stora. På detta sätt bör man på sikt kunna nå alltfler i vattenringar utifrån de ursprungliga nedslagen. Så torde också mera djupgående och varaktiga förändringar kunna åstadkommas. Enstaka punktinsatser t. ex. i form av temadagar räcker inte.

Vi återkommer i det följande under avsnitt 13.14 med förslag rörande *personalutbildning* och *fortbildning* inom skolans område.

Vi har såväl under avsnitt 7.5 som i detta avsnitt behandlat kulturarvsfrågor utifrån skolans ansvarsområde. Som vi emellertid framhöll i avsnitt 7.5 är dock SKU:s resonemang i stora drag tillämpliga även på vuxenutbildningen, även om vuxna studerande har andra erfarenheter och utgångspunkter än elever i ungdomsskolan. Den principiella syn som SKU ansluter sig till när det gäller interkulturell undervisning i ungdomsskolan liksom kraven på innehåll, metoder och arbetssätt i denna undervisning gäller alltså även vuxenutbildningen.

SKU har under avsnitt 7.5 och i detta avsnitt angett en rad viktiga utgångspunkter för att främja en interkulturell undervisning i enlighet med bl. a. överväganden och rekommendationer inom Europarådet. En rad åtgärder har redan vidtagits inom det svenska utbildnigssystemet i det angivna syftet och Sverige har också genom bl. a. sina invandrar- och minoritetspolitiska åtgärder kunnat bidra till diskussionerna rörande interkulturell undervisning, i olika internationella sammanhang. Men arbetet bör gå vidare och intensifieras hos olika berörda svenska myndigheter genom åtgärder inom skolan, vuxenutbildningen, personalutbildningen, fortbildningen och läromedelsproduktionen. Som grund för det fortsatta arbetet bör enligt SKU ligga *en av riksdagen uttalad principiell syn på interkulturell undervisning*. Denna syn bör i lämpliga sammanhang också inarbetas i olika måldokument som läroplaner, kursplaner, utbildningsplaner m. m.

De konkreta åtgärder som det gäller inryms enligt SKU i stort inom det ansvar som redan åvilar respektive myndigheter. SKU avstår därför från att lägga detaljerade förslag men förutsätter att de utgångspunkter SKU här angett kan tjäna som riktlinjer för det fortsatta arbetet. Därutöver vill

SKU särskilt markera behovet av tvärvetenskaplig forskning kring innehåll i och metoder för interkulturell undervisning. Sverige bör i olika sammanhang utnyttja möjligheterna till internationellt erfarenhetsutbyte och internationell samverkan kring frågor som rör interkulturell undervisning.

Förslag

SKU föreslår

- att riksdagen uttalar en principiell syn på interkulturell undervisning som grund för åtgärder inom utbildningsväsendet,
- att de utgångspunkter SKU angett för att främja interkulturell undervisning får tjäna som riktlinjer för det fortsatta arbetet inom berörda myndigheter,
- att utvecklingsarbete rörande innehåll i och metoder för interkulturell undervisning snarast kommer till stånd,
- att behovet av tvärvetenskaplig forskning kring innehåll i och metoder för interkulturell undervisning särskilt uppmärksammas,
- att ett ökat internationellt erfarenhetsutbyte och internationell samverkan kring frågor rörande interkulturell undervisning främjas.

13.11 Samverkan med invandrarnas ursprungsländer och andra mottagarländer

Under detta avsnitt utvecklas SKU:s syn på *det fortsatta samarbetet med ursprungsländerna* och inriktningen av detta. I SKU:s uppdrag ingår som tidigare nämnts (kap. 1) att bl. a. överväga möjligheterna att vidga samarbetet med ursprungsländerna på läromedelsområdet. Hithörande frågor behandlas mera ingående i SKU:s betänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58). Här ges endast några allmänna synpunkter på läromedelsfrågorna som samarbetsområde mellan Sverige och ursprungsländerna men också med andra mottagarländer än Sverige.

De uttalanden som gjordes i prop. 1975:26 (s. 16) understryker enligt SKU:s bedömning det gemensamma ansvaret mellan Sverige och ursprungsländerna för invandrarbarnen från berörda länder. Detta ansvar får ökad betydelse med hänsyn till den återvandring från Sverige respektive återinvandring till Sverige som nu förekommer. Särskilt betydelsefullt är detta i förhållande till Finland med de upprepade flyttningarna mellan de båda länderna.

Men det förekommer också en rörlighet i båda riktningarna när det gäller andra invandrare. Det behövs mera kunskaper om orsakerna till de upprepade flyttningarna och även om konsekvenserna därav.

SKU har i kap. 10 redogjort för det hittillsvarande samarbetet med olika ursprungsländer och vissa konkreta resultat av samarbetet.

Kontakter med ursprungsländerna tjänar ytterst syftet att förverkliga de invandrarpolitiska målen när det svenska samhället tar ansvar för barn och vuxna med andra språk och annan kulturbakgrund än den svenska majoritetens. Det här ställer successivt ökade krav på kunskaper om andra

språk, kulturmönster och utbildningssystem. Inte minst för skolans del är det nödvändigt med ökad kännedom om den verklighet som invandrarna kommer från kulturellt, socialt, ekonomiskt, utbildningsmässigt. Skolans ansvar för elevernas kulturarv handlar bl. a. om att å ena sidan hävda det svenska samhällets grundsyn och å andra sidan bidra till att förverkliga den kulturella valfrihet som inryms i valfrihetsmålet. Detta ställer stora krav inte bara på hemspråksläraren-kulturtolken utan på varje anställd i skolan.

Hemspråkslärarens uppgift som kulturtolk kan på sikt medföra ökat behov av samverkan med olika ursprungsländer. Rekryteringen till hemspråkslärarutbildningen sker idag inom invandrargrupperna i Sverige. I framtiden får man räkna med att det kan bli svårare att ur de olika etniska grupperna rekrytera blivande lärare av olika slag liksom blivande förskollärare med direkta och aktuella erfarenheter av ett visst lands språk och kultur. Möjligheterna att upprätthålla dagens krav på språklig kompetens och kulturkompetens blir då beroende av att dessa länder alltjämt är beredda att ta emot lärarkandidater, lärare och lärarutbildare från Sverige med bl. a. ekonomiska konsekvenser för landet ifråga.

När det gäller läromedelsförsörjningen är det nödvändigt att samverka och öka samverkan med berörda länder. Läromedel som importeras från andra länder är utarbetade för en annan undervisning än den som utgår från innehållet i svenska läroplaner och den grundsyn som präglar dessa. De bygger på en annan erfarenhetsvärld än den som omger invandrarbarnen i Sverige, något som får ökad betydelse när det gäller sådana barn som fötts i Sverige eller kommit hit i tidig ålder. Språket i läromedlen kan ha en svårighetsgrad som gör läromedlet olämpligt i en viss årskurs trots att det är användbart innehållsmässigt just i den årskursen. Trots detta bör Sverige öka ansträngningarna till samverkan i fråga om material för invandrarundervisningen, särskilt när det gäller små språkgrupper eller udda språk. Samarbetet bör dock inte begränsas till ursprungsländerna. Även andra länder, som har erfarenheter av en viss invandrargrupps eller flyktinggrupps språk och kultur kan ha värdefulla erfarenheter, material m. m. av intresse för Sverige. På det nordiska planet finns t. ex. redan ett samarbete kring läromedelsförsörjningen för invandrarundervisningen. Samverkan inte bara med ursprungsländerna utan också med andra invandrings- eller mottagarländer kan få ökad betydelse vartefter den svenska invandringen till Sverige förskjuts från arbetskraftsinvandring till flyktinginvandring. Här ställs det svenska utbildningssamhället plötsligt inför akuta problem att lösa i fråga om lärare, läromedel m. m. Man kan t. ex. erinra om de svårigheter som uppstod när den första gruppen s.k. båtflyktingar kom till Sverige. Då saknades såväl tolkar som hemspråkslärare och läromedel. Inte heller fanns någon mera utbredd kännedom om dessa flyktingars kulturella bakgrund.

Som exempel på tänkbara nya samarbetsområden kan framhållas att vid den i kap. 1 nämnda konferensen om utbildning av arabiska barn i Europa diskuterades möjligheten att anordna en konferens kring läromedelsfrågor och samverkan kring materialproduktion för undervisningen av dessa barn.

Under avsnitt 13.6 berörs ett särskilt samarbetsprojekt mellan Finland och Sverige rörande återflyttade finska barns skolgång och anpassning i Finland.

Under avsnitt 13.14 redovisar SKU en utvärdering av verksamhet med

grekiska reselärare i Sverige och ger i sammanhanget ytterligare synpunkter på samverkan med ursprungsländerna i fråga om lärarutbildning och utbildning av annan personal. Vidare berör SKU där även frågan om kulturella resurspersoner för skolan.

Förslag

SKU föreslår

- att samarbetet med invandrarnas ursprungsländer fortsätter och ytterligare utvecklas inom områden som bedöms angelägna,
- att förutsättningarna för samverkan också med andra invandrar- och mottagarländer i fråga om undervisningen av invandrare och minoriteter därvid övervägs,
- att samverkan och ansvarsfördelning inom Sverige mellan olika myndighets- och beslutsnivåer i samarbetet ses över och att förutsättningarna och formerna för invandrarorganisationernas deltagande i samarbetet därvid övervägs,
- att förutsättningarna för en ökad spridning inom Sverige av kunskaper och erfarenheter från internationellt samarbete på invandrar- och minoritetsområdet övervägs.

13.12 Planering och samverkan för framtida invandrar- och minoritetsundervisning

Planeringsförutsättningar

Det finns i dag en mycket stor osäkerhet i planeringsförutsättningarna för invandrar- och minoritetsundervisningen, vilket SKU berört under avsnittet 13.1. Invandringen har ändrat karaktär. Samtidigt som allt fler av "invandrarbarnen" föds i Sverige kommer vi att få räkna med en fortsatt flyktinginvandring som ständigt kommer att ge skolan barn och ungdomar med nya språk och kulturer. Någon registrering av hemspråk förekommer ej ännu utöver de anteckningar som görs vid de flesta barnavårdscentraler i landet (se kap. 3).

Att diskutera omfördelningar av olika insatser för invandrar- och minoritetsundervisningen försvåras av att ett mera långsiktigt planeringsunderlag saknas. SKU har i det föregående (kap. 3) bl. a. visat på svängningarna i antalet hemspråksklasser under de senaste tre åren. Det är svårt att göra en mera övergripande bedömning av behovet av olika insatser när målgruppen förändras och intresset hos de olika grupperna inom målgruppen att bevara språk och kultur är osäkert.

SKU:s bedömning av svårigheterna att göra tillförlitliga prognoser om hemspråksundervisningens kvantitativa utveckling delas av SÖ i anslagsframställningen för budgetåret 1984/85. SÖ pekar i sammanhanget på ett förslag från SCB om att uppgifter om elever med annat hemspråk än svenska endast skall samlas in vartannat år i stället för som nu varje år. SKU anser liksom SÖ att en sådan omläggning skulle göra det ännu svårare att göra säkra prognoser. SKU är av den bestämda uppfattningen att det statistiska

underlaget behöver förbättras. SÖ redovisar i sin anslagsframställning för budgetåret 1984/85, att *antalet elever i grundskolan med annat hemspråk än svenska* minskat mellan budgetåren 1981/82 och 1982/83. Ökningstrenden har alltså brutits. *Andelen elever i grundskolan med annat hemspråk än svenska* fortsatte dock att öka men mindre än tidigare. Anledningen till trendbrottet torde bl. a. vara att invandringen till Sverige minskat. Under år 1982 flyttade vidare många skolbarn tillsammans med sina föräldrar ut ur Sverige. I åldrarna 6–11 år flyttade 800 fler från Sverige än till Sverige (Statistiska meddelanden Be 1983:2). En stor del flyttade till Finland.

SCB har i sin nya befolkningsprognos antagit att utflyttningen av barn i grundskolåldern även fortsättningsvis under 1980-talet kommer att vara större än inflyttningen.

Andelen elever med annat hemspråk än svenska i grundskolan har trots den relativt stora utflyttningen ökat något. Vid beräkningarna har SÖ antagit att nämnda andel kommer att fortsätta att öka något under de närmaste åren, från 8,8 % budgetåret 1983/84 till 8,9 % budgetåret 1984/85. Andelen beräknas vara 9,1 % budgetåret 1988/89.

Antalet elever med annat hemspråk än svenska beräknas på grundval av nämnda antaganden och beräkningar om utvecklingen av antalet elever i grundskolan minska från 85 400 budgetåret 1983/84 till 84 700 budgetåret 1984/85. Antalet beräknas uppgå till 81 000 budgetåret 1988/89.

Även antalet elever som deltog i hemspråksundervisningen minskade enligt uppgifter från SCB i absoluta och relativa tal mellan budgetåren 1981/82 och 1982/83 eller från ca 55 700 till ca 55 000 respektive från ca 64 % till ca 63 % (SM U 1983:14). Enligt statsbidragsrekvisitionerna var det genomsnittligt ca 65 % av eleverna med annat hemspråk än svenska som deltog i hemspråksundervisningen under budgetåret 1981/82.

SÖ har tidigare räknat med att hemspråksundervisningen kommer att byggas ut så att 75 % av eleverna med annat hemspråk än svenska deltar i undervisning i hemspråk fr o m 1986/87. Här antas nu en lägre ökningstakt som innebär att andelen deltagande elever successivt ökar till 70 % under den närmaste femårsperioden. I SÖ:s långtidsbedömningar (LB) 1982 och 1983 antogs att 1,27 lvtr hemspråksundervisning skulle utgå i genomsnitt per deltagande elev. Beräkningen baserade sig på statsbidragsrekvisitioner för läsåret 1980/81. En genomgång av statsbidragsrekvisitioner för läsåret 1981/82 visar att resursåtgången per elev minskat till 1,6 lvtr. Detta värde har därför använts i SÖ:s beräkningar av volymen hemspråksundervisning, enligt vad som framgår av SÖ:s anslagsframställning.

SKU är i princip positiv till det förslag om registrering av hemspråk som föreslagits av utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern. Stora svårigheter kan emellertid finnas i den praktiska tillämpningen. Skilsmässor, nya parförhållanden m. m. kan ge ändrade förutsättningar när det gäller språkmiljön i hemmet under förskoleåldern fram till skolstarten. Vilket språk bör registreras? Fadern och modern kan ha olika språk, de kan använda ett tredje språk som samtalsspråk. Vilket blir då "hemspråk" för barnet?

SKU anser att *man bör göra praktiska försök med registrering i förskoleåldern av hemspråk kombinerade med samtal med föräldrarna och med representanter för förskolan och skolan.*

Vid dessa samtal skulle barnets behov av stöd för sin språkutveckling

kunna diskuteras bl. a. utifrån de möjligheter skolan i framtiden kan erbjuda. Samtalen skulle senare följas upp genom observationer under förskoletiden av barnens språkutveckling.

I det här sammanhanget vill vi framhålla betydelsen av att språkstödjande åtgärder så tidigt som möjligt når även de invandrarbarn i förskoleåldern som inte deltar i någon organiserad förskoleverksamhet. Förslaget om registrering kan öka möjligheterna att här bygga upp en beredskap inför framtiden.

Redan i samband med hemspråksreformen i mitten av 1970-talet (prop. 1975/76:118) betonades betydelsen av *en helhetssyn på invandrarbarnets utveckling genom förskolan och skolan*. Förskolans och skolans åtgärder för att stödja barnets språkutveckling och en aktiv tvåspråkighet utgjorde, framhölls det, ett led i en och samma fortlöpande och långsiktiga process för barnets personlighetsutveckling och språkutveckling. För invandrarbarn som var födda i Sverige eller som kommit hit i tidig ålder borde stödet för hemspråket således sättas in tidigt. Härigenom främjades barnets utveckling samtidigt som skolans hemspråksinsatser underlättades.

Det sistnämnda är inte minst viktigt när det gäller undervisningen på högstadiet, om man – som i dag – skall utgå från att undervisningen där i huvudsak skall ske på svenska.

När riksdagen behandlade propositionen 1980/81:205 om förenklade statliga regler inom barnomsorgen ansåg socialutskottet, att riksdagen borde få en redovisning för planerna då det gällde det fortsatta arbetet med att ge kommunerna och personalen stöd och vägledning rörande barnomsorgsverksamheten. Ett förslag till utvecklingsplan för barnomsorgen har utarbetats av SoS i syfte att förbättra det pedagogiska innehållet i verksamheten. SoS anger tre viktiga steg för att stödja utvecklingen av det pedagogiska arbetet i förskolan:

- ett *pedagogiskt program* för all förskoleverksamhet i landet,
- *kommunala riktlinjer* för den pedagogiska verksamheten, vilka utarbetats och antagits av de sociala centralnämnderna,
- ett tydligt *pedagogiskt planeringsansvar på verksamhetsnivå* i den enskilda förskolan.

Det förutsätts också att föräldrarnas synpunkter på den pedagogiska planeringen inhämtas.

Dessa tre förslag har fått stöd av regering och riksdag.

De markeringar som gjorts i utvecklingsplanen för barnomsorgen ger ytterligare tyngd åt behovet av samverkan/samplanering med skolan. Även det arbete som bedrivs av kommittén för samverkan mellan förskolan och skolan bör observeras.

SKU anser – med hänsyn till det nu nämnda – att det är önskvärt att en *samlad diskussion* kommer till stånd om de förslag som lagts fram av utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern och de åtgärder som aktualiserats av SKU. Samordningen bör även avse det arbete som sker inom kommittén för samverkan mellan förskolan och skolan och den uppföljning som sker i anledning av SÖ:s förslag om utvecklingsarbete rörande övergången mellan förskola och skola (prop. 1982/83:100, bil. 10, sid. 273).

Även på andra nivåer måste emellertid ett sådant samordnat arbete

bedrivas för att tillgodose invandrarbarnens behov. På den kommunala nivån finns det t. ex. i dag ett stort behov av ett centralt utarbetat rådgivande och stödjande material där olika invandrar- och minoritetsspråks uppbyggnad och förekomst och barns språkutveckling allmänt behandlas. Ett sådant stöd till de enskilda kommunerna från centralt håll skulle ha sin motsvarighet i den typ av stödjande åtgärder som SoS avser att ge kommunerna när det gäller förskolan. Materialet bör också innehålla synpunkter på stöd för svenskspråkiga barns språkutveckling i en invandrartät omgivning.

Samverkan mellan förskolan och skolan måste emellertid också komma till uttryck i ett intensifierat *samarbete mellan berörda ämbetsverk m. fl.* när det gäller att utarbeta material till ledning för kommunerna. På motsvarande sätt måste samverkan komma till ökat uttryck i *personalutbildningen för förskolan och skolan.*

SKU:s synpunkter på behovet av riktlinjer för planering och samverkan kan här sammanfattas på följande sätt.

Centrala riktlinjer	Allmänt hållna för att ge kommunen utrymme för god lokal anpassning av åtgärder. Rådgivande och stödjande material
Lokala riktlinjer	Mer preciserade och utformade som långsiktiga planer med inslag av samverkan förskola–skola, hem–skola och invandrarföreningar–skola
Lokala arbetsplaner	Planering och etappmål för invandrarundervisningen samt för interkulturell verksamhet för alla elever med syfte att öka förståelse och motverka diskriminering
Individanpassade planer	Enkla studieprogram med anknytning till tidigare språkstöd i förskolan för att främja elevens aktiva tvåspråkighet och jämlika utbildningsmöjligheter med svenska kamrater
Fritidsaktiviteter	Kulturaktiviteter med språkinslag på elevens fritid som komplement till hemspråksundervisningen. Samverkan mellan invandrarelever och enspråkiga svenska elever vid sådan verksamhet för att öka förståelsen dem emellan. Samverkan mellan personal i fritidsaktiviteter och personal i skolan.

Förslag

SKU föreslår

- att frågan om registrering försöksvis av barn i förskoleåldern med ett annat hemspråk än svenska övervägs och att man därvid särskilt prövar förutsättningarna för att kombinera registreringen med samtal med berörda föräldrar och representanter för förskolan och skolan i kommunen rörande barnets behov av språkstöd och den fortsatta uppföljningen av språkutvecklingen före skolstarten,

- att SÖ får i uppdrag att i samråd med SoS, UHÄ och SIV utarbeta ett rådgivande och stödjande material om invandrarbarnens behov av språkstöd. Materialet skall utgöra stöd för kommunerna och föräldrarna i deras överväganden om hur barnens språkliga utveckling bäst skall främjas, vilket språk som i tveksamma fall bör stödjas genom hemspråksundervisningen och betydelsen av att föräldrarna när barnet bedöms ha behov av hemspråksinsatser utnyttjar denna möjlighet. För kommunerna bör ett sådant material också kunna tjäna syftet att de bättre kan bedöma när behovet av hemspråksundervisning föreligger,
- att behovet av en fortlöpande årlig statistisk redovisning av invandrarundervisningen uppmärksammas.

13.13 Läromedel för språklig och kulturell mångfald

I det här avsnittet redovisas kortfattat SKU:s överväganden och förslag i läromedelsfrågorna. I övrigt hänvisas till SKU:s delbetänkande Kunskap för gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald. (SoU 1983:58).

Under de senaste tjugo åren har gradvis genomförts en serie utbildningsreformer riktade till invandrare och språkliga minoriteter. Målen för och motiven bakom reformerna ger i många fall Sverige en särställning som invandrarland.

Om utbildningsreformerna för invandrare och majoritetsbefolkning skall ge önskad effekt krävs bl. a. väl fungerande läromedel.

För den reguljära, svenskspråkiga undervisningen finns ett system för utveckling, produktion och distribution av läromedel. SKU:s underlag visar att betydande brister finns när det gäller läromedelsförsörjningen för invandrare och språkliga minoriteter. Det framgår också att läromedlen spelar en avsevärd roll i invandrar- och minoritetsundervisningen. Bristen på andra informationskällor på olika språk i samhället gör hemspråkslärarna också mer beroende av förproducerade läromedel. Ytterligare faktorer som styr användningen av läromedel är bl. a. bristen på naturlig språkstimulans när det gäller hemspråksundervisningen och de heterogena undervisningsgrupperna.

Undervisningen av invandrare och språkliga minoriteter sker i förskolan, ungdomsskolan och olika former av vuxenutbildning.

För vissa utbildningar saknas idag helt läromedel, inom andra föreligger sådana brister som direkt inverkar på undervisningens kvalitet. När det gäller vissa former av vuxenutbildning och undervisning av handikappade invandrare är elever med annan kulturbakgrund och minoritetsspråk underrepresenterade. Det är inte uteslutet att bristen på handikappanpassade läromedel för hemspråksundervisning kan vara en av anledningarna till att sådan undervisning ännu inte har kommit till stånd på många platser.

Inom invandrar- och minoritetsundervisningen sker snabbare förändringar än inom den övriga undervisningen. De ändringar som sker är ibland svåra att förutse. Undervisningsgrupperna förändras, elevernas färdighetsnivåer i hemspråk och svenska och i övriga ämnen förändras, nya invandrargrupper tillkommer. Det finns således ett stort behov av central beredskap för att

möta nya läromedelsbehov inom invandrar- och minoritetsundervisningen.

I invandrarundervisningen används i mycket stor utsträckning läromedel som ursprungligen är avsedda för annan undervisning. Merparten av de läromedel som används för hemspråksundervisningen importeras. Läromedlen från ursprungsländerna återspeglar ursprungskulturerna och detta är värdefullt i vissa undervisningssammanhang även i Sverige, men de är utarbetade efter andra läroplaner, för en annan undervisningssituation och ibland också annan metodik. Lärare som är osäkra på målen för undervisningen och som kanske har bristande kännedom om läromedlens användning känner ibland inte till vilka hjälpmedel de skulle behöva.

SKU föreslår i det följande på vissa punkter resursförstärkningar till läromedelsförsörjningen. De måste till största delen åstadkommas genom omprioriteringar. Dessa resurser behövs för att utbildningsreformerna för invandrare och språkliga minoriteter på sikt skall kunna förverkligas.

Ansvaret för läromedelsfrågorna är i dag splittrade på många myndigheter. Det är vidare svårt att få en överblick över tillgängliga läromedel för undervisning i och på ett visst språk.

Även speciella *pedagogiska problem* är förknippade med läromedlen för invandrarundervisningen. Elever som tillhör en viss språkgrupp i Sverige har ofta inte nått samma grad av språkbehärskning som elever i motsvarande ålder i ursprungsländerna. Läromedel konstruerade för en viss åldersgrupp kan då vara svåra att använda i samma åldersgrupp i Sverige. Lärarna behöver information om vilka läromedel, som är lämpliga fö skilda grader av språkbehärskning. Motsvarande problem finns för invandrarlärare i svenska. Läromedel eller avsnitt av läromedel för andra målgrupper kan vara användbara vid vissa moment i svenska som andraspråk.

Det finns också *kulturella och politiska synpunkter* att ta hänsyn till vid användningen av vissa läromedel från utlandet.

Det finns *problem som är knutna till urval, import, inköp och distribution av läromedel.*

Det finns också *problem av "geografisk" natur,* lärare i vissa hemspråk kan vara helt ensamma inom sin kommun eller region och ha svårt att få kontakter och information.

Till detta kan fogas att *flertalet av de språkgrupper som får undervisning i hemspråket är mycket små.* Ingen producent i Sverige finner det lönsamt att producera för så små målgrupper. I många fall torde den bästa lösningen när det gäller nyproduktion vara, att man samverkar med antingen ursprungsländerna eller andra mottagarländer.

Alla dessa förhållanden pekar mot det lämpliga i att sammanföra resurser och kompetens till en instans. SKU:s huvudförslag är därför att man bör inrätta en *rikscentral för läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen.*

Rikscentralens huvuduppgift bör vara att genom olika insatser förbättra invandrar- och minoritetsundervisningens läromedelsförsörjning. Centralens verksamhetsområde bör omfatta alla stadier och utbildningsformer från förskolan till vuxenutbildningen.

Rikscentralen för läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen bör få samma organisatoriska anknytning till SIL som de fyra rikscentralerna

för pedagogiska hjälpmedel för handikappade (RPH) och i huvudsak samma uppbyggnad.

Med hänsyn till eventuella förändringar i invandringens struktur och till förändrade behov hos de språkliga minoriteterna bör rikscentralen få en mycket flexibel organisation. Verksamheten och organisationen bör kontinuerligt omprövas. Inriktningen mot en föränderlig organisation går också i linje med rekommendationen i förvaltningsutredningens huvudbetänkande (SOU 1979:61).

Rikscentralen behöver ha nära samarbete med ansvariga för invandrar- och minoritetsundervisningen på central, regional och lokal nivå. SIV är en samarbetspartner, särskilt då det gäller framförhållningen för nya invandrargruppers behov. Samverkan behövs med KUR i frågor som rör litteratur på minoritetsspråk.

SKU anser att den samordningsgrupp för produktionsstödet för invandrarläromedel som nu finns på SIL bör utvecklas till en referensgrupp för rikscentralen samt fungera som ett samverkansorgan mellan berörda myndigheter och organisationer. I denna grupp bör representanter för invandrar- och minoritetsundervisningen vara företrädda.

SKU:s huvudförslag är därför att man bör inrätta en *rikscentral för läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen.*

Rikscentralen bör ha följande arbetsuppgifter inom sitt verksamhetsområde

- att följa det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet inom invandrar- och minoritetsundervisningens område och i detta sammanhang vid behov initiera forskning inom läromedelsområdet
- att ha informations- och kontaktuppgifter i läromedelsfrågor i förhållande till svenska och utländska intressenter av olika slag
- att i samverkan med de utbildningsansvariga kontinuerligt analysera läromedelsbehovet för invandrar- och minoritetsundervisningen
- att vid behov ta initiativ till utveckling och produktion av läromedel i samarbete med olika intressenter i Sverige och övriga länder
- att informera om invandrar- och minoritetsläromedel samt om inköp, import och distribution av sådana läromedel. Centralen bör även informera om läromedel som är användbara i interkulturell undervisning
- att pedagogiskt bedöma läromedel som produceras utanför Sverige som används inom invandrarundervisningen och informera om bedömningarna
- att ge råd om användningen av läromedel samt stöd till lärare, kommuner m. fl. som vill utveckla egna läromedel inom invandrar- och minoritetsundervisningsområdet
- att informera om produktionsstödmöjligheter för läromedel och litteratur
- att svara för viss distribution och försäljning. Centralen bör även vid behov kunna samordna inköp av läromedel från utlandet.

De personella och ekonomiska resurserna för rikscentralen bör avpassas till målgruppen och därmed arbetsuppgifternas omfattning. Den närmare utformningen och kostnaderna redovisas i SKU:s betänkande Kunskap för

gemenskap – Läromedel för språklig och kulturell mångfald (SOU 1983:58).

SKU efterlyser, som framgår i bl. a. avsnitt 13.12 ett bättre underlag för planering av utbildning av invandrare och språkliga minoriteter. Ett sådant underlag skulle givetvis också underlätta läromedelsplaneringen.

SKU föreslår att en del av det produktionsstöd till läromedel som SIL idag disponerar för insatser på invandrar- och minoritetsområdet överförs till rikscentralen.

När det gäller vissa läromedel för förskoleålderns hemspråksstöd finns idag inga medel. SKU föreslår att rikscentralen i likhet med RPH får medel för utvecklingsarbete även inom förskoleområdet. Vidare föreslår SKU att området för SIL:s anslag för produktionsstöd utvidgas till att omfatta även läromedel för förskolan, när det gäller invandrar- och minoritetsområdet.

SKU konstaterar vidare att det finns ökat behov av samverkan med ursprungsländerna och andra mottagarländer samt med internationella organisationer vid utveckling och produktion av invandrarläromedel. Centralen bör få resurser för kontakter rörande läromedelsfrågor även utanför Sverige.

Rikscentralen bör få till uppgift att medverka till information och fortbildning för att stödja lokala läromedelsprojekt inom invandrar- och minoritetsområdet. Centralen bör även ta initiativ till och stimulera övrigt läromedelsutvecklingsarbete såsom t. ex. försök med kollektivt skapande, skrivarkurser, författar- och illustratörsseminarier, föräldramedverkan vid läromedelsutveckling m. m.

SKU understryker vidare bl. a. behovet av utökad produktion av radio- och tv-program riktade till invandrare och språkliga minoriteter både på svenska och olika hemspråk.

Rikscentralen bör också i samarbete med UR, AV-centralerna och kommunernas kontaktpersoner för invandrarläromedel utveckla metoder för distribution, information och fortbildning när det gäller AV-läromedel. Likaså bör man medverka till att andra program på olika språk som produceras inom Sveriges Radio-koncernen i större utsträckning görs tillgängliga för undervisningsändamål.

Rikscentralen bör svara för information till förlag och övriga läromedelsproducenter om behov av nya läromedel för invandrar- och minoritetsundervisningen. Förlagen skall också kunna vända sig till rikscentralen för råd vid utveckling och produktion av läromedel.

SKU föreslår att SIL:s nuvarande läromedelsinformation på invandrar- och minoritetsundervisningens område överförs till rikscentralen.

Den försöksverksamhet med läromedelsinformation för förskolans hemspråksstöd som finns på läromedelsutställningen bör bli reguljär och utökas till att omfatta fler språk.

SKU föreslår att SIL:s ansvar för läromedelsutställningen för invandrar- och minoritetsundervisningen överförs till rikscentralen. Utställningen föreslås omfatta även läromedel för förskolans hemspråksstöd och läromedel för en interkulturell undervisning.

Kommunerna bör, som komplettering till riksutställningen, erbjudas möjligheter att bygga upp lokala utställningar genom att abonnera på exemplar av de läromedel för olika språk, som rikscentralen köper in för

förteckningsarbete och riksutställning.

Rådgivningsverksamheten vid utställningen bör behållas och få fortsatt stöd.

13.14 Personalutbildning

Ett interkulturellt perspektiv på personalutbildningen för skolan

I många länder världen runt pågår en intensiv diskussion om de krav närvaron av många språk och kulturer i skolan och samhället ställer på utbildningssystemet. SKU har i det föregående diskuterat den mångkulturella skolans situation och därvid hävdat att det krävs ökad kännedom hos alla i skolan om andra kulturer och deras värderingar, ett medvetandegörande om egna värderingar, en ökad beredskap för att lösa konflikter vid kulturmöten, bearbetning av negativa attityder och fördomar m. m. De svenska läroplanernas olika mål om fostran till solidaritet och förståelse och skolans ansvar för att aktivt ta tillvara elevernas kulturarv har genom närvaron av nya språk och andra kulturer än den svenska fått en vardagsnära aktualitet i många klassrum.

Förändringarna angår inte bara de invandrartäta skolorna eller kommunerna utan varje skola och det svenska samhället i dess helhet. Det vilar därmed ett stort ansvar på all personal i skolan i dag för att möten mellan kulturer och olika värderingar inom skolans ram skall bidra till en samhällsutveckling i Sverige som präglas av en fördjupad förståelse mellan majoritet och minoriteter. En sådan samhällsutveckling är ingalunda någon självklarhet och skolans personal behöver få och har enligt SKU också rätt att kräva en god förberedelse för att kunna ta sin del av ansvaret för en gynnsam utveckling. Inom Europarådets projekt om utbildning av lärare för interkulturell undervisning har Sverige spelat en aktiv roll. I de nu aktuella rekommendationerna uppmanas regeringarna i medlemsstaterna att låta interkulturell undervisning prägla grundutbildningen och fortbildningen av lärare.

Särskilt bör lärarna tränas

- att bli medvetna om olika kulturella uttryck i sina egna kulturer och i invandrargruppernas
- att lära sig känna igen etnocentricitet och stereotyper i skolan och samhället och övervinna dem
- att inse att de själva är delaktiga i en kulturell växelverkansprocess och att utveckla och utnyttja strategier för att närma sig, förstå och ta vederbörlig hänsyn till andra kulturer.

Detta är utgångspunkter som SKU anser att man bör tillämpa inte bara på lärarutbildning utan på personautbildningen för skolan överhuvud, för att åstadkomma positiva interkulturella attitydförändringar i skolan och samhället.

Projektet har gett Sverige en möjlighet att föra fram viktiga inslag i den svenska invandrar- och minoritetspolitiken på utbildningsområdet i ett mycket brett sammanhang. Detta ger Sverige ett särskilt ansvar för fortsatt utveckling av personalutbildningen för den svenska skolan, anser SKU.

Utvecklingsarbetet bör ske genom nya och ökade inslag av kulturkunskap, bearbetning av attitydfrågor och beredskap för att lösa konflikter. Hithörande frågor har SKU berört närmare i avsnitt 7.5 och 13.10. SKU har därvid understrukit, att det handlar om en långsiktig process, när man vill åstadkomma attitydförändringar utifrån en ökad kunskap om andra kulturer. Den fortsatta utvecklingen kan ske på många olika sätt, inom ramen för grundutbildning och fortbildning av olika personalkategorier, inom ramen för SIV:s invandrarkunskapsprojekt, genom personalsamverkan i lokalt utvecklingsarbete, genom spridning av modeller för interkulturell undervisning m. m.

I budgetpropositionen 1978/79:100 (bil. 12) föreslogs, att Sverige skulle vara värdland för en konferens anordnad inom ramen för Europarådets verksamhet avseende fortbildning av lärare (Teachers' Bursary Schemes) och att konferensen bl. a. borde behandla undervisningen av invandrarelever. Av olika skäl kom konferensen inte till stånd. Mot bakgrund av de nu aktuella rekommendationerna om utbildning av lärare för interkulturell undervisning föreslår SKU, att som ersättning för den tidigare planerade konferensen får anordnas ett symposium med tvärvetenskaplig inriktning, om möjligt under budgetåret 1984/85, under temat "Intercultural training of teachers". Medel bör få utgå ur anslagsposten till regeringens disposition under anslaget Utbildning för undervisningsyrken.

Symposiet bör planeras i samråd med SÖ, SoS och SIV, Symposiet bör i Sverige följas upp med konferenser kring frågor rörande interkulturell undervisning som bl. a. kan utnyttjas i fortbildningssyfte. Vid konferenserna bör särskilt uppmärksammas kulturmöten, attitydbearbetning och attitydförändringar samt inte minst läromedlens roll i sammanhanget.

Som SKU framhållit innebär interkulturell undervisning inte bara regelrätt undervisning. Undervisningen är här en del av en interkulturell verksamhet, ett interkulturellt tänkande och handlande som berör alla barn och alla vuxna i skolan.

Inte bara lärarna utan också den övriga skolpersonalen är en viktig del av skolans resurser för att främja kulturell växelverkan, i skolan och i samhället utanför. Hemmens roll i sammanhanget förtjänar att kraftigt understrykas.

Som framgått under kap. 12 har SKU tagit del av arbetet inom Kommunalarbetareförbundet för att öka kulturkunskapen hos medlemmarna, av vilka många själva är invandrare som arbetar inom skolan. Ett handlingsprogram för invandrarfrågor, Invandrare, antogs vid förbundets kongress i juni 1983. Detta program präglas av ett budskap om mellanmänskliga relationer, som ligger väl i linje med SKU:s förslag.

Ett undersökande och problemorienterande arbetssätt, där eleverna i skolan genom samarbete utforskar sin egen verklighet och samtidigt lär kulturell växelverkan, samarbete, respekt och tolerans måste i hög grad vara en angelägenhet och nödvändighet i utbildningen och fortbildningen för blivande lärare och övrig personal i skolan som skall fostra eleverna i den interkulturella anda som präglar förslagen i detta betänkande.

SKU föreslår i annat sammanhang (13.10), att riksdagen skall uttala en principiell syn i vad gäller interkulturell undervisning, utifrån bl. a. Europarådets arbete med hithörande frågor. Genom ett sådant uttalande

skulle Sverige, som kanske första land, kunna omsätta innehållet i rekommendationerna i åtgärd på det nationella planet. Härigenom skulle Sverige även kunna bidra till att öka respekten för det internationella samarbetet.

I samband med ett eventuellt uttalande bör kommunerna uppmärksammas på det angelägna i att *främja utbildning om interkulturell undervisning för olika personalkategorier* och att alla möjligheter till *gemensam utbildning för olika personalkategorier* tillvaratas. Hittillsvarande erfarenheter av det fortbildningssystem, som infördes den 1 juli 1982, visar tyvärr att det ofta varit svårt att få gehör för behovet av fortbildning i invandrarkunskap i konkurrens med övrigt fortbildningsutbud. Den möjlighet som högskolan i dag erbjuder att utbilda *resurspersoner för lokal fortbildning* bör också uppmärksammas i detta sammanhang.

Befattningsutbildningen på alla nivåer måste uppmärksammas om man vill förverkliga det som ryms i begreppet interkulturell undervisning. Inte minst är *lärarutbildarna* en nyckelgrupp i detta avseende.

Utbildningen av tvåspråkiga lärare

I SÖ:s rapport till regeringen med redogörelse för försöksverksamheten med jämkade timplaner på låg- och mellanstadierna för hemspråksundervisning utgick SÖ från att behovet av tvåspråkiga klasslärare sannolikt skulle komma att öka jämfört med i dag om man följde SÖ:s förslag med hemspråksklasser och sammansatta klasser på låg- och mellanstadierna (se avsnitt 7.4). Hur stor ökningen skulle bli var enligt SÖ svårt att mera exakt bedöma. SÖ avsåg att återkomma längre fram till denna fråga.

SÖ har senare i sin skrivelse till regeringen 1983-06-06 angående behörighets- och anställningsvillkor för lärarpersonal i olika former av invandrarundervisning m. m. understrukit, att några mera exakta beräkningar av det framtida behovet av tvåspråkiga klasslärare inte kan göras. Efterfrågan påverkas av en mängd faktorer, såsom inställningen till hemspråksklasser i synnerhet, lokala skolförhållanden liksom det sätt på vilket information om hemspråksklasser m. m. bedrivs.

SKU vill för sin del understryka de förändringar som skett beträffande antalet hemspråksklasser under de senaste tre åren och som behöver analyseras närmare av SÖ. Bl. a. har det skett en kraftig minskning mellan redovisningstillfällena i november 1981 och november 1982. Anledningen härtill bör främst sökas i återflyttningen till Finland. Den finskspråkiga gruppen dominerar ju hemspråksundervisningen och det är därför en naturlig konsekvens att förändringar i fråga om denna grupps storlek och hemspråksbenägenhet återverkar märkbart på organisationen av hemspråksundervisningen. En fortsatt återflyttning till Finland kan komma att påverka utvecklingen när det gäller antalet hemspråksklasser. Även övriga etablerade invandrargruppers fortsatta intresse av att behålla det egna språket och kulturen i framtiden är av stor betydelse. SKU har i annat sammanhang (kap. 3 och avsnitt 13.1 samt 13.12) påtalat det bräckliga planeringsunderlaget för framtiden.

Å andra sidan kan nya behov av hemspråksklasser eller motsvarande komma att uppstå genom t. ex. nya flyktinggrupper.

SKU anser emellertid inte att behovet av tvåspråkiga klasslärare för hemspråksklasser eller motsvarande i någon högre grad kan komma att påverkas av nytillskott av invandring i olika former. Återinvandringen till Sverige från Finland behöver dock fortsatt uppmärksammas i detta avseende.

Svårigheten i samband med nytillkommande grupper, t. ex. flyktinggrupper, torde mera ha att göra med smalt rekryteringsunderlag till lärarutbildning och litet tjänstgöringsunderlag för de nyutbildade.

Problemen när det gäller *hemspråkslärarutbildningen* och *den särskilda klasslärarutbildningen* torde i framtiden främst gälla att inom utbildningens ram ge dels kulturkompetens och ämnesfördjupning för hemspråksläraren, dels den dubbla kompetensen för den tvåspråkiga klassläraren. De erfarenheter som gjorts sedan år 1977 visar att det vuxit fram ett påtagligt behov av att ge utbildningarna en ny uppläggning.

Hemspråksundervisning förekommer i såväl vanlig klass som sammansatt klass och hemspråksklass. En del hemspråkslärare anställs i dag som klasslärare och får därmed arbetsuppgifter som inte svarar mot utbildningen.

Hemspråkslärarnas arbetsuppgifter beskrivs av SÖ på följande sätt i nyssnämnda skrivelse till regeringen 1983-06-06.

"Huvuduppgifter i hemspråkslärarens arbete är att undervisa i hemspråk och att ge studiehandledning i olika skolformer och på olika skolstadier. Därutöver ingår i arbetet att hjälpa invandrareleverna och i viss mån även deras föräldrar att förstå och handskas med de problem som uppstår för eleverna, när man lever i två kulturer samtidigt och förväntas klara sig i båda. Den senare uppgiften kallas allmänt för sociala kontaktuppgifter. En hemspråkslärare förutsätts således i sin yrkesutövning kunna undervisa i hemspråket och ge studiehandledning i alla förekommande ämnen i hela ungdomsskolan och i viss mån även inom vuxenutbildningen. Det säger sig självt att detta är ett alltför brett verksamhetsfält för en och samma person. Det torde vara ett ringa fåtal hemspråkslärare, om ens någon, som är kompetent nog att meddela studiehandledning på hemspråket i skolans samtliga ämnen och på samtliga stadier. Av pedagogiska skäl är det därför nödvändigt att hemspråksläraren ges möjlighet att specialisera sig mot visst stadium. Så sker också i den praktiska skolverksamheten. Av denna anledning måste fortbildning eller någon form av påbyggnadsutbildning bli ett nödvändigt komplement till den breda grundutbildning som ges på hemspråkslärarlinjen. Den kompletterande utbildningen bör därvid kunna avse såväl stadiespecialisering för att göra läraren mer kompetent för det stadium denne valt att tjänstgöra vid som utbildning på det specialpedagogiska området. Behovet av tvåspråkiga lärare med specialpedagogisk kompetens är stort."

SÖ framhåller vidare följande.

"Karaktäristiskt för all undervisning i hemspråk är att undervisningsgrupperna är mycket heterogena vad avser språkfärdighet. I en och samma undervisningsgrupp kan finnas elever som är på nybörjarstadiet och elever som har mycket goda kunskaper i sitt modersmål men näst intill obefintliga svenskkunskaper. Detta ställer stora krav på hemspråkslärarens ämnesteoretiska och ämnesmetodiska kunnande i vid mening liksom dennes kännedom om elevernas språkliga, kulturella och sociala bakgrund i hemlandet och i Sverige. Läraren måste till exempel kunna individualisera undervisningen för alla språkfärdighetsnivåer och på alla skolstadier.

Flertalet lärare, som idag är i formellt hänseende behöriga till hemspråkslärartjänst och som i viss utsträckning också undervisar i ämnet, saknar utbildning för denna

speciella undervisningssituation. Här åsyftas reguljärt utbildade lärare på förskol-, lågstadie-, mellanstadie- och ämneslärarlinjerna."

När det gäller *den tvåspråkiga klasslärarutbildningen* framhåller SÖ i sin skrivelse 1983-06-06, att det i olika sammanhang framgått, att det är svårt att genomföra tvåspråkig utbildning som kan ge tillräcklig kompetens för att arbeta bland såväl svenskspråkiga barn som barn tillhörande den egna språkgruppen.

De gjorda utvärderingarna ger emellertid enligt SÖ inte några klara anvisningar om hur man kan gå vidare för att lösa de problem som hänger samman med den dubbla kompetensen. Det är därför nödvändigt, framhåller SÖ att se över de tvåspråkiga klasslärarutbildningarna med hänsyn till innehåll, framtida omfattning och inriktning innan slutlig ställning tas till en utbyggnad av dessa. Vid en sådan översyn bör ingående prövas och analyseras hur utbildningar av tvåspråkiga klasslärare bättre än för närvarande kan anpassas till de krav som den dubbla kompetensen innebär. SÖ föreslår att regeringen uppdrar åt UHÄ att i samråd med SÖ göra en sådan översyn.

Enligt den utvärdering som gjorts av UHÄ är förslag till förändring av utbildningen för tvåspråkiga lärare beroende på hur arbetsuppgifterna för lärarna ska se ut i framtiden. Möjligheten har antytts att slå ihop de båda utbildningarna till en *gemensam utbildningsväg*. SKU anser att det kan finnas stora fördelar i en sådan utveckling. Bl. a. ger den bredare kompetensen beredskap inför förändringar i organisationen av hemspråksundervisningen. Vid en översyn måste såväl utbildningens *innehåll och längd* diskuteras som även behovet av *allmänna förkunskaper*. Genom en sammanslagning skulle den särskilda klasslärarutbildningen kunna avse även andra grupper än den finskspråkiga.

SKU förordar alltså att en översyn skyndsamt kommer till stånd av hemspråksutbildningen och den särskilda klasslärarutbildningen, där förutsättningarna för en gemensam utbildningsväg övervägs.

Behovet av *specialpedagogiska inslag* i utbildningen bör tas upp i sammanhanget liksom frågan om inslag av *syo*. Bl. a. skulle det senare öka möjligheterna till samarbete med andra personalgrupper i skolan, vilket vore värdefullt särskilt på högstadiet och i gymnasieskolan. En breddning av *tjänsteunderlaget* skulle också kunna aktualiseras på det sättet i syfte att bredda möjligheterna till arbetsuppgifter inom det svårplanerade område som invandrarundervisningen erbjuder.

Behovet av *utbildning i engelska för hemspråkslärare* och av *ökad kontrastiv beredskap för lärare i engelska* bör uppmärksamma. SÖ har som tidigare nämnts berört dessa frågor i sin utvärdering av försöksverksamheten med jämkade timplaner på låg- och mellanstadierna.

SKU vill slutligen peka på behovet av *påbyggnadsutbildning* för vissa andra lärarkategorier. Detta sammanhänger med att *alla* lärare i dag möter invandrarelever, inte bara de lärare som genom sin utbildning har ett särskilt ansvar för dessa.

Låg- och mellanstadielärarna behöver komplettera sin utbildning med svenska som andraspråk och vuxenmetodik för arbete inom främst grundvux.

Ämneslärarna behöver komplettera sin utbildning med svenska som andraspråk, läs- och skrivundervisningens metodik samt matematikmetodik för arbete inom grundvux.

Behovet av *tvåspråkiga lärare inom vuxenutbildningen* kommer troligen att öka. Det är viktigt att ansvariga myndigheter utarbetar kombinationsmöjligheter i god tid och med hänsyn till behoven för olika lärarkategorier. Det är av stor vikt att planeringen görs med beaktande av såväl behov som tillgångar i form av redan vunnen kompetens.

Nu verksamma – och i många fall obehöriga *sfi-lärare* – har kunskaper i svenska som främmande språk, ofta både genom utbildning/erfarenhet – ibland bara genom erfarenhet. Likaså har de invandrarkunskap genom utbildning/erfarenhet och ofta lång erfarenhet av vuxenundervisning. Särskilt de som genom eget initiativ genomgått utbildning i svenska för invandrarundervisare och invandrarkunskap bör komma i fråga för kompletteringsutbildning. De behöver då framför allt komplettera med läs- och skrivinlärningsmetodik, matematikmetodik samt ev. även vuxenpedagogik.

De olika lärarkategorierna behöver således mycket *olika* påbyggnadsutbildning både vad avser innehåll och kurslängd.

Svenska som främmande språk, svenska som andraspråk

Trots det stora och ständigt ökande antalet lärare som undervisar i ämnet och trots den allmänt omfattade meningen att tvåspråkighetsmålet ställer mycket höga krav på undervisningen i svenska som andraspråk finns inte några särskilda krav på utbildning i att undervisa i ämnet. Någon reguljär lärarutbildning där ämnet ingår finns följaktligen inte heller. Under senare år har dock behovet av sådan utbildning blivit alltmer erkänt framför allt av företrädare för språkforskningen, lärarutbildningen och lärarna själva.

SKU finner det vara en allvarlig brist, som kan få stora konsekvenser i framtiden, både för individen och samhället att många invandrarelever inte får den möjlighet till kvalificerad undervisning i svenska som andraspråk som deras situation kräver.

SKU vill för sin del starkt understryka nödvändigheten av att undervisningen i svenska som andra språk förbättras, bl. a. genom åtgärder inom lärarutbildningen.

SÖ har i sin skrivelse 1983-06-06 förordat att undervisningen för invandrare bör benämnas *svenska som andraspråk* med hänsyn till den tydliga andraspråkskaraktär som denna undervisning har. Inom högskolan används numera också begreppet andraspråk konsekvent.

SKU ansluter sig till SÖ:s uppfattning.

Vissa behörighetsfrågor

När det gäller *behörighetsfrågorna* för lärare inom invandrarundervisningen förutsätter SKU att SÖ:s skrivelse 1983-06-06 åtgärdas inom regeringskansliet i anslutning till diskussioner om lärarutbildningen. SKU vill emellertid här markera en viktig fråga som särskilt behöver övervägas. Det gäller vilken vikt som vid anställning av hemspråkslärare skall tillmätas *viss kulturell bakgrund.* I många fall har denna fråga redan ställts på sin spets i tillsättningsärenden i kommunerna, när olika intressenter hävdat att språket

hos en sökande – om än formellt riktigt enligt svenska utgångspunkter – hör ihop med kulturbakgrunden i ett annat land än det som eleverna kommer ifrån. Det är synnerligen angeläget att hithörande problem övervägs i sammanhang med den kulturella kompetensen hos lärare för invandrarundervisningen. Kommunerna ställs i dag bl. a. inför skolstrejker till följd av att det saknas klara behörighetsregler för den kulturella kompetensen.

I sammanhanget bör man också överväga frågan om *behörighet till hemspråkslärartjänst för tvåspråkiga förskollärare* (jämför kap. 12 utbildningsutskottets uttalande i denna fråga). SÖ har för sin del utgått från att endast lärare med utbildning på hemspråkslärarlinjen eller särskild tvåspråkig klasslärarutbildning bör vara behöriga till tjänst som lärare 22 (i hemspråk). Behörig till hemspråkslärartjänst bör enligt SÖ även den vara som har väl dokumenterade kunskaper i svenska och som genomgått klasslärarutbildning i annat nordiskt land än Sverige och som får anställas på tjänst som lärare 1 (för klass på lågstadiet) eller på tjänst som lärare 2 (för klass på mellanstadiet). Detta kräver ändring i de särskilda behörighetsvillkoren för hemspråkslärartjänster. Detta i sin tur innebär att vissa övergångsbestämmelser måste utfärdas, säger SÖ.

De *obehöriga hemspråkslärarnas behov av kompletterande utbildning* behöver fortsatt uppmärksammas i samband med revidering av hemspråkslärarnas och de särskilda klasslärarnas utbildning.

Rekrytering av lärare från ursprungsländerna

En annan fråga att överväga i sammanhanget är hur kravet på *kulturkompetens* skall kunna upprätthållas. Redan i dag är det vissa svårigheter att få lärarkandidater med aktuella kunskaper i ursprungslandets språk och kultur. Ju längre tiden går, desto större blir detta problem. Vill man upprätthålla kravet på kulturkompetens måste inslagen av utbildning i ursprungsländerna under grundutbildningen förstärkas och möjligheterna till fortbildning i dessa länder öka. SKU har tidigare (kap. 10) berört denna fråga.

Förutsättningarna härför är inte bara en ekonomisk fråga utan kan också vara av politiskt känslig natur när det gäller vissa flyktinggrupper.

Det här problemet måste enligt SKU få en ingående belysning vid de fortsatta övervägandena om lärarutbildningens utformning. Det är enligt SKU:s bedömning önskvärt att man i så stor utsträckning som möjligt försöker upprätthålla kravet på kulturkompetens genom ökad samverkan med ursprungsländerna. Man bör härvid pröva förutsättningarna för att förlägga en större del av grundutbildningen än nu till dessa länder. *Nya modeller* för lärarutbildningen i vad avser kulturkompetensen behöver alltså tas fram och prövas i det fortsatta arbetet.

En annan utväg, som dock avvisats tidigare av regering och riksdag, är *rekrytering av lärare från ursprungsländerna.* SÖ har i sin nämnda skrivelse 1983-06-06 ånyo övervägt frågan men åter avvisat lösningen. Enligt SÖ bör man satsa på grund- och fortbildningsåtgärder inom den svenska lärarutbildningen.

SKU vill i detta sammanhang aktualisera frågan om *"kulturella resurspersoner"* genom att behandla den verksamhet med grekiska reselärare i Sverige som tagits upp i kap. 12.

SÖ:s i kap. 12 redovisade utvärdering omfattar även andra lärare än de som är anknutna till Grekiska Institutet. Någon klar avgränsning mellan de båda kategorierna görs inte i utvärderingen. Det är därför svårt att få en klar bild av hur institutets lärare har fungerat.

Utifrån utvärderingsmaterialet och de diskussioner som förts om institutionslärarnas verksamhet vid senaste mötet med den svensk-grekiska samarbetskommittén gör SKU följande bedömning.

Den verksamhet institutets lärare bedrivit tycks inte ha fungerat som avsågs enligt 1969 års överenskommelse. Två omständigheter är därvid av intresse. För det första har samarbetet med skolan varit dåligt. Bristande information både när det gäller institutslärarnas existens och när det gäller deras avsedda funktion kan ha bidragit till detta. Det förefaller som om innehållet i SÖ-FS 1979:206 – vilket är helt i överensstämmelse med 1979 års överenskommelse – inte fått genomslagskraft. För det andra är de praktiska och ekonomiska förutsättningarna för institutets lärare att vara reselärare i ordets egentliga mening oklara.

SKU anser att verksamheten med reselärare vid Grekiska institutet bör fortsätta. Ansträngningar bör göras för att den skall kunna fungera som ursprungligen avsågs, nämligen att vara tillskott till den svenska skolan både för de grekiska barnen och för skolan som helhet, inte minst när det gäller att förmedla kunskaper om grekisk kultur och grekisk samhällsutveckling. I detta ligger att samverkan mellan institutets lärare, hemspråkslärarna och annan personal i skolan bör öka. För detta erfordras en genomtänkt planering för institutlärarnas besök i de olika skolorna. Möjligheten att göra en *årlig plan för verksamheten* i samverkan mellan institutet och de svenska skolmyndigheterna bör undersökas.

Inför en fortsatt verksamhet med grekiska reselärare vid institutet är det angeläget att klargöra *de praktiska och ekonomiska förutsättningarna* för dessa lärare, så att de verkligen kan fungera som reselärare. Detta bör ske vid överläggningar mellan svenska staten och grekiska myndigheter.

Vidare behövs ett mera utförligt *informationsmaterial* till kommunerna om institutlärarnas verksamhet för att närmare klargöra syftet med verksamheten och under vilka förutsättningar den avses samverka med skolorna.

När det gäller frågan om *utvidgning av reselärarverksamheten* och ett eventuellt regional ansvar för denna anser SKU att man i princip bör ställa sig positiv till "kulturella resurspersoner" från ursprungsländerna, inte minst med hänsyn till de svårigheter som kan förutses att i Sverige rekrytera blivande lärare för invandrarundervisningen med aktuella språk- och kulturkunskaper för en viss invandrargrupp. En bedömning bör dock göras från fall till fall av regeringen när utvidgning till andra språkgrupper kan komma att aktualiseras. Härvid bör alla förutsättningar för verksamheten ingående klargöras på förhand. Bl. a. bör behovet av *introduktion* i den svenska skolan och det svenska samhället vid varje tillfälle övervägas av SÖ och UHÄ i samråd.

"Kulturella resurspersoner" skulle kunna fungera som en fortbildningsresurs om de vore inordnade i den nya fortbildningsorganisationen. En möjlighet är att, som SÖ föreslagit, organisera verksamheten från vissa länsskolnämnder. En annan möjlighet vore att inordna dessa kulturella resurspersoner inom högskolorganisationen. Redan nu finns språkassisten-

ter anställda inom högskolan för medverkan i den lokala skolutvecklingen.

Institutlärarna verksamhet bör kunna ge fortsatta värdefulla erfarenheter som kan ligga till grund för bedömningen av en eventuell utvidgning av reselärarverksamheten. SÖ bör följa denna och därvid också överväga hur länsskolnämnderna kan medverka så att den resurs reselärarna utgör kan utnyttjas på bästa sätt och i enlighet med de mål och riktlinjer som finns för den svenska skolan.

En *redogörelse* för reselärarverksamheten vid institutet bör lämpligen lämnas av SÖ i samband med den årliga anslagsframställningen.

SÖ bör tillsammans med SoS och UHÄ överväga om institutets lärare kan utnyttjas även i *förskola* och i *lärarutbildningen*. Även dessa områden bör i så fall omfattas av den årliga planering som ovan nämnts.

Den verksamhet som bedrivits och bedrivs av reselärare eller andra lärare i s. k. *lördagsundervisning* behandlas under avsnitt 7.1.

SKU vill beträffande fritidsverksamhet vid fritidshem, fritidsgårdar etc. påpeka behovet av tvåspråkig personal och erinra om att fritidshemskommittén (S 1982:08) avser att uppmärksamma detta behov i sitt utredningsarbete.

Förslag

SKU föreslår

- att interkulturell undervisning förs in som moment i all utbildning av personal för skolan,
- att befattningsutbildning på olika nivåer anordnas för personalkategorier med särskilt ansvar för att främja interkulturell undervisning,
- att ett internationellt symposium anordnas i Sverige år 1985 under temat "Intercultural training of teachers" enligt de riktlinjer SKU föreslagit,
- att utbildningen av hemspråkslärare och särskilda klasslärare ses över beträffande innehåll, längd och antagningsvillkor och att därvid också övervägs om de båda utbildningarna kan slås samman till en utbildningsväg,
- att i samband med en översyn av berörda utbildningar särskilt uppmärksammas förutsättningarna för att införa specialpedagogiska moment och syo och att behovet av kompletterande utbildning för obehöriga hemspråkslärare uppmärksammas,
- att i samband med översynen också överväga olika lösningar för att säkerställa erforderlig kulturell kompetens enligt vad SKU anfört och den kulturella bakgrundens betydelse i behörighetssammanhang vid tillsättning av lärartjänster,
- att behovet av utbildning i engelska för hemspråkslärare och av ökad kontrastiv beredskap för lärare i engelska uppmärksammas,
- att regeringen tar initiativ till överläggningar med grekiska staten angående förutsättningarna för den fortsatta verksamheten med reselärare anknutna till Grekiska institutet,
- att SÖ får i uppdrag att utarbeta ett informationsmaterial till kommunerna om reselärarna vid Grekiska institutet och hur de får och kan utnyttjas i svenska skolor,

- att SÖ därvid får i uppdrag att i samråd med UHÄ och SoS undersöka om reselärarna kan utnyttjas även i förskolan och i lärarutbildningen,
- att förutsättningarna för en årlig planering av Grekiska institutets reselärararverksamhet i samverkan mellan institutet och berörda svenska myndigheter övervägs,
- att SÖ får i uppdrag att lämna en redogörelse för reselärarnas verksamhet i samband med den årliga anslagsframställningen,
- att SÖ får i uppdrag att i samråd med UHÄ överväga behovet av introduktion om den svenska skolan och det svenska samhället för nytillkommande lärare vid institutet,
- att benämningen svenska som andraspråk i förekommande sammanhang får ersätta benämningen svenska som främmande språk,
- att behovet av påbyggnadsutbildning för låg- och mellanstadielärare, ämneslärare och sfi-lärare uppmärksammas enligt vad SKU anfört.
- att behovet av tvåspråkiga lärare för vuxenutbildningen särskilt övervägs.

14 Förslagens genomförande

SKU har i det föregående lagt fram olika förslag som gäller invandrarundervisning inom skolans och vuxenutbildningens område. På grundval av SKU:s redogörelser och överväganden bör det vara möjligt att ta ställning till vissa av förslagen utan ytterligare utredningsarbete. Hit hör det kanske viktigaste av SKU:s förslag som gäller ett principuttalande av riksdagen rörande interkulturell undervisning som grund för fortsatta åtgärder inom utbildningsområdet. Hit hör bl. a. även frågan om precisering av aktiv tvåspråkighet i undervisningen. SKU:s syn på detta begrepp ligger i linje med såväl SÖ:s definition av begreppet som de utgångspunkter som utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern har för sina förslag om språkstöd i förskolan.

Beslut bör också kunna fattas om kriterier för rätten till hemspråksundervisning och benämningen på det språk som undervisningen avser. Riktlinjer till stöd för kommunerna bör också kunna utfärdas när det gäller bedömning av rätten till och behovet av hemspråksundervisning.

Vissa uppdrag om framtagande av kommentarmaterial m. m. bör likaså kunna åtgärdas. Frågan om registrering av barn i förskoleåldern bör behandlas skyndsamt. Detsamma gäller frågan om samlade diskussioner om språkstödet i förskolan och i skolan.

I de tilläggsdirektiv till IPOK som utfärdats den 19 maj 1983 (Dir 1983:39), framhålls bl. a. att SKU och IPOK har uppgifter som ligger nära varandra, framför allt vad gäller frågan om samhällets möjligheter att erbjuda språkliga minoriteter utbildning och service på deras eget språk. SKU:s förslag i vissa delar kan därför komma att övervägas ytterligare inom ramen för IPOK:s arbete.

När det gäller förutsättningarna för SKU att göra några ekonomiska bedömningar har SKU i olika sammanhang påtalat behovet av ett bättre planeringsunderlag i fråga om utvecklingen av hemspråksundervisningen. Förutsättningarna för ett sådant underlag bör skyndsamt övervägas, mot bakgrund av de diskussioner som redovisas i betänkandet. Därvid bör även frågan om erforderligt statistiskt underlag vägas in.

Såväl SÖ som UHÄ anser att de tvåspråkiga lärarutbildningarna bör ses över. När det gäller det framtida behovet av tvåspråkiga lärare är det enligt SÖ inte möjligt att göra några mera exakta beräkningar. SÖ har dock redovisat vissa synpunkter på effekterna av SÖ:s förslag om nya behörighetsbestämmelser. SKU har förordat att de tvåspråkiga klasslärarutbildningarna skyndsamt ses över, varvid förutsättningarna för att slå ihop dem till en

gemensam studieväg bör övervägas.

Det är enligt SKU inte möjligt att göra några mera samlade kostnadsbedömningar på lärarsidan, förrän man tagit ställning till utbildningarnas framtida innehåll och längd på grundval av ett ställningstagande till arbetsuppgifterna för ifrågavarande lärare eller en eventuell ny typ av hemspråkslärare/klasslärare.

SKU:s förslag om hemspråksundervisningen innebär ett understrykande av att barn som behöver hemspråksundervisning för sin språkutveckling, med hänsyn till skolans mål att främja aktiv tvåspråkighet och valfrihetsmålet, också bör få sådan. De riktlinjer som SKU föreslår att regeringen skall utfärda till stöd för kommunernas bedömning av behovet innebär samtidigt ett ökat krav på att det verkligen är fråga om ett språk som är ett levande inslag i hemmiljön. I så mån kan förslagen sägas vara ett uttryck för en styrning av hemspråksresurserna till de barn som utifrån uppställda mål främst är i behov av stödet.

Bilaga 1 Kommittédirektiv

Invandrarfrågor inom skolväsendets och vuxenutbildningens område

Dir 1981:49

Beslut vid regeringssammanträde 1981-07-09

Statsrådet Tillander anför.

Invandringen till Sverige har lett till olika åtgärder inom skola och vuxenutbildning. År 1968 förbättrades stödundervisningen i svenska för invandrarbarnen i skolan. Samtidigt infördes möjligheten att ge dem viss hemspråksundervisning (prop. 1968:67, SU 1968:129, rskr 1968:303). Förslag hade lagts fram av 1964 års utlands- och internatskoleutredning i dess betänkande (SOU 1966: 55). Riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken fastställdes av riksdagen år 1975 (prop. 1975: 26, InU 1975: 6, rskr 1975: 160) på grundval av förslag från invandrarutredningen (SOU 1974: 69). De övergripande målen för invandrar- och minoritetspolitiken sammanfattades i orden jämlikhet, valfrihet och samverkan.

En principiellt viktig reform, som låg i linje med denna ändrade syn på invandrarnas och minoriteternas rätt till det egna språket och kulturen, var de riksdagsbeslut som sammanfattningsvis kallas hemspråksreformen. I propositionen om hemspråksundervisning för invandrarbarn (prop. 1975/76: 118, UbU 1975/76: 33, rskr 1975/76: 391) fastslogs principerna för undervisning av elever med annat hemspråk än svenska. Med anledning av propositionen om statsbidrag till hemspråksundervisning för invandrarbarn m.m. (prop. 1976/77: 22, UbU 1976/77: 10, rskr 1976/77: 111) fattade riksdagen beslut om utbildning av hemspråkslärare och inrättandet av tjänster som hemspråkslärare. Riksdagen beslöt samtidigt om grunder för statsbidrag till hemspråksträning i förskolan, statsbidrag till hemspråksundervisning och stödundervisning i svenska i grundskolan och gymnasieskolan. Beslutet innebär bl.a. att kommunerna är skyldiga att anordna hemspråksundervisning i grundskolan och gymnasieskolan.

Den av riksdagen beslutade nya läroplanen för grundskolan (prop. 1978/79: 180, UbU 1978/79: 45, rskr 1978/79: 422) innebär att hemspråk skall införas som tillval på grundskolans högstadium fr.o.m. läsåret 1982/83.

Regeringen har den 21 juni 1979 utfärdat förordning om försöksverksam-

het med jämkade timplaner för hemspråksundervisning på grundskolans låg- och mellanstadier (SÖ-FS 1979: 133). Försöksverksamheten skall dels omfatta enspråkiga förberedelseklasser (s.k. hemspråksklasser), dels andra anordningar, exempelvis s.k. sammansatta klasser. I enspråkiga klasser ges undervisning för barn från endast en språkgrupp i och på hemspråket. Övergången till undervisning på svenska sker successivt. Skolöverstyrelsen (SÖ) skall senast den 1 oktober 1982 inkomma till regeringen med en samlad redogörelse för försöksverksamheten samt med förslag till åtgärder. SÖ har med stöd av förordningen meddelat ytterligare föreskrifter om försöksverksamheten (SÖ-FS 1979: 194).

Inom gymnasieskolan finns förutom undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk samt stödundervisning i svenska också särskilda introduktionskurser och kompletterande sommarkurser för invandrarungdom. Sedan läsåret 1977/78 pågår i Stockholm en försöksverksamhet med finskspråkig gymnasial utbildning.

Regeringen har förelagt riksdagen en proposition om läroplan för den kommunala vuxenutbildningen (komvux). I propositionen föreslås bl.a. att grundskolkurser skall få anordnas i hemspråk och i svenska som främmande språk. Försöksverksamhet med finskspråkig undervisning har pågått i komvux sedan läsåret 1976/77. Riksdagen har nyligen bifallit förslag i budgetpropositionen (prop. 1980/81:100 bil. 12 s. 624, UbU 1980/81:18, rskr 1980/81:217) att försöksverksamheten får omfatta grundskolkurser även på andra språk än finska.

Regeringen har den 30 april 1981 utfärdat förordning om försöksverksamhet med svenska som främmande språk inom kommunal vuxenutbildning.

Bland deltagarna i grundutbildning för vuxna (grundvux) finns en betydande andel invandrare, f.n. omkring 75 %. För icke svensktalande deltagare i grundvux skall, där så är möjligt, undervisningen anordnas helt eller delvis på hemspråket, om den studerande önskar det (prop. 1976/77:100 bil. 12, UbU 1976/77:19, rskr 1976/77:176).

På gymnasieskolnivån inom komvux förekommer inte någon hemspråksundervisning. Stödundervisning kan förekomma inom komvux på hemspråk liksom i svenska för invandrarelever.

Komvux-utredningen (U 1978:04) har bl.a. i uppdrag att uppmärksamma frågor rörande rekryteringen av deltagare till komvux. Även grundutbildningen för vuxna bör beaktas av kommittén. Frågor om utbildning av vuxna invandrare övervägs också av kommittén (A 1978:07) för översyn av svenskundervisningen m.m. för invandrare.

Fr.o.m. den 1 juli 1977 ansvarar statens institut för läromedelsinformation (SIL) för information om invandrarläromedel. För detta ändamål finns bl.a. en permanent läromedelsutställning för invandrarundervisning. SIL ansvarar även för fördelning av produktionsstöd till läromedel inom invandrarundervisningen.

SÖ har den 25 maj 1981 till regeringen överlämnat en rapport från en arbetsgrupp rörande åtgärder för att förbättra läromedelsförsörjningen för undervisningen av invandrare och språkliga minoriteter.

Ett fortlöpande samarbete pågår mellan svenska myndigheter och motsvarande organ i vissa ursprungsländer i frågor som rör utbildningsåtgärder för invandrare och deras barn. Samarbetet avser också utbildnings-

väsendets ansvar för att ta till vara invandrarnas kulturarv.

Sammanlagt uppgår det statliga stödet till olika invandraråtgärder inom ungdomsskolan till ca 400 milj. kr.

Det finns nu några års erfarenhet av de åtgärder som har vidtagits under 1970-talet beträffande hemspråksundervisningens utveckling och invandrarelevernas situation efter grundskolan i ett ofta besvärligt arbetsmarknadsläge. Samtidigt har en diskussion förts om den fortsatta inriktningen av invandrar- och minoritetspolitiken. Det finns ett behov av att närmare analysera olika frågor som aktualiseras på skolområdet och inom vuxenutbildningen med hänsyn till målen för invandrar- och minoritetspolitiken. Mot denna bakgrund bör en särskild utredare tillkallas. Jag tar i det följande upp de frågor som utredaren bör behandla.

Kraven på jämlikhet, valfrihet och samverkan innebär att invandrareleverna inom skolan och den kommunala vuxenutbildningen skall ha möjlighet att bibehålla och utveckla sitt modersmål och att utöva kulturverksamhet. I Mål och riktlinjer i läroplanen för grundskolan (Lgr 80) framhålls att skolan - samtidigt som den stärker elevernas språkutveckling - aktivt bör ta tillvara deras kulturarv. Därigenom betonas kravet på samverkan och ömsesidighet mellan svenska och andra kulturtraditioner och att kulturaktiviteternas mångsidighet är ett värde också för svenskspråkiga elever.

Det är enligt mål och riktlinjer i Lgr 80 - liksom i Lgy 70 - skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer. Det är också skolans uppgift att fostra eleverna att förstå och känna samhörighet med minoritetsgrupper inom vårt eget land. Detta är ännu ett mål som ställer krav på att skolans personal har kännedom om normer och rättsuppfattningar inom andra kulturer, om skilda historiska traditioner och erfarenheter. Det är viktigt att få en uppfattning om på vilka vägar och genom vilka åtgärder detta bäst och snabbast kan åstadkommas.

Invandringen har tillfört det svenska samhället människor som tillsammantagna representerar språkkunskaper och insikter i andra samhällens kulturer som vi aldrig tidigare haft tillgång till i vårt land. För Sveriges utveckling och för framtida kontaktmöjligheter med andra länder är detta av betydelse. Särskilt kan detta bli fallet om tvåspråkiga elever kan fortsätta studera sitt hemspråk i gymnasieskolan på studievägar som leder till yrkesverksamhet där de kan nyttiggöra sina språkkunskaper inte bara i kontakter med invandrare i Sverige utan också vid nordiska och internationella kontakter och i internationellt arbete. Det är därför viktigt att få klarlagt vilka olika möjligheter som här kan och bör skapas genom omprioriteringar, bl. a. med avseende på läroplaner och behörighetsbestämmelser.

Försöksverksamheten med jämkade timplaner på låg- och mellanstadierna har enligt de redovisningar som SÖ hittills lämnat till regeringen visat att undervisningen i svenska i många s. k. hemspråksklasser fått en begränsad omfattning. I dessa fall uppkommer frågan vilka förutsättningar elever i dessa klasser får att på högstadiet och i gymnasieskolan följa en undervisning på svenska, dra fördel av praktisk arbetslivsorientering på skilda arbetsplatser, kunna följa företagsförlagd utbildning i olika former och på likvärdiga villkor göra sig gällande i arbetslivet. I andra fall har undervisningen i enspråkiga klasser, liksom för övrigt i några av de minoritetsskolor som finns

i Sverige, bedrivits på såväl gruppens modersmål som på svenska. Konsekvenserna av den hittillsvarande försöksverksamheten och möjligheterna att genomföra tvåspråkiga undervisningsformer bör nu klarläggas. Utredaren bör därför följa och ta del av SÖ:s arbete på området.

Bakom hemspråksundervisningen har funnits flera, till sina konsekvenser aldrig klart särhållna motiv. Ett motiv har varit barnens inskolning. Det gäller främst elever som i skolåldern kommer från ett annat språkområde eller börjar skolan med bristfälliga eller inga kunskaper i svenska. Ett annat motiv för hemspråksundervisningen har varit elevernas språkliga och psykiska utveckling. För att eleverna skall kunna tillägna sig både hemspråket och svenska på ett tillfredsställande sätt har man ansett det nödvändigt att de uppnår en viss färdighetsgrad i hemspråket. Slutligen har man, främst från företrädare för olika minoritetsgrupper, framfört minoritetspolitiska motiv, dvs. man har hävdat att barn som tillhör en etablerad minoritet skall få utveckla den minoritetens språk och kultur. Härvid har man bl. a. hänvisat till olika internationella avtal.

Den utsträckning i vilken det ena eller det andra motivet för att införa hemspråksundervisning beaktas kan få olika konsekvenser för hemspråksundervisningen. Det påverkar de aktuella elevernas antal, språkkunskaper och skolans möjligheter att anordna en meningsfull undervisning. Dessa konsekvenser har aldrig analyserats tillfredsställande. Hemspråksundervisningen har nu pågått så länge att underlag finns för att närmare klargöra på vilka sätt dessa olika motiv för undervisningen skulle kunna komma till uttryck vad gäller undervisningens organisation. En viktig fråga som utredaren, i anslutning till utvärdering av försöksverksamheten i låg- och mellanstadierna, bör ta ställning till är om det är rimligt att sådana omprioteringar görs att hemspråksklasser kan anordnas även på grundskolans högstadium, så att undervisningen i hela den obligatoriska skolan sker på ett annat språk än svenska. Utredaren bör på liknande sätt göra en bedömning beträffande gymnasieskolan. Vidare bör undersökas i vilken utsträckning minoritetsorienterad undervisning för barn i grundskolan förekommer utanför schemalagd tid.

Ansvaret för att förverkliga de invandrar- och kulturpolitiska målen vilar på skolans alla lärare och skall beaktas i undervisningen i alla ämnen. Detta ställer krav på att lärarna har goda insikter i skilda kulturer. Insatser som kan göras inom ramen för fortbildningen bör beaktas i detta sammanhang. Det krävs även tillgång till läromedel och material av skilda slag. Det är angeläget att, med utgångspunkt i läroplanerna, utredaren gör en samlad bedömning av tillgång på och behov av läromedel i invandrarundervisningen och av möjligheter att härvidlag etablera ett vidgat samarbete med invandrarnas ursprungsländer.

En fråga som inte är oväsentlig i detta sammanhang är benämningen av det språk som undervisningen avser. Från flera håll har påtalats att termen modersmål bör införas som benämning. Frågan om vilken beteckning som skall användas är av betydelse ur minoritetspolitisk synpunkt. Definitionen av vilka som har behov av och rätt till olika former av invandrarundervisning bör också preciseras klarare liksom även innebörden av aktiv tvåspråkighet i undervisningen.

Ställningstaganden i frågor av detta slag har inte bara utbildningspolitisk

utan även kulturpolitisk betydelse. Jag vill i detta sammanhang erinra om att den år 1980 tillsatta invandrarpolitiska kommittén (A 1980:04) bl. a. har i uppdrag att överväga den fortsatta inriktningen av invandrar- och minoritetspolitiken i anslutning till 1975 års riktlinjer. Kommittén skall därvid bl. a. närmare analysera begreppen etnisk och språklig minoritet och utreda frågan om samhällets möjligheter att på längre sikt erbjuda språkliga minoriteter i Sverige utbildning, omsorg och service på deras eget språk. Kommittén skall även överväga om det är ändamålsenligt att införa samma stödåtgärder för alla etniska minoriteter utan hänsyn till deras storlek och särskilda förhållanden och behov.

I årets budgetproposition har regeringen erinrat om att mer än en kvarts miljon av befolkningen i Sverige är finsktalande. Det är uppenbart att en stor del av de åtgärder som vidtas inom ramen för politiken på skilda områden bör anpassas till detta förhållande. Särskilda åtgärder för att ge de finskspråkiga i Sverige större möjligheter till utbildning i och på finska utgör också en del av det nordiska samarbetet. Det bör mot denna bakgrund övervägas om villkoren för undervisning i grundskolan och gymnasieskolan i och på olika språk som förekommer som minoritetsspråk i Sverige bör vara lika eller om finska språket bör ges en särskild ställning i det svenska skolsystemet. Konsekvenserna av detta med hänsyn till dels undervisningen i andra minoritetsspråk, dels planeringen av undervisningen på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan, dels lärarutbildningen och de kostnader som är förbundna med olika handlingslinjer bör nu kartläggas som ett underlag för politiska beslut.

Utvecklingen av s. k. hemspråksklasser aktualiserar också lärarutbildningsfrågan. Inom lärarutbildningen ges, förutom utbildning vid hemspråkslärarlinjen också utbildning till tvåspråkiga klasslärare för sökande med finska som hemspråk. Hemspråkslärare är utbildade för och behöriga till undervisning i hemspråk och studiehandledning på hemspråk. I hemspråksklasser har de emellertid i stor utsträckning kommit att undervisa i alla ämnen. Den utbildning av tvåspråkiga klasslärare som förekommer avser, som jag tidigare har redovisat, endast lärare med finska som modersmål och tjänst som lärare på låg- eller mellanstadiet. Det är också här angeläget att få belyst konsekvenser av skilda handlingslinjer.

Det bör, som jag tidigare har angivit, ankomma på den särskilda utredaren som jag nu tillkallar att kartlägga de frågor som jag nu har omnämnt. Utredaren bör därefter avge förslag till behövliga och lämpliga förändringar. Det är angeläget att frågor om undervisningen för finskspråkiga barn härvid behandlas med förtur. Utredarens förslag kan läggas till grund för vidare politisk beredning. Utredaren skall särskilt samråda med kommittén (S 1979: 03) om hemspråksträning för förskolebarn, med gymnasieutredningen (U 1976: 10), med komvux-utredningen (U 1978: 04), med kommittén (U 1979: 13) angående skolor med enskild huvudman, med invandrarpolitiska kommittén (A 1980: 04), med diskrimineringsutredningen (A 1978:06) samt med utredningen (U 1981: 01) om samverkan mellan förskola och skola.

En utgångspunkt för alla statliga kommittéer är enligt tilläggsdirektiv (Dir 1980: 20) som utfärdats till samtliga statliga komittéer och utredare att alla förslag kommittéerna lägger fram skall kunna genomföras inom ramen för

oförändrade ekonomiska resurser inom det område som förslagen avser. Dessa utgångspunkter skall gälla också de förslag den särskilde utredaren lägger fram i denna fråga.

Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen bemyndigar det statsråd, som har till uppgift att föredra ärenden som rör skolväsendet

att tillkalla en särskild utredare för de uppgifter jag har angivit,

att besluta om sekreterare, sakkunniga och annat biträde åt utredaren.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta nionde huvudtitelns kommitteanslag.

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hennes hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

Bilaga 2 Förteckning över från utbildningsdepartementet överlämnade framställningar och skrivelser

Från föreningen Matija Gubec den 8 september 1976 angående hemspråksundervisning i kroatiska.

Från Riksförbundet Finska Föreningar i Sverige den 5 juli 1978 angående de Sverigefinska barnens utbildningssituation i Sverige.

Från Statens Invandrarverk den 7 augusti 1980, anslagsframställning för budgetåret 1981/82 i de delar den avser en central för pedagogiska hjälpmedel för invandrare, dels principiell skyldighet att delta i hemspråksundervisning.

Från skolöverstyrelsen den 25 maj 1981, en rapport angående minoritetsspråks- och invandrarundervisningens läromedelsförsörjning.

Från Kalix finska Hem och Skola förening den 23 augusti 1981 angående finskspråkig undervisning i Kalix.

Från Stockholms distrikt av Riksförbundet Finska Föreningar i Sverige den 22 november 1981, resolution från höstmöte den 22 november 1981 om finskspråkig undervisning av finska handikappade barn m. m.

Från Sveriges Finska Lärarförbund den 22 februari 1982 angående Sverigefinländarnas ställning i de delar skrivelsen avser organisationen av hemspråksundervisning på finska.

Från Riksförbundet Finska Föreningar i Sverige den 18 mars 1982 samt Sveriges Finska Lärarförbund – Göteborgs avdelning – den 26 februari 1982 angående namninsamling om invandrarundervisning för finskspråkiga barn i de delar den avser dels de finskspråkiga klassernas fortsatta existens dels finskspråkiga försöksskolor.

Från Vojislav Spadijer den 5 juni 1982 och Raina Malm den 15 november 1982 angående hemspråksundervisning.

Från skolöverstyrelsen den 22 september 1982 angående utvärdering av försöksverksamhet med finskspråkig utbildning i Stockholms kommun.

Från skolöverstyrelsen den 1 oktober 1982, redogörelse för tre års försöksverksamhet med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier för hemspråksundervisning samt förslag till åtgärder.

Från skolöverstyrelsen den 1 februari 1983 angående den grekiska reselärarverksamheten.

Från Föräldraföreningen för grekiska skolbarn i Stockholm den 10 februari 1983, från Grekiska föräldraföreningen i Kinna den 15 februari 1983 och från Alexander Frangos den 15 februari 1983 angående utvärderingen av den grekiska reselärarverksamheten.

Statens offentliga utredningar 1983

Kronologisk förteckning

1. Fristående skolor för inte längre skolpliktiga elever. U.
2. Nytt militärt ansvarssystem. Ju.
3. Skatteregler om traktamenten m. m. Fi.
4. Om hälften vore kvinnor. A.
5. Koncession för försäkringsrörelse. Fi.
6. Radon i bostäder. Jo.
7. Ersättning för miljöskador. Ju.
8. Stämpelskatt. Fi.
9. Lagstiftningen på kärnenergiområdet. I.
10. Användning av växtnäring. Jo.
11. Bekämpning av växtskadegörare och ogräs. Jo.
12. Former för upphandling av försvarsmateriel. Fö.
13. Att möta ubåtshotet. Fö.
14. Barn kostar. S.
15. Kommunalforskning i Sverige. C.
16. Sysselsättningsstrukturen i internationella företag. I.
17. Näringspolitiska effekter av internationella investeringar. I.
18. Lag mot etnisk diskriminering i arbetslivet. A.
19. Den stora omställningen. I.
20. Bättre miljöskydd II. Jo.
21. Vilt och jakt. Jo.
22. Utbildning för arbetslivet. A.
23. Lag om skatteansvar. Fi.
24. Ny konkurslag. Ju.
25. Internationella faderskapsfrågor. Ju.
26. Bestrålning av livsmedel. Jo.
27. Bilar och renare luft. Jo.
28. Bilar och renare luft. Bilaga. Jo.
29. Invandringspolitiken. A.
30. Utbyggd havandeskapspenning m. m. S.
31. Familjeplanering och abort. S.
32. Företagshälsovård för alla. A.
33. Kompetens inom hälso- och sjukvården m.m. S.
34. Information som styrmedel. I.
35. Patentprocessen och sanktionssystemet inom patenträtten. Ju.
36. Effektivare företagsrevision. Ju.
37. Fastighetsbildning 1. Avveckling av samfällda vägar och diken. Ju.
38. Fastighetsbildning 2. Ersättningsfrågor. Ju.
39. Politisk styrning-administrativ självständighet. C.
40. Konsumentpolitiska styrmedel-utvärdering och förslag. Fi.
41. Kontroll av rådgivare. Ju.
42. Barn genom insemination. Ju.
43. Områden för turism och rekreation. Jo.
44. Kapitalplaceringar på aktiemarknaden. Fi.
45. Turism och friluftsliv 2. Om förutsättningar och hinder. Jo.
46. Bulvanlag. Ju.
47. Skatteregler. Om reservering för framtida utgifter. Fi.
48. Egenföretagares sjukpenning m. m. S.
49. Vattenkraft. I.
50. Översyn av lagstiftningen om förmögenhetsbrott utom gäldenärsbrott. Ju.
51. Ensamföräldrarna och deras barn. S.
52. Företagshemligheter. Ju.
53. Kulturarbetare och uppfinnare, skatter och avgifter. Fi.
54. Skall matmomsen slopas? Fi.
55. Församlingen i framtiden. C.
56. Naturresursers nyttjande och hävd. Jo.
57. Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald. U.

Statens offentliga utredningar 1983

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Nytt militärt ansvarssystem. [2]
Ersättning för miljöskador. [7]
Ny konkurslag. [24]
Internationella faderskapsfrågor. [25]
Patentprocessen och sanktionssystemet inom patenträtten. [35]
Kommissionen mot ekonomisk brottslighet. 1. Effektivare företagsrevision. [36] 2. Kontroll av rådgivare. [41] 3. Bulvanlag. [46]
Fastighetsbildningsutredningen. 1. Fastighetsbildning 1. Avveckling av samfällda vägar och diken. [37]
2. Fastighetsbildning 2. Ersättningsfrågor. [38]
Barn genom insemination. [42]
Översyn av lagstiftningen om förmögenhetsbrott utom gäldenärsbrott. [50]
Företagshemligheter. [52]

Försvarsdepartementet

Former för upphandling av försvarsmateriel. [12]
Att möta ubåtshotet. [13]

Socialdepartementet

Barn kostar. [14]
Utbyggd havandeskapspenning m. m. [30]
Familjeplanering och abort. [31]
Kompetens inom hälso- och sjukvården m.m. [33]
Egenföretagares sjukpenning m.m. [48]
Ensamföräldrarna och deras barn. [51]

Finansdepartementet

Skatteregler om traktamenten m. m. [3]
Koncession för försäkringsrörelse. [5]
Stämpelskatt. [8]
Lag om skatteansvar. [23]
Konsumentpolitiska styrmedel-utvärdering och förslag. [40]
Kapitalplaceringar på aktiemarknaden. [44]
Skatteregler. Om reservering för framtida utgifter. [47]
Kulturarbetare och uppfinnare, skatter och avgifter. [53]
Skall matmomsen slopas? [54]

Utbildningsdepartementet

Fristående skolor för inte längre skolpliktiga elever. [1]
Språk- och kulturarvskommittén. 1. Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald. [57]

Jordbruksdepartementet

Radon i bostäder. [6]
Utredningen om användningen av kemiska medel i jord och skogsbruket m. m. 1. Användning av växtnäring. [10] 2. Bekämpning av växtskadegörare och ogräs. [11]
Bättre miljöskydd II. [20]
Vilt och jakt. [21]
Bestrålning av livsmedel. [26]
Bilavgaskommittén. 1. Bilar och renare luft. [27] 2. Bilar och renare luft. Bilaga. [28]
Områden för turism och rekreation. [43]
Turism och friluftsliv 2. Om förutsättningar och hinder. [45]
Naturresursers nyttjande och hävd. [56]

Arbetsmarknadsdepartementet

Om hälften vore kvinnor. [4]
Lag mot etnisk diskriminering i arbetslivet. [18]
Utbildning för arbetslivet. [22]
Invanderingspolitiken. [29]
Företagshälsovård för alla. [32]

Industridepartementet

Lagstiftningen på kärnenergiområdet. [9]
Direktinvesteringskommittén. 1. Sysselsättningsstrukturen i internationella företag. [16] 2. Näringspolitiska effekter av internationella investeringar. [17]
Den stora omställningen. [19]
Information som styrmedel. [34]
Vattenkraft. [49]

Civildepartementet

Kommunalforskning i Sverige. [15]
Politisk styrning-administrativ självständighet. [39]
Församlingen i framtiden. [55]

Anm. Siffrorna inom klammer betecknar utredningarnas nummer i den kronologiska förteckningen.

Liber
Allmänna Förlaget

ISBN 91-38-07907-0
ISSN 0375-250X