

Med berättelsen och berättandet som mål och medel i en gränsöverskridande lärprocess kring andra världskriget



Fredrik Lindstrand, Konstfack
Februari 2016

MED BERÄTTELSEN OCH BERÄTTANDET SOM MÅL OCH MEDEL I EN GRÄNSÖVERSKRIDANDE LÄRPROCESS KRING ANDRA VÄRLDSKRIGET	1
INLEDNING	3
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	4
ETT MULTIMODALT SOCIALSEMIOTISKT PERSPEKTIV	4
DESIGN FÖR LÄRANDE - ETT DESIGNORIENTERAT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE	5
METOD	7
ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN	8
FÖRSTA DAGEN: DESIGN FÖR LÄRANDE I	8
UPPDRAG 1: DOKTORINNANS REGISTERKORT	9
UPPDRAG 2: MUTA EN GRÄNSVAKT	11
UPPDRAG 3: SKAPA ETT KODSPRÅK OCH SKICKA ETT MEDDELANDE	13
UPPDRAG 4: HUR BÖRJADE FÖRFÖLJELSEN?	13
UPPDRAG 5: HITTA EN KARTA OCH RITA UT EN FLYKTVÄG ÖVER GRÄNSEN	16
NYA UPPDRAG INTRODUCERAS	18
SUMMERING OCH METAREFLEKTIONER KRING UPPDRAGEN	18
INRAMNING AV EN OCH FLERA LÄRSEKVENSER	19
SKRIVPROCESSEN: DESIGN FÖR LÄRANDE II	22
PROCESSKRIVANDE OCH MEDVETENHET KRING SPRÅKLIG FORM	24
MEDVETENHET OM BERÄTTARMÄSSIGA GREPP (NÅGRA DAGAR SENARE)	24
IDEOLOGI OCH ORDVAL	25
LÖSNINGAR KRING BERÄTTANDETS LOGIK	26
METAREFLEKTIONER KRING FORM OCH GESTALTNING	26
ÖPPNAR UPP FÖR FRÅGOR OCH DISKUSSIONER, DÄR FÖRESTÄLLNINGAR SYNLIGGÖRS ETC.	27
SKRIVARBETET SOM ETT SÄTT ATT BEARBETA MOMENT FRÅN DAG 1	28
KOPPLAR TILL POPULÄRKULTUR	30
ÖNSKAN OM - OCH STRATEGIER FÖR - DELAKTIGHET I PROCESSEN	31
DAG 2 PÅ LITTERATURHUSET TRAMPOLIN	32
UPPDRAGEN KNYTS IHOP	32
GRUPPERNA LÄSER UPP SINA BERÄTTELSER	33
SUMMATIV FEEDBACK	34
AVSLUTANDE REFLEKTIONER	34
SAMMANFATTNING	36
REFERENSER	37
BILAGA 1: FORTSATT BESKRIVNING AV PROJEKTETS AVSLUTANDE MOMENT	39
LIKHETER OCH OLIKHETER	39
MÄNSKLIGA STATYER OCH KODADE MEDDELANDEN	41
SAMTAL OM JUDEFÖRFÖLJELSEN OCH MOTSVARIGHETER I VÅR TID	41
AKTIVT MOTSTÅND	42
BILAGA 2	44
BILAGA 3	48

Inledning

Vi sitter på en halmsäng när mamma ropar från köket: "Astrid, ni har fått ett brev." "Okej, vi kommer", svarar jag. Jag, Sigrid, Tea och Mona Lisa går in i köket och hämtar brevet som mamma har i handen. Det är gult och slitet i kanterna.

Så inleds en spännande och insiktsfull berättelse där vi får följa hur fyra unga systrar får ett kodat meddelande från sin farmor och farfar, som tillfångatagits av nazister under andra världskriget. Av meddelandet framgår att de behöver hjälp och systrarna bestämmer sig därför för att ge sig iväg för att befria dem. De sparar mat i smyg under en månads tid och ger sig sedan ut i de värmländska skogarna, med riktning mot norska gränsen. När de närmar sig gränsposteringarna, där de tydligt kan se de tyska soldaterna och deras vapen, får de syn på en mager och skadad flicka som ligger i en grop. De hjälper henne upp och får veta att hon är norska och heter Regina. Flickorna berättar om sitt uppdrag för henne och hon konstaterar att de antagligen sitter fängslade i det läger hon själv nyligen rymt ifrån. Trots sina skador vill hon hjälpa dem att ta sig över gränsen och visa dem till platsen där deras farmor och farfar hålls inlåsta. De hittar en plats där gränsövergången inte är lika hårt bevakad, men blir ertappade av en tysk soldat som jagar dem genom den snåriga skogen. De lyckas dock undkomma honom och hittar till slut fram till lägret, som avgränsas av ett högt stängsel med taggtråd upptill. "Sen har vi inte hunnit mer", förklarar de fem elever som skrivit berättelsen tillsammans under tre lektioner.

Den text som refereras ovan skrevs inom ramen för det ämnesöverskridande projektet *Uppdraget*, där skolklasser i årskurs sex får möjlighet att arbeta med sin förståelse kring olika aspekter av andra världskriget, och med särskild betoning på det förtryck som många människor utsattes för under denna period. Berättelser och berättande i olika former löper som en röd tråd genom projektets olika delar.

Syfte och frågeställningar

Som framgår av rubriken på denna text är det just berättelser och berättande som fokuseras även här. Texten drivs av en nyfikenhet kring hur vi kan förstå berättelsens och berättandets roll inom ramen för den didaktiska iscensättningen av *Uppdraget* som eleverna ovan varit delaktiga i.

Genom att knyta samman detaljer och teman från elevernas skrivarbete – och från den berättelse som de slutligen läste upp för sina klasskamrater – med några av de inslag de mött inom projektet, vill jag samtidigt visa hur deras erfarenheter på olika vis gestaltas i deras egna kunskapsrepresentationer. Textens syfte blir således att å ena sidan belysa berättelsens och berättandets roll i den didaktiska design som erbjuds eleverna under det avgränsade projektet, å andra sidan visa hur eleverna återknyter till - och använder sig av - olika aspekter av denna design i sitt eget skrivarbete. Mina avsikter är alltså dels att skildra den didaktiska design som upplägget av projektet följer, dels visa hur olika aspekter av denna design träder fram som resurser i elevernas eget meningsskapande arbete. För att ha möjlighet att närma mig dessa frågor blir det samtidigt betydelsefullt att närma mig frågan om resurser i detta sammanhang. Jag frågar mig därför även hur - och kring vad - projektet ger eleverna möjlighet att skapa mening och gestalta sitt kunnande (utifrån det som är empiriskt tillgängligt genom dokumentationsmaterialet)?

Teoretiska utgångspunkter

Som utgångspunkt för att förstå den kommunikativa process som både utformandet och genomförandet av projektet - och elevernas kreativa arbete inom projektet - är delar av, utgår jag här ifrån ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv på kommunikation och meningsskapande (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2003; 2010; van Leeuwen, 2005) och ett designorienterat perspektiv på lärande (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012; Selander, 2008; Selander & Kress, 2010). Gemensamt för dessa perspektiv är att de betonar kommunikationens och tolkningens roll i meningsskapande processer av olika slag (Leijon & Lindstrand, 2012). Perspektiven är nära besläktade i centrala avseenden, då det designorienterade perspektivet på lärande bygger vidare på grundläggande antaganden från socialsemiotiken och aktivt omsätter begrepp kring multimodalitet i sitt begreppsbyggande av lärande och läroprocesser som aspekter av teckenskapande aktiviteter. Leijon och Lindstrand (ibid.) förklarar hur de båda perspektiven kompletterar varandra:

Det socialsemiotiska multimodala perspektivet hjälper oss att förstå hur kommunikation och lärande formas multimodalt i teckenskapande processer. Design för lärande hjälper oss att förstå lärande i relation till ett sammanhang och till de förutsättningar som skapas för lärande i olika miljöer och situationer. (s. 171)

Ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv

En utgångspunkt för det multimodala perspektiv som används här är att vi använder en mängd olika resurser när vi kommunicerar med varandra och skapar representationer av olika slag. Vi kan till exempel använda språk i tal och skrift, bilder, gester, ljud och färger i vår interaktion med andra. Varje sådan resurs benämns här som ett *mode* (eng.) och när flera sådana resurser kombineras, kan vår kommunikation sägas vara *multimodal* (Kress & van Leeuwen, 2001).

Dessa antaganden om hur vi använder olika resurser för att skapa mening kring saker och ting har utvecklats inom ramen för det socialsemiotiska perspektiv som tillämpas i denna text. I likhet med andra semiotiska perspektiv har *tecknet* en betydelsefull ställning inom socialsemiotiken. En viktig skillnad från Saussure och andra företrädare för den traditionella (strukturellistiska) semiotiken är dock att socialsemiotiken bygger på ett antagande om att tecken alltid är *motiverade* (Kress, 1993). Istället för att se betydelser som vilandes i språkliga system och redo att användas, hävdas inom socialsemiotiken att betydelser alltid skapas på nytt och att meningsskapande alltid är resultatet av semiotiskt arbete. Vi kommunicerar med varandra genom att skapa yttre tecken (t ex genom språket, gester, bilder osv) som i sin tur kan tolkas av andra (som då skapar inre tecken). Båda dessa former av teckenskapande bygger på tolkningsarbete och kan ses som processer i flera steg, där vi gör ett antal val utifrån vårt intresse (i vid bemärkelse) i situationen, och utifrån de resurser vi har tillgängliga i det aktuella sammanhanget. För att skapa ett meddelande av något slag behöver vi urskilja vad som är centralt i det vi vill säga något om. Därefter behöver vi hitta en lämplig form för detta budskap, beroende på vilka möjliga resurser vi kan urskilja och som stämmer överens med det vi har för avsikt att uppnå i vår kommunikation. Teckenskapandet kan på så vis beskrivas som ett sammanlänkande av ett innehåll (en betydelse, det som signifieras) med en lämplig form (det som signifierar).

"Form" och "innehåll" ses, inom de besläktade perspektiv som presenteras här, därför som nära sammankopplade och oskiljaktiga om vi vill beröra hur betydelser av olika slag ges uttryck. *Hur* vi gestaltar något får betydelse för hur andra människor kan

förstå och förhålla sig till det som representeras. Utformningen, eller *designen*, får på så vis både epistemologiska och sociala konsekvenser. De val vi gör när vi gestaltar något säger samtidigt något om hur vi förstår de aspekter som representeras, och blir på så vis betydelsefulla ingångar i en dialog kring de aspekter av världen som behandlas i ett lärsammanhang av något slag.

Från socialemiotiken hämtar jag - vid sidan av tankarna om motiverat teckenskapande och multimodalitet - även ett grundläggande antagande om att alla texter (i vidaste bemärkelse) alltid uppfyller tre så kallade *metafunktioner*. De representerar någon aspekt av världen (ideationell metafunktion), de etablerar en viss relation mellan de parter som kommunicerar (interpersonell metafunktion) och de är organiserade så att de kan förstås som sammanhängande texter i någon bemärkelse (textuell metafunktion). Dessa tre metafunktioner används här för att rikta fokus mot olika aspekter av de delar som tillsammans utgör *Uppdraget*.

Gunther Kress (2003) förklarar att meningsskapande och lärande är nära besläktade processer som betecknas olika på grund av att de har hemvist i olika akademiska sammanhang: lärande berörs inom pedagogisk och didaktisk forskning, medan motsvarande processer benämns som meningsskapande inom semiotiken. I själva verket, menar han, är de två sidor av samma mynt (ibid: 46).

Om vi accepterar tanken på att de tre metafunktionerna återfinns i alla texter och samtidigt accepterar antagandet att meningsskapande sker i samband med att någon form av tecken (oavsett om de är yttre eller inre) skapas, är det rimligt att tänka sig att varje sådan händelse samtidigt inbegriper ett lärande kring de tre aspekter som metafunktionerna berör: om någon aspekt av världen i något hänseende; om vem jag är i förhållande till det som teckenskapandet handlar om och hur kommunikation kan ske inom ramen för det kulturella och sociala sammanhang jag befinner mig inom i stunden och med de resurser jag har tillgängliga. Det betyder förstås inte att vi alltid får storslagna insikter kring saker och ting varje gång vi interagerar med världen omkring oss på något sätt, men att vi får med oss ytterligare en erfarenhet relaterat till dessa saker, som innebär att vår förståelse har berikats i någon mån (på gott eller ont). Ett projekt som det jag presenterar i denna text erbjuder en mängd olika sätt att arbeta med frågor som berör andra världskriget och kan på så vis – utan att rusa alltför långt i förväg – antas erbjuda en mängd olika möjligheter till lärande och meningsskapande kring de olika aspekter som just berörts. De perspektiv som presenteras såhär i textens inledning hjälper mig att synliggöra detta.

Design för lärande - ett designorienterat perspektiv på lärande

För att beskriva den mångfasetterade process eleverna genomgått under den vecka projektet pågick, lutar jag mig mot en modell som utarbetats av Selander med flera (Insulander, 2010; Leijon, 2009; Rostvall & Selander, 2008; Selander & Kress, 2010; Åkerfeldt, 2014), kallad Learning Design Sequences. Den kan här närmast beskrivas som en karta som hjälper oss att se hur olika delar i den komplexa lärprocessen hänger samman didaktiskt.

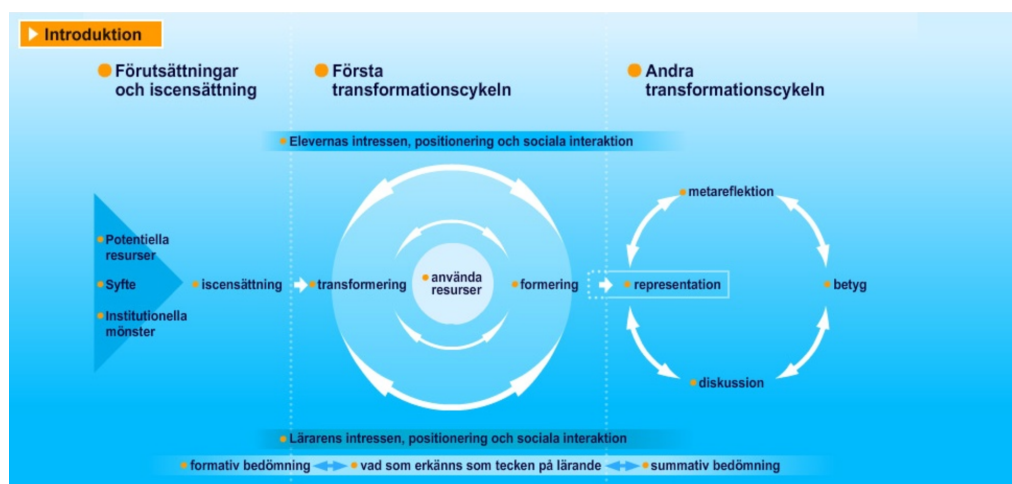


Fig. 1. Learning Design Sequence, från www.ur.se/didaktikensforum

Modellen ovan (se fig. 1) beskriver de olika komponenter som ingår i, eller inverkar på, själva utformandet och genomförandet av en lärprocess (en *lärsekvens*) av något slag. Såväl utformandet av (förutsättningarna för) en tänkt lärprocess, som själva det lärande som processen leder till (oavsett vad detta lärande kan tänkas handla om i slutändan och oavsett om lärandet motsvarar de förväntningar läraren haft under arbetets gång, t ex kopplat till aktuella styrdokument) kan betraktas i termer av motiverat teckenskapande. Lärare och elever kopplar samman form och innehåll på ett sätt som motsvarar det de har för avsikt att representera, motiverat av deras intresse i det specifika sammanhanget och med de resurser de har tillgängliga i situationen. Centralt i dessa processer - oavsett om vi talar om kommunikation, representation eller lärande - är det tolkningsarbete som teckenskapande individer engagerar sig i. Som framgår av denna beskrivning, blir begrepp från multimodal socialsemiotik här betydelsefulla för förståelsen av frågor som berör didaktik och lärande.

Längst till vänster i ovan nämnda modell ser vi olika faktorer som inverkar på lärarens (eller motsvarande) inramning av lärprocessen, såsom tillgängliga resurser (både materiella och immateriella) i sammanhanget, syftet med den utformade sekvensen, samt de institutionella mönster (manifesterade i form av t ex regler och styrdokument av olika slag) som inverkar på lärarens sätt att arbeta. Här ingår även de kulturella förhållningssätt och värderingar som vägleder synsätt och antaganden om vad som är "bra" eller "dåligt", "eftersträvänsvärt", "värdefullt" och liknande. Dessa olika delar bidrar till de förutsättningar som finns för elevers möjlighet att lära och skapa mening.

Själva iscensättningen, som återfinns i en egen kolumn i modellen, kan ses som en konsekvens av dessa olika aspekter och handlar istället mer konkret om hur arbetet ramar in och hur processen inleds, mot bakgrund av de olika faktorer som nämndes ovan. Det kan här exempelvis handla om att en lärare tydliggör vilka lärandemål som är vägledande för det gemensamma arbetet under ett projekt, men även om hur arbetet initieras, de uppgifter som presenteras, de resurser som anges som lämpliga och den bakomliggande information som delges eleverna. I samband med iscensättningen anslås på så vis tonen för projektet och ramarna för arbetet synliggörs (mer eller mindre tydligt) för eleverna.

Förutom att beskriva olika komponenter som på olika vis inverkar, dels i utformande av en lärsekvens och dels i den följande bedömningen av elevers prestationer i förhållande till denna, fokuserar modellen även de *processer* som arbetet utgörs av. Den *första transformationscykeln*, som återfinns i mitten av modellen och illustreras med

cirkulära former, återger elevernas arbete med att forma och omforma sin förståelse i arbetet kring ett kunskapsområde av något slag, med hjälp av olika resurser. Det handlar dels om att söka och/eller bearbeta information och gestalta sin förståelse kring denna information, vilket görs med de (materiella, kulturella, semiotiska, kunskapsmässiga osv) resurser eleverna har tillgängliga i situationen. Detta gestaltande och omgestaltande av kunnande kring olika saker som berörs mer eller mindre direkt under processens gång betraktas som en betydelsefull del av lärprocessen. De val som fattas av elever under detta arbete får betydelse för hur de får möjlighet att närma sig de frågor som står i fokus.

Den *andra transformationscykeln* beskriver den process som sker när de lärandes arbete i den första transformationscykeln har resulterat i en representation av något slag och där lärare och elever reflekterar tillsammans kring denna och kring den process som lett fram till denna specifika representation. I detta ges utrymme för eleverna att metareflektera kring aspekter som berör den egna processen och de förhållningssätt och utgångspunkter som väglett denna.

Inom det designorienterade perspektivet på lärande delas de olika aspekter som har berörts här i två delar, kallat *Design för Lärande I* och *II* (Selander & Kress, 2010). *Design för Lärande I* berör lärarens utformande av förutsättningarna för lärande, genom de val av inramning, resurser och representationer som introduceras. *Design för Lärande II* handlar istället om elevernas arbete med att söka information och deras därtill relaterade formande och omformande av sin förståelse kring de frågor och områden som fokuseras. Lärprocessen formas av elevernas specifika engagemang kring vissa aspekter och påverkas av de val som görs utifrån dessa utgångspunkter. Båda dessa delar - *Design för Lärande I* och *II* - ingår i den kommunikationsprocess som kännetecknar en lärsituation. De val som görs av såväl lärare som elever/lärande får konsekvenser för det kunskapsområde och de möjligheter till lärande som träder fram.

Metod

Materialet som denna text bygger på härrör från observationsstudier där jag följt elevernas deltagande i projektet *Uppdraget*. Det har inneburit att jag närvarat vid de två tillfällen då klassen besökt *Litteraturhuset Trampolin* och vid en av dagarna mellan dessa besök då eleverna arbetade med sina texter i skolan. För att få möjlighet att följa processen så nära som möjligt, valde jag att fokusera på en och samma grupp under hela den tid projektet pågick. Detta för att ha möjlighet att följa hur processen utvecklades över olika moment och så långt som möjligt kunna synliggöra hur olika delar av projektet användes som resurser för meningsskapande under andra moment. Jag frågade eleverna i den grupp som kom att kallas "Grupp 1" om jag fick följa dem, vilket de lät mig göra.

Observationerna dokumenterades med video- och stillbildskameror samt i form av fältanteckningar. Videokameran har använts som stationär kamera och varit placerad på ett stativ. Den har använts för att filma hela gruppen av elever och andra inblandade under de situationer då hela klassen varit samlad. Den användes även för dokumentation av elevernas skrivprocess på skolan och ställdes då i anslutning till den plats de arbetade vid under skrivarbetet. Vid sidan av detta har även en vanlig stillbildskamera med videofunktion använts för att filma och ta stillbilder när jag följt den aktuella gruppen.

Hela materialet har sedan transkriberats och ordnats visuellt för att dels få en överblick över projektets olika delar och relationen mellan dem, dels för att synliggöra hur eleverna - i sitt skrivarbete och i den färdiga texten - hänvisar till och stöder sig mot

erfarenheter och upplevelser från projektets olika moment. Se bilaga 2 som exempel på hur detta material ser ut.

Etiska ställningstaganden

Inför genomförandet av projektet skickades ett informationsbrev om studiens genomförande ut till samtliga elever och vårdnadshavare via klassföreståndaren. Med informationsbrevet bifogades även en fullmakt där såväl elever som vårdnadshavare ombads ta ställning till om de/deras barn ville/tilläts delta i studien eller ej. Där informerades även om deltagarnas anonymitet och deras möjlighet att när som helst avbryta deltagandet i studien. Brevet återges här som bilaga 3. I denna text har elevernas namn fingerats och samtliga bilder har bearbetats för att bevara deltagarnas anonymitet. Vid sidan av detta har jag, i samtliga delar av arbetet med studien, värnat om deltagarnas integritet. Inledningsvis var det till exempel viktigt att få gruppens uttalade inbjudan att följa dem under projektet. På motsvarande sätt har jag lagt vikt vid att hålla ett respektfullt avstånd till deltagarna under processens gång och försökt vara lyhörd för eventuella signaler om att de kände olust inför att bli filmade. Jag har dock inte sett några sådana tecken, vare sig under projektets gång eller i de videomaterial jag utgått från i min efterföljande bearbetning.

Första dagen: Design för lärande I

Klassen har åkt buss till Kulturcentrum i Sandviken för att besöka *Litteraturhuset Trampolin*, som erbjuder olika typer av verksamheter med fokus på berättelser och berättande i olika former.¹ På *Litteraturhuset Trampolin* (fortsättningsvis kallat Trampolin) hälsas de välkomna av författaren Camilla Lagerqvist och dramapedagogen Ulrika Goude-Westby, som tillsammans driver det fristående projektet *Uppdraget*.

Efter en inledande presentationsrunda, där samtliga får berätta vad de heter och vilken bok de läser för tillfället, berättar Camilla om bakgrunden till projektet som utgår från den första romanen - *Uppdraget* - i en trilogi som tilldrar sig under andra världskriget (Lagerqvist, 2014). Romanen handlar om de tre trettonåriga vännerna Maja, Ben och Hilde som tillsammans bestämmer sig för att bilda en motståndsrörelse. Camilla berättar att hon fick idén till boken när hon läste en tidningsnotis om ett fynd som gjorts när släktingar skulle städa ur huset efter en avliden man. De hade hittat ett register med namn, adresser och ibland fotografier av människor som mannen hade tänkt skulle skickas till koncentrationsläger. Camilla påminner också om att andra världskriget är särskilt aktuellt vid denna tidpunkt, då det är 70 år sedan koncentrationslägren evakuerades.

Innan dramapedagogen Ulrika läser ett kapitel ur boken förklarar Camilla att de tre huvudpersonerna just ska ta sig över gränsen till Norge, men upptäcker att de är förföljda. Ulrika läser sedan kapitel 21 för klassen (Lagerqvist, 2014, 102-104). När kapitlet avslutats berättar Ulrika att klassen nu ska delas in i mindre "motståndsgrupper". Grupperna ska genomföra uppdrag vid fem stationer och få med sig något från varje station. Sammantaget kan det de får med sig bidra till att hjälpa motståndskvinnan Svarta Rosen, som blivit tillfångatagen av nazisterna. Varje grupp får vara vid varje station i tio minuter, och som hjälp för tidtagningen får grupperna varsin surfplatta med en timglas-app som signalerar när tiden är ute och de måste avbryta uppdraget.

¹ För mer information om verksamheten vid Litteraturhuset Trampolin, se www.sandviken.se/trampolin.

Innan grupperna ger sig iväg förklarar Camilla vad uppdragen vid de fem stationerna går ut på och betonar vikten av att samarbeta för att lösa de olika utmaningarna. För läsbarhetens skull väver jag här samman de inledande introduktionerna kring stationerna med beskrivningar av vad som sedan skedde när den grupp vi följer här utförde de olika uppdragen.

Uppdrag 1: Doktorinnans registerkort

Det första uppdraget anknyter till notisen som inspirerade Camilla att skriva böckerna, och går ut på att eleverna ska hitta en strategi för att bli insläppta till *doktorinnan* och där leta reda på två "dödsregisterkort" som de ska ta med sig.

Eleverna öppnar dörren till station 1 och kliver in, men motas ut igen av doktorinnan som irriterat frågar: "Ursäkta!? Ville ni något särskilt? Ni kan inte bara kliva in i andra människors hem sådär."



Bild 1. Uppdrag 1. Hos doktorinnan

De försöker hitta ett bra svar, men utan att lyckas innan doktorinnan går in och stänger dörren efter sig. Eleverna gör sedan flera försök att övertyga doktorinnan om att släppa in dem, men utan framgång. Efter ytterligare en stunds diskussion kommer de fram till att en av dem, "Alma", ska låtsas vara sjuk och knackar sedan på igen. Efter en stunds tvivlande släpper doktorinnan nu in dem, men betonar att hon snart får ett viktigt besök. I bakgrunden spelas 40-talsmusik ("Någonstans i Sverige"). Bakom tylldraperier längre in i rummet står ett dukat bord med kaffekoppar och kakor.

Doktorinnan: Ni får inte röra någonting. Jag väntar ju som sagt besök av överläkaren. Jag kan inte bjuda på nånting. Du som är sjuk får väl sätta dig här. Ni andra kan stå här så ni inte blir för nära. Så, kan du sitta här en liten stund så får vi se om det blir bättre.

Efter en stund knackar det på dörren och en man i uniform kommer in.

Man: Goddag doktorinnan! Men vad är det här för ena? (ställer sig nära Alma med händerna bakom ryggen) Vad gör dom här?



Bild 2. Uppdrag 1. Hos doktorinnan

Doktorinnan: Ja.. De säger att hon är sjuk.

Man: Hon ser inte så sjuk ut tycker jag.

Doktorinnan: Nej jag tycker inte heller det. Jag tror att dom..

Man: Jag har något riktigt allvarligt att diskutera med doktorinnan. Då får dom inte vara här, men.. (lutar sig mot doktorinnan).. det handlar om *registret*. (Återgår till tidigare position) Och det får vi inte prata om med dom här...

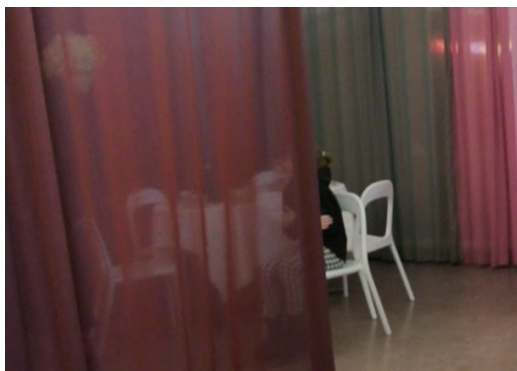


Bild 3 Uppdrag 1. Alma hos doktorinnan



Bild 4: Uppdrag 1. Sökande efter dödsregistret

Tre av eleverna visas sedan ut. Alma sitter kvar på stolen och ser "sjuk" ut - håller sig om kroppen. Mannen går igen, men säger att han ska komma tillbaka när barnen gått.

Doktorinnan bjuder Alma på en kaka och börjar sedan förhöra sig om vem hon är och var hon kommer ifrån. Efter en liten stund knackar de övriga gruppmedlemmarna på dörren och ber att få komma in igen. Väl inne viskar och gestikulerar de till varandra.

Doktorinnan: [...] jag vill inte att ni snokar. Det här är mina privata delar om man säger så. Jag har det ju väldigt fint.

Bea: Vad fina såna här! (pekar längre in i rummet)

Doktorinnan: Javisst! Mycket fina! Nu undrar jag vart ni är på väg! (Går tillbaks mot de andra eleverna som rör sig försiktigt i rummet)

Carro: Vi skulle bara titta..

Doktorinnan: Javisst, nu har ni tittat.

Bea: (pekar på kakorna) Hur har du bakat dom?

Doktorinnan: Ja det är intressant att ni frågar. Det är min mormors mormors recept.

Två av eleverna - Carro och Disa - passar på att smita upp för en trappa.

Doktorinnan: Ja jag tror inte att ni har så mycket för att snoka på min gamla vind! Kom tillbaks här! (Hon går efter dem). Komma här och snoka!

Doktorinnan:: (upp mot övervåningen) Skulle behöva hjälp av den där soldaten tror jag.
(går vidare uppför trappan).

Alma gestikulerar till Bea att gå in och leta mer i rummet där hon sitter. Hon pekar och viftar med armarna som för att signalera att Bea ska skynda sig. Bea går in i rummet och letar. Efter en stund hittar hon "registret", tar två kort och går tillbaks till Alma. Hon visar henne korten. Samtidigt jagar doktorinnan ner Carro och Disa från övervåningen och hotar med att ringa polisen. De fyra eleverna skyndar ut ur rummet. Doktorinnan ropar upprört efter dem. När hon stängt dörren visar Bea korten för de andra.

Uppdrag 2: Muta en gränsvakt

Vid introduktionen till det andra uppdraget förklarar Camilla att:

[...] det var ju såhär under andra världskriget att det var ju en massa soldater vid gränsen. Nu berättade jag ju om att befolkningen hade egna vägar men det fanns ju också en stor gräns där det stod tyska soldater mellan Norge och Sverige och vaktade.

Elevernas uppgift vid den andra stationen är att muta en tysk soldat, för att på så sätt få en nyckel. Camilla förklarar att det var brist på många importerade varor under kriget och att man därför behövde ha ransoneringskuponger för att få köpa saker. För att kunna erbjuda soldaten relevanta saker ligger en Ipad vid stationen, som de kan använda för att söka information om vad som var svårt att få tag på under andra världskriget. De behöver fem olika saker att erbjuda soldaten i utbyte mot nyckeln.

Eleverna sätter sig i soffan utanför rummet där soldaten väntar. Samtligas blickar är riktade mot surfplattan. De småpratar och mumlar medan de försöker hitta information på nätet. En av eleverna föreslår att frukt kanske var eftertraktat. Camilla ber henne precisera lite närmare, eftersom vissa frukter växer i Sverige. De kommer fram till att bananer och apelsiner kan fungera. Gruppen funderar över om vin kanske kan fungera som muta. De hittar sedan en sida som de läser ifrån: livsmedel (=mat) och medicin.

Bea: Vin, bananer, mediciner.. Olja, hade man det på den tiden?
Carro: Vi har ju saker nu.
Disa: Men vi skulle ha fem.
Alma: Men vin, fanns det på den tiden?

Eleverna knackar på hos soldaten trots att de inte har hittat fem varor att använda i förhandlingen. De diskuterar snabbt sina roller igen - vem som ska prata etc - innan de går in i ett dunkelt rum som är belyst med en röd lampa. Där inne sitter soldaten i hjälm och uniform.



Bild 5. Uppdrag 2 - hos gränssoldaten

Till en början är eleverna inte helt klara med vad de ska be soldaten om. Istället för att fokusera på nyckeln som de har i uppgift att muta sig till, ber de soldaten om hjälp att ta sig över gränsen. Soldaten ger dem dock vägledning genom att ställa frågor som leder dem rätt:

Elev: Men om vi ger dig en sak då?
Soldat: Så ni får komma över?
Elev: Ja.
Soldat: ... Mm.. Är det nåt ni vill ha?
(...)
Alma: (lågt, till Bea) vad ska vi svara?
Bea: Vi vill ha en nyckel
Soldat: Ni behöver nyckeln...
Elev: Ja
Soldat: Nyckel till vad?
Elev: ... nyckel till gränsen. (nervöst skratt)
Soldat: Ni vill ha nyckel av mig. Då vill jag ha..

Carro läser snabbt på en lapp där uppdraget introduceras och konstaterar sedan att de behöver en nyckel till cellerna.

Soldat: Till cellerna... Eller till en speciell dörr?
Elev: Till våran kompis. Vi har medicin. Mat, vin..
Soldat: Om ni ska ha nyckeln av mig, ska jag ha fem saker av er.
Elev: Shit.. Ehm..Ehm
Soldat: Och jag nöjer mig inte med vad som helst.
Elev: Frukter...
Soldat: Först och främst vill jag väl ha det som är allra enklast att byta till sig andra saker mot vid gränsen. Så jag hoppas att ni kan fixa tobak.
(Larmet på ipaden går.)
Soldat: Vad är det där för larm?
Elev: Vår tid är slut.
Soldat: Det betyder att de är ute efter er. Ni ska få den här, men då vill jag att ni kommer tillbaka med tobak, ost...

Alma tar nyckeln och går ut. De pustar ut utanför.

Uppdrag 3: Skapa ett kodspråk och skicka ett meddelande

Det tredje uppdraget handlar om att skapa ett kodspråk enligt någon princip som eleverna själva ska komma fram till. Med hjälp av detta ska de sedan formulera ett kort meddelande som varnar Svarta Rosen. De ska sedan lämna in det kodade meddelandet tillsammans med en kodnyckel. Camilla förklarar sammanhanget kring uppgiften:

[...] för det var ju såhär att det fanns motståndsrörelse i både Norge och Sverige och för att kunna meddela sig med varandra så måste man ha ett hemligt kodspråk. En del använde morsealfabetet men många gånger hade man gjort det krångligare än så. Man behövde ett kodspråk så att man kunde meddela sig med sina kompisar.

Vid station tre, som är placerad i ena hörnet av den korridor som binder samman Trampolins olika lokaler, finns en telegraf som symboliserar den uppgift som ska lösas här.

- Carro: (läser på en lapp) Det här är en telegraf...
- Bea: eget kodspråk... Åh vad ska man skriva då?
- Alma: Vi ska alltså komma på ett kodspråk. Vi kan ta någon jättekonstig mening.
- Bea: Fången... Om att svarta rosen är tillfångatagen. Man ska skriva en mening med typ svarta rosen och så blir det fången.
- Alma: Men det är ju svarta rosen som är fången. Men andra bokstaven i varje ord...
- Carro: Men vi måste varna svarta rosen vad som hänt. Vi kan inte...
- Alma: Eller typ såhär att man kör som en gåta typ.
- Carro: Vadå gåta?
- Bea: Men sista bokstaven... ordet i varje mening?



Uppdrag 3. Skapa ett kodat meddelande

De kommer fram till att använda första bokstaven i varje ord istället. Efter att ha provat olika ord kommer de överens om att deras budskap ska lyda: Får Åsa Någon Gång En Nyckel. De skriver ner meddelandet och lägger i en låda märkt "Kurirpost".

Uppdrag 4: Hur började förföljelsen?

Uppdraget vid den fjärde stationen handlar om att, med hjälp av en surfplatta, söka information om hur judeförföljelsen i Tyskland började. Som bakgrund till denna uppgift påminner Camilla om att det är 70 år sedan koncentrationslägren lades ner och att det idag finns väldigt få människor kvar som kan berätta om sina erfarenheter från dessa.

- Camilla: Och så tänkte jag att om det är 70 år borde det ju finnas någon som är 74 idag. Men det är ju så att de små judiska barnen som var under 10 eller kanske 12 år blev dödade direkt när de kom till Auschwitz. Så dem som lever idag är såna som kanske var i tonåren då. Jättesorgligt är det.

Den fjärde stationen är placerad i ett stort rum med kök längs ena väggen. En bit ut i rummet står en hög bänk. Ovanpå denna ligger en surfplatta, pennor och tomma papper.

På en av väggarna projiceras bilder och filmsekvenser från Andra Världskriget, ackompanjerade av dämpad musik. Gruppens uppgift är att söka efter information om hur judeförföljelsen började i Tyskland och sedan skriva ner tre sådana bakgrundsfaktorer. Alma signalerar inledningsvis att kombinationen av uppgiftens tema och det audiovisuella materialet gör att det känns tungt: "Jag kommer börja gråta". Gruppen samlar sig dock snabbt kring uppgiften och börjar söka information med hjälp av surfplattan (se bild 6 nedan).

Alma: (skriver på surfplattan) Judeförföljelsen
Disa: vad är förföljelse?
Carro: Hur det startade?
Disa: (tittar upp på filmväggen) Oj nu måste jag titta.
Carro : (tittar på projektionen) Shit vad läskigt!
Alma: Måste det va så sorglig musik? (...) Förföljelse (tar över ipaden och googlar)
Bea: Andra världskriget...

Den uniformerade mannen som gruppen mötte inne hos doktorinnan kommer plötsligt in från en sidodörr (se bild 7 nedan).

Man: Hallå där! Vad gör ni för nånting?
(Eleverna hoppar till)



Bild 6-8. Uppdrag 4. Om bakgrunden till judeförföljelsen.

Man: Tillhör ni den här motståndgruppen som varit i Norge och hjälpt de norska judarna?
Elev: Nej..

Han fortsätter förhöra eleverna om vad de gjorde kvällen innan och om de har information om den motståndsgroup han nämnde. Han understryker en ideologisk ståndpunkt om att "vi" inte vill ha de norska judarna i Sverige, "så vi vill inte att någon ska hjälpa dem". Därefter ber han eleverna ställa upp sig så att han kan visitera dem. De ställer sig på rad enligt hans anvisningar.

Man: Titta åt det hållet och så håller ni ut händerna.
Alma: Det här känns som en ingångskontroll på
Man: Tystnad. Ingen som pratar nu, inte.

Mannen visiterar dem en och en genom att klappa på deras sidor uppifrån och ner (se bild 8).

Man: Då kan ni ställa er riktigt igen. Då vill jag veta: känner ni till någon motståndsenhet i Sverige?
Elev: Nä
Man: Ni har inte hört talas om någon sån grupp?
Elev: Nej

Mannen nöjer sig och lämnar rummet. Eleverna samlar sig och pratar lågmält med varandra (ohörbart). De visar, med några snabba gester och ansiktsuttryck, hur skrärade de blev och fortsätter sedan med uppgiften.

Carro: Jag fattar fortfarande inte uppgiften.
Alma: Hur startade judeförföljelsen
Carro: Jaha!
Alma: Hitler fick makten.
Carro: Men hur var hans pappa då, det kan ju va på han...
(...)
Carro: (om bilder på väggen) Shit va läskigt!
Bea: (läser på surfplattan) Han tog självmord.
Alma: Nu får vi bara höra om Erik Saade.. Han är ju kär.
Flera: (Skratt)
Alma: Här har vi (från Wikipedia)
Elev: Läs högt
Alma: Hitler, som hade stridit i första världskriget, anslöt sig 1919 till NSDAP:s föregångare DAP och blev NSDAP:s ledare två år senare. I november 1923 förötvade Hitler och en skara anhängare den så kallade ölkällarkuppen i München. Kuppen misslyckades och Hitler dömdes till fängelse; under strafftiden författade han *Mein Kampf*. Efter att ha frisläppts i december 1924 inledde han flera års agitation för nationalism, antisemitism..
Carro: Men vi har typ två minuter kvar!
Bea: Vi har ju ingenting!
Carro: Men vänta! Hur började det?
Alma: Ja
Carro: Det måste va nånting med Hitler va han tyckte och..
Alma: Hitler satt i fängelse
Carro: Men varför tyckte han judar var så dumma i huvet?

Carro tar över surfplattan och läser.

Alma: Hitler fick makten - det kan vi skriva upp.
Carro: Här står det nånting: Under Hitlers ledning infördes antisemitiska raslagar och ett organiserat folk mord genomfördes på miljontals judar och romer, parallellt med massavrättningar av homosexuella, utvecklingsstörda och politiska motståndare. Hitlers ambition var att grunda ett tusenårigt rike likt det romerska riket. Krigslyckan vände för Tyskland och i slutet av april 1945 begick Hitler självmord i sin bunker i Berlin.
Alma: Han skapade en grupp som... (snurrar med pennan)

Carro: Ja han började väl med en liten.. (tittar upp på filmen) Åh vad läskigt! Fast fina svartvita bilder. (Läser på väggen) Hitler har stupat. (tittar på tiden) Vi har en minut kvar..
Bea: Gud vi måste ha en till.

Alla börjar stressa, trumma med fingrarna och fokusera på den korta tiden.

Bea: (läser på surfplattan) Han var österrikare och politiker
Carro: Var han politiker? Då var han ju väldigt bra på att alltså komma med argument, för att är man en politiker så måste man vara det.
Alma: (skriver) Ja, han var politiker

Larmet på gruppens Ipad börjar tjuta.

Alma: (tar surfplattan) och författare (skriver). Det här var kul! Jag älskar andra världskriget! Så, rensa historiken!

Gruppen går ut.

Uppdrag 5: Hitta en karta och rita ut en flyktväg över gränsen

Camilla förklarar att det fanns en stor motståndsrörelse i Sverige som, med risk för sitt liv, arbetade aktivt med att hjälpa människor i Norge att fly undan nazisterna. För att kunna ta sig över gränsen till Sverige krävdes fungerande flyktvägar och gruppernas uppdrag vid den femte stationen är därför att hitta en karta över en del av gränsområdet mellan Norge och Sverige. Ledtrådar till var kartan finns förmedlas via SMS till en mobiltelefon som gruppen får låna. När de hittat kartan ska de rita ut en fungerande flyktväg med tuschpenna. Kartan ska, i likhet med de övriga material de hittat, fått eller producerat vid de olika stationerna, tas med till återsamlingen senare.

Elevernas arbete med uppgift 5

När gruppen kommer till femte stationen blir de tvungna att vänta på att föregående grupp ska bli klara med sitt uppdrag. Medan de väntar får de besked av Camilla att de fått ett SMS, som Alma läser upp:

Gå tillbaka dit ni började imorse. Leta efter trappan där röda trianglar möter blå fyrkanter. Gå ner där och sök där eleverna förvarar sina saker.

När gruppen innan kommer tillbaks skyndar eleverna iväg ut i huset. De orienterar sig i förhållande till den gåtfulla informationen i SMS:et;

Bea: Vi började där borta.
Alma: Ja! Blå fyrkanter...

Gruppen hittar en lapp på golvet och skyndar tillbaka. När de kommer tillbaks läser de igenom instruktionerna för uppgiften en gång till och börjar sedan resonera kring vad de förväntas göra.

Bea: Men jag fattar inte vart ifrån vi ska fylla i.
Carro: Från Sverige.
Bea: Från Sverige till vad?

Carro: Norge!
Bea: Då drar man ett streck såhär bara (drar ett rakt streck med fingret på kartan)
Alma: Ja, men det måste va från kanten (visar med pennan)



Bild 9. Uppdrag 5 - rita en flyktväg

De har uppfattat vad själva uppdraget går ut på, men är fortfarande oklara över var de befinner sig på kartan. En av de två lärarna som följt med dem till Trampolin förklarar att de ska hitta en väg från Sverige till Norge.

Bea: Men då kan vi bara dra ett streck där (pekar igen)
Carro: Jamen det skulle inte gå över vatten.
[...]
Alma: Jag vet inte vad som är vad. Kanske har lyssnat lite dåligt på lektionerna... (he he)
Bea: Det här (pekar) är väl typ vatten? Det här blåa strecket.
Alma: Inte vet jag!
Bea: Små kanaler.
Carro: inte över vatten och inte över höga berg.
Alma: De här små blåa strecken, visst är det åar? Då kan vi... (börjar rita) Nu är hon nere i Norge. Och så går hon här...
Carro: Nu.. har vi kommit förbi dem.
[...]
Bea: Här kan du gå (pekar med fingret på kartan och drar snabbt ner mot mitten) pscho!
Alma: Hit ska vi och så kan vi gå här... Vad är det här?
Bea: En väg. (...) Man kan gå på en väg (ohörbart) ..om man springer.
Alma: Run for your life Svarta Rosen
[....]
Alma: Är vi klara?
Carro: Vi vet ju inte var vi ska nånstans i Norge. Du följer ju nästan gränsen och vid gränsen så är det ju... ja *han*.
Alma: Vadå? *Han*?
Carro: Som vi skulle komma med tobak till.
Alma: Eller hur..

Återgår till kartan.

Carro: Vi kunde ha gått såhär...
Alma: Nu är vi i mitten!
Någon: Okej!
(De springer tillbaka till rummet där de inledde dagen.)

Av samtalet framgår att de tillsammans lyckas lista ut vad som kan vara en lämplig flyktväg och hur vatten och höga berg representeras på kartan. Däremot verkar det finnas en svårighet i själva utformningen av uppdraget, då det inte anges var någonstans på kartan de ska börja och var de ska sluta.

Nya uppdrag introduceras

När dagens uppdrag genomförts och grupperna har återsamlats, introducerar Camilla ytterligare två uppdrag som ska genomföras under veckan fram till nästa träff. Det handlar dels om att komma på ett namn på sin motståndsgrupp, dels skriva en berättelse om ett äventyr som motståndsgruppen är med om. De enda riktlinjerna de har att förhålla sig till är att äventyret ska utspela sig under andra världskriget och att de ska läsa upp sin berättelse för klassen vid återträffen på *Litteraturhuset Trampolin*.

Därefter ger hon råd om att eleverna ska tänka på att *gestalta* när de skriver sina berättelser. Hon förklarar vad hon menar på följande vis:

"[...] tänk inte bara på vad ni ser utan också på vad ni hör och vad det smakar vad det luktar kanske. En annan sak som är viktig med gestaltning då, det är att man inte behöver skriva rakt ut. Om man t ex är rädd så behöver man inte skriva att man är rädd utan man kan faktiskt skriva det på ett annat sätt."

Som exempel läser hon ett stycke ur en bok hon skrivit och ger eleverna i uppdrag att gissa vilka två känslor som gestaltas utan att benämnas. Det efterföljande samtalet avbryts av att dramapedagogen kommer in i rummet, i rollen som "motståndsmannen Sven".

Summering och metareflektioner kring uppdragen

Som vi ska se i följande avsnitt, bidrar den fiktiva karaktären Sven till att föra in de olika uppdragen i en narrativ ram och gör på så sätt dagens olika inslag till delar i en större helhet.

Sven: Ursäkta!.. Stör jag? Jag måste bara komma in.. Jag är Sven, motståndsmann (stänger dörren och tittar på eleverna) Jag kan tala öppet här va? Det är nämligen så att Svarta Rosen har hamnat i otrolig fara och jag har hört att ni har gjort vissa uppdrag. Jag skulle verkligen behöva det här för att kunna rädda Svarta Rosen. Så jag tänker.. Hon är ju i Norge nu som ni vet, fängslad.. Är det nån nu som har en bra flyktväg, som ni kan..? Kan du berätta? (Går runt till Alma och tittar på hennes karta) Få se, vad har du.. Ja? Vad tänkte ni, man skulle...? Är hon alltså här? Har ni gjort den här vägen eller? Berätta varför?

Alma: (fnissar lite först) Vi tänkte att hon inte skulle behöva gå över floder.

Sven: Ja, intressant!.. Kan jag ta den här?

Alma: Mm.

Sven: Okej. Ja, det var intressant.

Av dialogen ovan framgår att samtalet kring de olika uppdragen samtidigt bjuder in till metareflekationer kring hur de gjort och tänkt i anslutning till de olika momenten. Det blir på så vis ett sätt att, med den dramatiserade formens och berättelsens hjälp, gå in i det som benämns som den andra transformationscykeln i den modell som presenterades inledningsvis. Samtliga uppdrag behandlas på detta sätt, som en del i en naturlig konversation som drivs av "Sven" och som inkluderar samtliga grupper. Som ytterligare ett exempel på hur samtalet vägleder eleverna att metareflektera kan vi se följande utsnitt ur dialogen kring mötet med doktorinnan och sökandet efter korten i Dödsregistret:

- Sven: Hon ska ju se till att om tyskarna kommer, då kommer de här i koncentrationsläger. Så hur fick ni tag.. hur kom ni in där? Det är inte det lättaste att ta sig in till doktorinnan inte.
- Carro: Först så knackade vi på och frågade om vi fick komma in. Det fick vi inte. Sen sa vi att Nelly var sjuk och då fick vi komma in. Sen fick vi gå ut för att det kom en soldat och skulle prata med henne om, ja dom där. Så då fick vi gå ut. Sen frågade vi om vi fick komma in igen för att vi skulle kolla hur hon mädde, för hon fick sitta kvar. Och då gick vi två upp på vinden och då följde hon efter då och då tog dom två kort.
- Sven: Aha! Ni lurade iväg henne på lite virrospår där. För hon har ju hökögon, hon ser allt.
- Alma: Dom trodde att korten var på vinden
- Sven: Jaha, ja.. Så det var du som hittade dom då? Eller?
- Bea: Ja hon sa till mig.
- Sven: Jaha, okej. Ja det gäller att samarbeta. Verkligen, verkligen. Nej inte lätt att rå på dom här, men då har jag fått alla kort då nu?

Efter genomgången av samtliga gruppers strapatser och strategier kring de olika uppdragen avslutar Sven med att göra en summativ bedömning av gruppernas insatser.

- Sven: Ja. Vad fantastiskt ni har utfört de här uppdragen. Jag är helt imponerad! Jag har ju ett stort uppdrag kvar - att rädda Svarta Rosen, men först ska jag få tag i den femte nyckeln. Lycka till med andra uppdrag ni får!

Camilla avslutar dagen med en påminnelse om uppgifterna till nästa träff. Hon tillägger att de olika berättelserna inom projektet som helhet också kommer att samlas och ges ut i bokform, "i en e-bok som kommer att finnas här på litteraturhuset, men det kommer också att bli en riktig bok".

Inramning av en och flera lärsekvenser

Vi kan, vid slutet av projektets första dag, konstatera att samtliga introduktioner kring de olika uppdragen kan ses som delar av den didaktiska inramningen kring projektet. Det är dock en aning mer komplicerat än så, eftersom projektet består av flera olika nivåer som går in i - och överlappar - varandra i olika skeden. Dels kan vi se hela *Uppdraget* som ett projekt - eller en lärsekvens - som består av flera olika (mer eller mindre) parallella moment. Samtidigt kan vi se de olika uppdragen som egna lärsekvenser med motsvarande inramning.

Av beskrivningarna kring de olika uppdragen framgår att eleverna fått möjlighet att engagera sig i en variation av aktiviteter som dels är kopplade till den övergripande historiska ramen, dels anknyter till en rad olika kunskapsområden, som till exempel

retorik, problemlösning, språk och kommunikation, logiskt tänkande, informationssökning och geografi. Det handlar på så vis i högsta grad om ett ämnesöverskridande projekt, där olika uttrycksformer (modes) används för att ge en mångfasetterad bild av det historiska skede som berörs i projektet. Samtidigt innebär detta att ett flertal olika sätt att närma sig en förståelse kring denna period erbjuds eleverna.

För att kortfattat summera de olika sätt eleverna fått möta aspekter som på något sätt berört andra världskriget, kan vi konstatera att de fått en muntlig inramning av projektet med en bakgrund kring tidsaspekter (att det var 70 år sedan koncentrationslägren evakuerades av de allierade) och hur nazismen fanns även i Sverige under krigstiden (med mannen som skapade ett så kallat "dödsregister"). De olika uppdragen erbjöd olika typer av information och erfarenheter, som gjordes tillgängliga för eleverna via olika modes och medier.

I mötet med doktorinnan användes drama, rollgestaltningar, kostymer, iscensättning och musik för att iscensätta en situation där eleverna fick möjlighet att uppleva "hur det var" (eller hur det kunde ha varit). Uppdraget ställde krav på samspel mellan eleverna och på deras förmåga att argumentera (för att få komma in till doktorinnan inledningsvis) och improvisera för att skapa utrymme för att söka efter registerkortet. Samtidigt krävde uppgiften att de kunde lösa problem i förhållande till var korten kunde tänkas finnas.

Även uppdraget där eleverna skulle muta en tysk soldat för att få en nyckel byggde på drama och rollgestaltning, kostym och iscensättning. Här använde de även en surfplatta för att söka information om vad de kunde använda som mutor för att få nyckeln. Eleverna använde papper och penna för att anteckna detta inför mötet med soldaten.

I uppdraget med att skapa ett kodsysteem och ett meddelande användes papper och penna. En artefakt användes för att göra arbetet med att skapa koder konkret genom att knyta en process till ett föremål, även om uppdraget handlade om att skapa en sådan kod på egen hand. Vi kan se även detta uppdrag som riktat mot elevernas teckenskapande, då det i hög grad handlar om att urskilja vad ett vettigt meddelande kan bestå av. Det handlar på så vis om att komprimera en komplex situation till några få ord och samtidigt hitta en form av språk för att förmedla sitt budskap. Det handlar alltså om att tolka vad de ska föreställa sig befinna sig i för typ av situation (utifrån de olika typer av information och erfarenheter de fått hittills under projektet), urskilja vad som kan tänkas fungera som ett meddelande i denna situation och hitta ett sätt att kommunicera detta meddelande under de förutsättningar som gäller i denna situation. Uppgiften kan alltså sägas rikta fokus mot det teckenskapande som sker hela tiden i samband med elevernas arbete med de olika uppdragen, men som här blir själva uppgiften - ett teckenskapande arbete om teckenskapande.

Under det fjärde uppdraget hade gruppen till uppgift att söka efter förklaringar till hur judeförjöljelsen började. Genom att söka information via Wikipedia kunde de hitta argument för hur Hitler kunde bli så framgångsrik. Arbetet handlade här i hög grad om att bearbeta skriftlig information och tolka denna genom att föra in den egna förståelsen kring sådant som urskildes som nyckelord i förhållande till själva uppgiften - konstnärer kan ge rika bilder, politiker är duktiga på att argumentera och så vidare. Även under denna uppgift mötte de dramatiseringar, då de blev utfrågade och visiterade av en man i uniform. Samtidigt bidrog bildspelet till att ge visuella inblickar i hur nazismen gav verkliga och hemska konsekvenser för vanliga människor. Musiken, i kombination med bildspelet, bidrog till att ange en känslomässigt nedstämd ton (som framgick av Almas uttalande). Den dämpade allmänbelysningen i rummet, med en ensam ljuspunkt vid

bordet där surfplattan låg och indirekt ljus från projektionen på väggen, riktade fokus mot de aktiviteter som var avsedda i rummet.

Det femte uppdraget utnyttjade rummet på ett annat sätt, då eleverna skulle bege sig ut i huset för att söka efter en karta. Till sin hjälp fick de en gåtfull beskrivning som levererades via SMS. Uppgiften bestod sedan i att tolka kartans olika symboler för att därigenom kunna urskilja vad som kunde vara en lämplig flyktväg, utifrån de restriktioner som angetts i utformningen av uppgiften (och som logiskt hängde ihop med det kunskapsområde arbetet handlade om): undvik vattendrag och höga berg.

För att säga något mer specifikt om berättelsens roll i de sammanhang vi följt såhär långt, kan vi konstatera att den fyller flera olika funktioner. Projektet består av olika nivåer, eller dimensioner, som pågår samtidigt. I ett av dessa lager är eleverna sig själva och tar del av den information och de berättelser som författaren Camilla delar med dem. I dessa sammanhang används berättelser för att introducera området och ge berikande bilder, dels kring andra världskriget och dess fasor, dels som introduktion till själva projektet och dels som illustrerande exempel kring vad det innebär att gestalta något.

På en annan nivå - när eleverna "blivit" medlemmar i en motståndsgrupp och börjar arbeta vid de olika stationerna - handlar det om något annat. Här befinner de sig snarare i berättelsen. Genom de olika dramatiseringarna och de fiktiva karaktärer de möter ges eleverna tillträde till upplevelser, känslor och erfarenheter kopplade till det historiska kunskapsområde som projektet rör sig kring. Genom att kliva in i berättelsen och själva delta aktivt i dess utformning genom sina handlingar, i egenskap av att vara medlemmar i en motståndsgrupp, får de möjlighet att navigera i - och på så vis undersöka - de sammanhang som återges på ett helt annat sätt än de kunnat göra genom många andra former av mer traditionell undervisning (för en distinktion, se t ex Säljö et al., 2011).

Berättelsen har också en betydelsefull sammanhållande funktion i det att den - med hjälp av "motståndsmannen Sven" dels bidrar till att knyta ihop de olika nivåerna och dels bidrar till att skapa kohesion och koherens genom att knyta samman de olika uppdragen inom ramen till en fungerande helhet.

Om vi applicerar de tre metafunktionerna i förhållande till dessa olika funktioner hos berättelsen i relation till projektet i stort, kan vi säga att den bidrar på flera olika sätt till att representera aspekter som dels har med andra världskriget att göra och dels har med språkligt gestaltande att göra (ideationell metafunktion). Den bidrar på samma gång med att positionera eleverna på olika sätt i förhållande till dessa representationer (interpersonell metafunktion). Detta innebär att de kan få tillgång till olika sidor av sig själva i förhållande till kunskapsområdet och att detta laddas på olika vis beroende på hur de positionerades eller fick möjlighet att positionera sig. Samtidigt kan det sätt som inslagen med "Sven" kom in i projektet sägas bidra till att ordna delarna till en helhet (textuell metafunktion).

Skrivprocessen: design för lärande II

Under den följande veckan fortsätter arbetet med projektet hemma i det egna klassrummet, då grupperna ägnar några lektioner åt att skriva sina berättelser. Gruppen vi följer i denna text, som väljer att kalla sin motståndsgrupp "Sveriges förenade ungdomsenhörningar", sitter i ett eget rum och skriver tillsammans på en laptop. De sitter omväxlingsvis på rad eller i varandras knä. En av dem har ansvar för själva skrivandet åt gången, medan samtliga deltar i det resonemang som leder berättelsen framåt.

I detta avsnitt fokuseras elevernas skrivprocess inom det aktuella projektet. Mitt intresse riktas här mot frågor som rör hur berättelser och berättande framträder som resurser för elevernas meningsskapande. Jag fokuserar närmast på aspekter av processen som antingen knyter an till de aktiviteter gruppen deltagit i under projektets första dag eller ögonblick i processen där eleverna hittar utgångspunkter för saker att diskutera och/eller reflektera kring. Det senare kan i viss mån betraktas som tillfällen där de får möjlighet att synliggöra sitt kunnande kring någon aspekt av det de ägnar sig åt tillsammans. Sammantaget betraktas dessa olika aspekter som nära kopplade till literacy, som förenklat kan beskrivas som en kontextuellt och praktikbunden förmåga att använda olika resurser för att kommunicera, skapa mening och inhämta information. För en mer ingående redogörelse för detta begrepp, se Elm Fristorp och Lindstrand (2012, 89-123).

För läsbarhetens skull väljer jag att först presentera den berättelse som elevernas skrivprocess utmynnade i. Siffrorna i kanten är tänkta att fungera som referenser i samband med citat kring processen i följande del. Förhoppningen är att läsaren kan härleda kommande exempel från skrivprocessen till den färdiga berättelsen, för att på så sätt orientera sig kring var i berättelsen de befinner sig i de olika sammanhang som återges. Den version som återges här är en transkription från gruppens uppläsning under andra dagen på Trampolin. Se även bilaga 1 för en annan typ av (mer skissartad) överblick över skrivprocessen.

1	Vi sitter på en halmsäng när mamma ropar från köket: "Astrid, ni har fått ett brev."
2	"Okej, vi kommer", svarar jag. Jag, Sigrid, Tea och Mona Lisa går in i köket och
3	hämtar brevet som mamma har i handen. Det är gult och slitet i kanterna. Ett
4	frimärke med massor av stämplars täcker baksidan på brevet. Tea tar brevet och
5	öppnar det med fingret och börjar läsa. Vad isigt. Bort er här över vacker en ros.
6	Hus jord äldre locka päron. Slash F och F. Vad menas med det frågar Mona Lisa. Jag
7	vet inte svarar Tea. Vi iakttar varandra tills Sigrid säger: Första bokstaven i varje
8	ord kanske? Det blir "Vi behöver hjälp" säger jag. Men vilka är det då? Vi tänker ett
9	tag vad F och F betyder. Efter cirka femton minuter senare kommer vi på att det
10	kanske kan vara från vår farmor och farfar.
11	Vår farmor och farfar blev fångade av tyskarna för en månad sedan. Vi har inte
12	hört något ifrån dem, så vi har inte vetat om dom fortfarande lever. Vi sitter ner och
13	alla är tysta. Jag i alla fall tänker över alla judar, homosexuella och alla de som inte
14	får leva sitt liv, som har blivit tillfångatagna av Hitler, den maktgalna, som tycker att
15	det är fel att folk vill leva sitt eget liv. Vi bestämmer oss för att inte berätta om
16	brevet för mamma, för då kommer vi inte få ge oss av. Vi har planerat resan i
17	ungefär en månad nu och vi ska ge oss av om ett par dagar. Vi har sparat mat i en
18	månad och vi har tagit lite mat varje dag för att spara.
19	Ett par dagar senare. Vi har packat allting och vi är på väg att ge oss av när
20	mamma går förbi dörröppningen och tittar. Var ska ni nånstans frågar mamma. Eh...

21	vi ska bara ut på en liten picknick svarar jag. Men ni får inte gå ut utan mig svarar
22	mamma. Vi klarar oss. Vi är ju stora nu, plus att vi är faktiskt fyra stycken svarar
23	Mona-Lisa. Okej, men bara en liten stund och om ni lovar att ni är försiktiga. Alla
24	nickar samtidigt. Vi går ut ur vårt omåladade trähus. Sigrid går sist och kollar mot
25	huset utifall mamma skulle gå ut i köket och se oss genom fönstret.
26	Vi bor ganska nära norska gränsen så det är bara några kilometer att gå. Vi måste
27	spara på krafterna tills vi närmar oss gränsen eftersom att gränsen är täckt av
28	soldater. Vi gick genom skogen för att dom inte skulle se oss. Efter en timme ser vi
29	slutet på skogen och vi förstår då att gränsen är väldigt nära. Vi ser gröngråklädda
30	män med vapen och förstod att det var soldaterna från Tyskland. Vi behöver en väg
31	att gå utan att soldaterna ser oss. Vi kollar oss omkring och ser någon ligga i en grop
32	skadad. Vi springer fram till gropen och Mona-Lisa ropar: Stanna Astrid! Det kan
33	vara en fälla. Men det är ju bara en flicka i vår ålder, svarar jag. Men tänk om det
34	finns soldater nära svarar Sigrid. Jag tänker i alla fall hjälpa henne. Jag går ner mot
35	flickan och Tea sluter upp vid min sida. Vi går mot flickan och Tea sätter sig på huk
36	och sträcker ut sin hand. Hon kollar förskräckt och säger "Hvorfør?" "Va?", säger jag
37	oförstående. "V..varför?" "Vi hjälper dig upp. Ta min hand", sa jag. Flickan tar min
38	hand och vi hjälper henne. Hon är mager och hon hade ett sår i pannan som det
39	rann blod ifrån. Flickan såg på oss alla och sa: "Vart är ni på väg? Det är livsfarligt
40	här. Gå tillbaka där ni kommer ifrån innan nånting händer er." Jag såg skräcken i
41	hennes ögon och visste att det var allvar. "Vi måste rädda vår farmor och farfar.
42	Förresten, vad heter du?" frågade jag. "Regina. Jag tror jag kan hjälpa er att finna er
43	farmor och farfar svarade hon med darr på rösten." "Men du är ju skadad", säger
44	Tea. "Det är inte så farligt. Det är bara i pannan och i armen, så jag <i>kan</i> gå." Hon
45	vänder sig om och börjar gå. Vi står som fastfrysna i marken. Hon stannar till och
46	ger oss tecken att vi ska komma, så vi småspringer ikapp henne. Vi går efter henne
47	som små hundar. Eftersom vi har gått en bit nu och vi är mitt ute i skogen så vet vi
48	alla om vi skulle tappa bort henne så skulle vi inte hitta hem. Regina, som hon hette,
49	stannar så plötsligt att Sigrid nästan går in i henne. Vi kollar på henne och allas
50	ansikten är höljda i en förvirrad min. "Varför stannar vi?" frågar Mona-Lisa. "Schh!"
51	säger hon. Hon lägger sig plötsligt ner på marken och jag ser hur hon rycker till när
52	hennes högra arm träffar marken. Vi gör samma sak och lägger oss på en rad efter
53	henne. "Vad är det som pågår?" frågar Mona-Lisa ännu en gång. Fast den här gången
54	hörs det att hon är rädd. Regina säger fortfarande inget men pekar på något ovanför
55	deras huvuden. Allas huvuden riktas ditåt. Det står en vakt. En enda. Vi hade trott
56	att det skulle vara flera stycken. Detta är den enda vägen över. Eftersom det bara
57	står en enda vakt där så är det ganska lätt att ta sig över, säger Regina. Men hur?
58	frågar jag. Vi försöker smyga oss så nära vi kan se, sen så måste vi springa. Okej,
59	säger jag. Vi reser oss upp sakta och tar oss fram genom skogen så tyst vi kan. Det
60	knakar då och då under våra fötter men vakten har inte märkt oss.
61	Vi är alldeles nära nu, bara några meter. Och då! Sigrid råkar kliva på en pinne
62	som knakar extra högt. Vakten vänder sig om och ser oss. Vi springer. Bara
63	springer. Tea spring först du, som är snabbast! Jag försöker öka takten men det är
64	svårt att springa i en skog och det verkar som att soldaten också tycker det,
65	eftersom han inte nått fram till oss tidigare. Jag ser hur Sigrid slänger en blick bakåt
66	men tittar snabbt framåt igen och ökar takten. Jag vågar inte kolla bakåt [ohörbart]
67	och plötsligt är vi ute på en äng. Regina stannar och vänder sig om och kollar mot
68	skogen. Ingen soldat kommer utspringande. [ohörbart] vi är ganska nära nu säger
69	Regina. Dom andra judarna är fångade nära gränsen, så det är ungefär en kilometer

70	att gå nu. Ungefär fem hundra meter framåt så ser vi massa ljuskullar och sand. Vi
71	går mot det och ser sedan ett högt stängsel med taggtråd längst upp. Vi förstår då
72	att vi kommit till lägret där alla judar sitter. Vi går runt till baksidan där.
73	Sen har vi inte hunnit nå mer.

Transkription av elevernas färdiga text i den version som senare lästes upp på Trampolin.

Processkrivande och medvetenhet kring språklig form

Under arbetet med berättelsen och formandet av texten resonerar eleverna kontinuerligt tillsammans kring vad som ska ske, mening för mening. De ger förslag som antingen accepteras, förkastas eller modifieras i nya förslag. Skrivarbetet blir på så vis en högst kollaborativ process där samtliga deltagare arbetar aktivt för att föra berättelsen framåt. Med jämna mellanrum läser den av eleverna som för tillfället sitter vid tangentbordet upp ett stycke fram till den punkt i berättelsen där de befinner sig för tillfället. Högläsningen fungerar som ett sätt att dels stämma av så att alla är nöjda med texten fram till denna punkt, dels påminna sig själva om var de befinner sig i berättelsen för tillfället och därigenom skapa sig en gemensam utgångspunkt för det fortsatta arbetet.

Vid sidan av att det fyller en funktion för själva skriv- och berättarprocessen ges de samtidigt möjlighet att betrakta texten utifrån (jmf Buckingham, Harvey & Sefton-Green, 1999; Lindstrand, 2006). Genom att växla perspektiv får de möjlighet att möta texten som läsare/åhörare och ges möjlighet att få syn på aspekter av texten som de inte uppmärksammat under själva skrivandet. När Alma läser ett stycke för de övriga upptäcker de till exempel att de använt ordet "vi" alltför ofta:

- Alma: Vi bestämmer oss för att vi inte ska berätta om brevet för mamma, för då kommer vi inte få ge oss av. Vi har planerat vår resa i ungefär en månad och ska ge oss av om några dagar. Vi har sparat mat i en månad...
- Emmy: (sätter handen för ansiktet): Ah, vi vi vi vi vi...
- Alma: Vi har tag... ja...
- Carro: Gud vad mycket vi.
- Alla: (i kör) Vi vi vi vi vi
- Carro: Undrar hur många vi det är.

(rad 15-16)

Ett annat exempel som berör elevernas medvetenhet kring språklig form framträder när Alma, som fortfarande sitter vid tangentbordet, läser en kort mening och sedan frågar "skriver vi i dåläge eller nuläge eller vad det heter?". Medvetenheten handlar här om betydelsen av att vara konsekvent ifråga om det tempus som används i texten.

Medvetenhet om berättarmässiga grepp (några dagar senare)

Vid sidan av de mer grundläggande formmässiga aspekter som upprepningar kan ses som exempel på, visar eleverna samtidigt kännedom om vissa berättarmässiga grepp som ligger närmare den specifika genre de arbetar inom. Dessa kommer dels till uttryck i själva texten, men ibland som resonemang under processens gång. I nedanstående excerpt har läraren besökt gruppen och manar dem att komma vidare med berättelsen så att de hinner klart:

- Lärare: [...] å komma iväg på den här resan. Fortsätt därifrån nu då.
- Alma: Vi hoppar ner och så skriver vi Ett par dagar senare.

Emmy: Gud vad mycket såna där grejer. Det är ju bara en dag senare en dag senare.
 Alma: Men vi måste ju liksom inte trycka ihop det så mycket. Ett par dagar senare.
 Disa: Ja.

(rad 18-19)

Resonemanget kring användandet av formuleringen "ett par dagar senare" visar att de är förtrogna med detta sätt att förflytta händelserna i berättelsen framåt i tid. I det aktuella sammanhanget kan det i högsta grad ses som en strategi för att just komma vidare. Emmy uttrycker samtidigt skepsis kring detta sätt att formulera sig på och pekar på en eventuell problematik kring logik och inre konsistens i berättelsen. Liknande resonemang kring berättelsens logik i förhållande till tid och rum återkommer flera gånger under arbetets gång, om än på lite andra sätt än i exemplet ovan. I de andra fallen handlar det mer om hur eleverna rör sig i den fiktiva värld de byggt upp och resonerar kring vad som är rimligt.

Bea: Ja men.. sen då?
 Carro: Vi bestämmer oss typ för att slå läger över natten.
 Bea: Är det inte morgon?
 Alma: Dom har ju kommit till norska gränsen.
 Carro: Men dom har ju bara gått en timme.
 Bea: Ja..
 Alma: Vi fortsätter att gå..

(rad 28-29)

Den fiktiva värld de bygger upp tillsammans i berättelsen blir på så vis ett gemensamt rum som de utforskar. Här träder en av berättelsens och berättandets didaktiska potentialer fram som ett sätt att träda in i den värld man byggt upp. Med fantasins och empatins hjälp kan de se sig omkring och få erfarenheter utifrån de inre bilder de gör sig. Hur dessa bilder ter sig är förstås helt individuellt och omöjligt att säga något om, men det är inte heller poängen här. Det jag vill peka på är det faktum att de arbetar aktivt med att betrakta olika aspekter av - och förhållanden i - den värld de skapar i sin berättelse.

Ideologi och ordval

I introduktionen kring det teoretiska ramverk som bildar utgångspunkt för min analys presenterades antagandet om den nära relationen mellan form och innehåll - att sättet vi utformar saker och ting på får betydelse för hur vi kan förstå och förhålla oss till det som gestaltas. När vi utformar något gör vi en mängd aktiva val kring stort och smått, som sammantaget leder fram till den specifika gestaltning som i slutändan blir det som möter andra deltagare i kommunikationen. Detta faktum ger en antydning om hur ideologiska aspekter (i vid, snarare än politisk, bemärkelse) alltid ingår i vår kommunikation med andra (se Kress & Hodge, 1979; Lindstrand, 2006). Genom att följa kollaborativa processer, som den vi ägnar oss åt i denna text, får vi möjlighet att följa resonemangen bakom de olika val som leder arbetet med att utforma såväl text som berättelse framåt och på så vis synliggöra hur texten ges en specifik ideologisk laddning. Som ett exempel på hur detta sker under elevernas arbete med sin berättelse kan vi se följande resonemang, där eleverna arbetar med att beskriva mötet med den norska judiska flickan i berättelsen:

Carro: Vänta.. jag.. jag går.. jag bara skriver vad jag tänker.. Jag går mot tjejen
Alma: *Flickan*. Skriv flickan. Det låter mer gammalt.
Disa: Jag går mot flickan...ja...och hjälper henne upp

(rad 34-35)

I detta exempel är det alltså valet att använda ordet flickan, istället för tjejen, och det korta resonemanget kring varför detta är ett bättre ordval, som visar hur de aktivt väljer att ge texten en specifik ton, utifrån hur de tolkat vad som passar i det sammanhang som ramar in såväl det egna skrivarbetet som den berättelse de producerar.

Lösningar kring berättandets logik

Processen erbjuder ett antal utmaningar under arbetets gång och en stor del av elevernas diskussioner handlar om att hantera dessa utmaningar genom att göra val och hitta berättarmässiga strategier. Mer konkret kan det till exempel handla om i vilken ordning saker och ting ska ske. De arbetar sig igenom historien från början till slut och blir därför medvetna om vissa saker längs vägen. När de kommit en bit in i berättelsen konstaterar Carro att de inte introducerat huvudpersonen ännu. De går tillbaka till inledningen och hanterar detta på följande vis:

Carro: Vi har fortfarande... ingen vet vad jag heter.
Alma: Vi skriver det här uppe: mitt namn är..
Flera: Nej!
Alma: Mamma ropar från köket kolon.
[...]
Alma: Astrid. Ni har fått ett brev. Utropstecken. Men nu måste jag svara också..
[...]
Alma: Astrid, ni har fått ett brev. Vi kommer svarar JAG.

(rad 18-19 ➔ 1-2)

Metareflekationer kring form och gestaltning

Både författaren Camilla och elevernas lärare har talat med eleverna om "att gestalta" (se beskrivningen av processens första dag). I en paus mellan två av skrivsessionerna under den följande veckan tydliggör läraren Anna indirekt att eleverna förväntas göra sådana gestaltningar i sina texter:

Lärare: När ni fått ihop storyn i gruppen tror jag att det är en bra idé att man utser en i varje grupp som går igenom texten igen och gör småändringar, så att man inte har en massa upprepningar och att man har beskrivningar som beskriver känslor och miljöer och så vidare. Hur luktar det just där?, vilka färger såg man?, hur kändes det? och så vidare.

Gruppen visar, under sitt skrivarbete, att de är medvetna om det som här benämns gestaltningar, men också att det finns något negativt med att skriva på det sättet. Det framkommer på följande sätt:

Bea: Men vad ska hända sen då?
Alma: (läser) Vi går ut ur vårt lilla omålade hus..
Carro: Alltså om man är såhär dryg: Vi gick genom den täta skogen.

Alma: (skriver och säger samtidigt det hon skriver) Vi.. går... nära... eller den norska gränsen så deg är
Bea: Deg! Ha ha
Alma: Det är bara några kilometer att gå tills man kommer..

(rad 24-26)

Carros inramning kring sitt förslag ovan - att det är "drygt" - signalerar att hon inte riktigt kan stå för det. Det finns alltså en värdering om vad som är bra sätt att uttrycka sig på och vad som kan tolkas som alltför bra (=drygt) sätt att formulera sig. Det visar samtidigt att hon har tillgång till denna form av formuleringar, men kanske undviker dem av nämnd anledning. Det kan samtidigt ses som ett osäkert provande av hur de andra ställer sig. Genom att rama in det på detta sätt minskar hon risken för att göra bort sig om de andra inte tycker att det låter bra. Det faktum att de övriga inte verkar ta någon notis om hennes förslag ger en antydning om att de inte tycker att det är bra. Exemplet visar på så vis dels en metarefleksion och ett förhållningssätt till språket och dess sociala dimensioner som är kopplade till kultur och identitet - vem som har tillgång till vilka uttryckssätt. Det visar samtidigt, kopplat till detta, hur det gemensamma arbetet innehåller passager där de enskilda deltagarna riskerar något i förhållande till gruppen.

Öppnar upp för frågor och diskussioner, där föreställningar synliggörs etc.

Berättelsen och dess givna inramning leder till olika frågor och diskussioner där eleverna antingen får möjlighet att resonera sig fram till saker tillsammans eller lära av varandra. Hur låter norska? Hur lång tid tar det att gå fem kilometer? Hur ser gränsen mellan Norge och Sverige ut?

I samband med det aldrig sinande flödet av frågor som behöver hanteras för att berättelsen ska kunna utvecklas vidare, synliggörs elevernas föreställningar och sådant de tagit för givet. Skrivandet ger på så vis möjlighet till samtal och reflektion kring frågor som kanske inte uppkommer i så hög grad till vardags. Ett tema som uppkommer är till exempel judiska släktskapsförhållanden och om hur "judiskhet" är något som ärvs över generationer, vilket inte framstod som självklart för samtliga i gruppen. Ett annat tema som diskuterades var frågan om fattiga människor kan ha röda hus med vita knutar:

Carro: Rika var dom inte
Disa: Nej, dom ska va fattiga
Carro: Men då kan dom ju inte ha rödmålade hus med vita knutar!
Alma: Kan dom visst det!
Carro: Om dom är fattiga!?
Bea: Men inte..
Alma: Varför kan dom inte ha ett rött hus? .. Då har dom väl ett beige...
Carro: Men nej.. inte med vita knutar! Å inte ett rött heller för då kan dom inte...
Alma: Vårat lilla
Carro: Omålade omålade
Bea: Nej, vi skriver bara hus.
Carro: Nej kolla den här (om ngt annat)
Alma: Men säg vad huset är!
Carro: O-må-la-de
Bea: Nej trista
Alma: Omålade slitna
Carro: Trähus.

Skrivarbetet som ett sätt att bearbeta moment från dag 1

Ett annat återkommande inslag under arbetet med texten är hänvisningar till de olika erfarenheter de fått med sig från första besöket på *Trampolin* och de olika uppdrag de fick i uppgift att utföra. En anledning till frågan om hur gränsen mellan Norge och Sverige ser ut, till exempel, kan bland annat hänga samman med en av passagerna under dag 1 på Trampolin, då Camilla förklarade att "Nu berättade jag ju om att befolkningen hade egna vägar men det fanns ju också *en stor gräns* där det stod tyska soldater mellan Norge och Sverige och vaktade." (Min kursivering).

Vid andra tillfällen handlar det istället om direkta referenser som visar att de använder de gemensamma erfarenheterna från Trampolin som resurser för tankar, resonemang och beslut kring olika aspekter av berättelsen.

Carro: Vi ser grönkädda människor: Men skriv då.. Grönkl.. hur såg dom ut?
 Alma: Han som var utklädd som vi skulle muta, han var ju typ grågrön.
 Kamouflage, heter det så?
 Carro: Nej det är mönstrat.
 Alma: Vi ser gröngråklädda
 Carro: Grönklädda
 Alma: Män
 Carro: Med gevär.
 Alma: Nej grå, får då ser de störst ut.
 Carro: Nej dom ska väl vara såhär kamouflageklädda så att de inte ska synas så
 jättebra så då kan man ta såhär ljus.. såhär gröngrå fast...
 Bea: Gröngrå.. klädda.. Gröngråklädda gröngråklädda män med gevär med sig.
 Vi ser gröngråklädda män med gevär med sig. Nej det kan man inte
 skriva.. Med vapen skriver jag.
 (...)
 Bea: Med vapen
 Disa: Nä
 Bea: Jo med vapen.

(rad 29-30)

Som framgår av excerpten ovan, finns mycket att säga om varje litet utsnitt av processen. Förutom det faktum att de hänvisar till soldaten de mötte vid Litteraturhuset och använder sig av sin gemensamma minnesbild av hur han var klädd, kan vi också se hur de varsamt väljer vilka ord (t ex vapen istället för gevär) som bäst fångar det de vill gestalta i denna situation, hur de förhandlar och argumenterar för att få gehör för sin individuella uppfattning om hur saker och ting ska formuleras och hur annat kommer in i resonemangen. Vi kan t ex notera Carros argument för kamouflage som mer funktionellt än den grågröna uniform som bars av soldaten de själva mötte. På motsvarande sätt kan vi notera Almas argument för grått istället, som bygger på ett resonemang om hur grått skulle få soldaterna att framstå som större (vilket möjligen kan kopplas till den uniformerade mannen de mötte hos doktorinnan - en längre och något kraftigare man i grå uniform). Argumentet för grå färg kan då istället ses som relaterat till det jag tidigare berört som ideologiskt färgade ordval.

Ett annat exempel på när de använder sig av erfarenheterna från projektets första dag är när de ska beskriva sin väg över gränsen:

Alma: Vi behöver en väg att gå utan att soldaterna ser oss.
 Bea: Vi kollar...
 Carro: Vi bestämmer oss för att typ lämna..
 Alma: Vi går efter...
 Bea: Vi kollar oss omkring...
 Alma: Vi går uppför backen och så bara åker vi pulka ner, bara fjuuw!
 Carro: Men kommer ni inte ihåg det där vi gjorde?! Man fick inte gå.. Hon sa ju att man skulle hitta berg eller.. ett berg eller en väg över till Norge.
 Bea: Varför får man inte gå upp på berg för?
 Carro: Och man skulle inte gå över höga berg eller över floder.
 Bea: Varför det? Varför kan man inte..
 Carro: Men hallå, dom ser ju dig.

(rad 30-31)

Ett annat exempel kan ses i den inledande delen av elevernas text, där berättelsens huvudperson tänker "över alla judar, homosexuella och alla de som inte får leva sitt liv [...] (rad 13). Jag hade inte möjlighet att vara med när denna passage skrevs, men anar en koppling till det gruppen läste om Hitler i samband med Station 4 (se ovan). Samtidigt som vi kan se hur de olika inslagen under projektets första dag används som resurser under skrivarbetet, kan vi se arbetet med att skapa en berättelse som en resurs för att bearbeta sin förståelse kring olika saker som de mött under projektet.

Knyter berättelsen till sig själva genom att "vara" de olika karaktärerna

En annan aspekt av meningsskapande som framträder under elevernas arbete handlar om hur de knyter berättelsen till sig själva genom att "vara" de olika karaktärerna. Själva berättelsen får på så vis karaktären av ett rollspel, där de händelser som beskrivs i den fiktiva världen får betydelse för eleverna framför datorn. Sådär kan det till exempel låta när de beskriver för sin lärare hur de tänkt sig att storyn ska utvecklas:

Bea: Ja, för vi kommer hitta Alma på vägen.
 Lärare: Ja, jaha, ja..
 Carro: Hon kommer ligga i ett dike och bara..
 Alma: För jag är en liten jude... som ha.. som..
 Carro: Som har försökt fly.
 Alma: Mina föräldrar..
 Bea: Är fångade.
 Alma: Ja, jag har flytt från tyskarna. Och dom hittade mig. Jag är helt slut..

Att gå in i de olika karaktärerna på detta vis blir ett sätt att engagera sig i berättelsen. Det gör också att beskrivningen av karaktärerna och deras kvaliteter och egenskaper får betydelse.

Alma: Tea sluter upp
 Flera: Vid min sida
 Carro: My brothers and sisters. Närå ni ska inte komma
 Bea: Joe! Jag är också snäll!
 Carro: Ja, men..
 Någon: Vi går mot flickan

(rad 34-35)

Genom kopplingen mellan dem själva och deras alter egon i berättelsen blir det alltså viktigt hur de beskrivs. Beas reaktion (om än med en glimt av humor) indikerar att en mindre fördelaktig beskrivning av karaktären riskerar att spilla över på hur hon själv betraktas (eller betraktar sig själv). Denna överföring av karaktärsdrag sker åt båda håll över gränsen mellan fiktion och verklighet, då deras egna egenskaper och personligheter i viss mån också tillskrivs karaktärerna i berättelsen. Detta fenomen framträder framför allt i humoristisk form, som när följande dialog äger rum strax efter det ovanstående:

Carro: Men tänk.. om det är.. finns.. soldater
Disa: Nära
Bea: Vi kan väl fråga henne
Carro: Nära svarar.../
Bea: Mona Lisa
Carro: /..Sigrid upprört
Bea: Jag kan va upprörd jag!
Carro: Ja..
Bea: Jag kan skrika på min lillasyster jag!
Carro: Ja hahaha...
Alma: Jag tänker... jag..
Carro: Jag tänker i alla fall hjälpa henne upp

(rad 33-34)

Kopplar till populärkultur

De ramar och resurser (t ex i form av berättelser, information, dramatiseringar, rekvisita och liknande) som ges inom själva projektet bidrar, som vi sett, på olika sätt till elevernas meningsskapande arbete under skrivprocessen. Vid sidan av detta bär de med sig andra bilder, berättelser, erfarenheter och liknande som mer eller mindre tydligt bidrar till meningsskapandet. Detta sker antagligen i stor omfattning för varje enskild deltagare i projektet, t ex i samband med val av formuleringar och de bilder de ser framför sig när de föreslår saker och ting. Vi kan se ett exempel på detta när Carro hänvisar till filmen Wolverine:

Bea: Månen hjälper
Carro: Månen hjälper oss att se
Alma: Mona Lisa...
Disa: Vänta... och.. Mona Lisa...ropar ...att... Astrid...ska stanna
Carro: Stanna Astrid! Hon kan döda dig! Precis såhär var det i Wolverine när Viktor låtsasdödar Wolverines tjej. Då skriker han NEJ! [...]
Bea: Jaa! Men sluta spoila!

(rad 32-33)

Carros beskrivning av vad som sker är längre än vad som återges här. Poängen i detta sammanhang är att de gör kopplingar till populärkultur och använder sina minnesbilder och erfarenheter från sådana texter i det gemensamma meningsskapande arbetet. Referensen till film visar samtidigt hur visuella aspekter blir betydelsefulla i det egna berättandet - hur de ser (aspekter av) händelseförloppet framför sig och på så vis får möjlighet att navigera i den inre bild var och en byggt upp. Bilderna är förstås individuella och präglade av de egna erfarenheter och referenser som aktiveras under processen. Genom att referera till texter som flera har tillgång till får de möjlighet att

kalibrera sina individuella bilder (som även fortsättningsvis kommer att skilja sig åt eftersom var och en har tolkat dessa texter utifrån sina perspektiv och inom ramen för de specifika situationer då de sett filmen).

Önskan om - och strategier för - delaktighet i processen

När sista arbetspasset med texten lider mot sitt slut och eleverna konstaterar att de inte hunnit klart med berättelsen, som ska läsas upp på Trampolin följande dag, börjar de resonera kring hur de kan fortsätta samarbetet efter skoltid.

Carro: Bea och jag kan fortsätta skriva för Bea ska följa med mig hem
Alma: Men då kommer ju ni skriva en massa utan oss!
Carro: Ja det är bara det som går.
Lärare: Då får ni komma överens nu vad som ska skrivas då.
Carro: Eller så skypear vi
Alma: Ja
Lärare: Men... så att ni löser det ja..

Den korta ordväxlingen visar att eleverna är beredda att arbeta vidare med sin berättelse efter skoltid (utan att läraren sagt något om detta). Det framgår även att eleverna *vill* vara delaktiga i det fortsatta arbetet och att de snabbt hittar en strategi för hur de kan fortsätta samarbetet efter att de skilts åt med hjälp av det kommunikationsteknologiska verktyget Skype.

Dag 2 på Litteraturhuset Trampolin

En vecka efter den första projektdagen är det åter dags att träffas på Trampolin och avsluta projektet tillsammans. Dagen inleds med dramaövningar i form av namn- och rörelselekar samt samarbetsövningar. Leken "människomemory" avbryts plötsligt av att en person kommer in i rummet och med barsk stämma kräver att eleverna ska lyssna:

"Upp och stå! Nu är det slutlekt. Upp och stå, säger jag! Nu vill jag ha er på en lång rad med den längsta borta vid den *där* väggen och den kortaste vid den *här* väggen. Å inget snack. Tyst!"

Efter ett antal uppmaningar om att de ska vara tysta och om hur de ska stå i förhållande till varandra ("Du är ju kort så du lär gå åt det där hållet"; "Här tycker jag det är lite långt"), står eleverna till slut på en lång rad som ordnats efter deras längd. De får då varsitt blått skoskydd i handen:



Bild 11. Eleverna ställer sig på led

"Och sen är det renlighet framför allt, så den här (skoskyddet) kan ni sätta på huvudet. Vill inte ha några loppor eller löss här inne."

Personen lämnar rummet efter ytterligare ett antal uppmaningar om ordning och tystnad ("Om ni inte är tysta, då rakar jag av er håret.").

Uppdragen knyts ihop

Den dramatiserade karaktären "Sven", som klassen lärde känna som motståndsmann under sitt första besök på Trampolin, kommer in när samtliga elever har satt skoskydden på sina huvuden. Som vid förra tillfället används denna karaktär dels för att dramatisera sammanhanget och elevernas roller inom ramen för projektet, dels knyta samman de olika delarna inom ramen för berättelsen om Svarta Rosen.

Sven: Det här va inte bra. Sätt er. Det här va *inte* bra. Jag som hade hoppats att jag skulle träffa er under lite andra omständigheter. Jag kan säga att det gick bra med Svarta Rosen. Jag fick tag i den femte nycken och vi har lyckats.. fick ett brev från henne nu. Du [vänder sig till Camilla] kanske kan läsa?

Camilla vecklar ut brevet och läser för klassen:

Camilla: "Gullfors 1943." Det här är från Svarta Rosen. "Först vill jag tacka er av hela mitt hjärta. Ni räddade mitt liv. Dom kodade meddelanden som ni skickade med Sven till motståndsrörelsen kom fram. Det gjorde att motståndsrörelsen kunde sända tre män till Oslo för att befria mig. Med sig hade de även de fem nycklar som ni lyckades lura av den tyska soldaten. Den första nyckeln gick till porten till fängelset. Motståndsmännen, som var utklädda till tyska soldater, hade inga problem att passera vakterna. Den andra nyckeln gick till grinden in till

fängelseområdet. Motståndsmännen stötte inte på några problem där heller. Den tredje nyckeln gick till den flygel där jag satt fångslad. Där gick det inte lika lätt eftersom fängelsedirektören blev misstänksam. Motståndsmännen fick oskadliggöra honom och ta med honom bort till *min* cell. För den fjärde nyckeln gick nämligen till min cell. När motståndsmännen hade befriat mig satte dom den bundna fängelsedirektören i cellen istället. Där får han nu tänka över de onda gärningar han utfört som nazist. Den femte och sista nyckeln gick till en dörr i källaren. Genom den kunde vi ta oss ut ur fängelset. Vi blev beskjutna utanför fängelset men lyckades fly med en lastbil som stod och väntade på oss. I lastbilen fanns också dom kartor som ni letade reda på. Tack vare dom.. och flyktvägarna som ni fyllde i lyckades vi ta oss över gränsen trots vissa strapatser. En av motståndsmännen blev skjuten men vårdas nu på lasarettet i Årjäng och kommer att bli helt återställd. Tack mina vänner för att ni räddade mitt liv! Nu kan jag fortsätta sätta käppar i hjulen för tyskarna och hjälpa flyktingar till tryggheten här i Sverige. Varmaste hälsningar, Svarta Rosen."

Vi kan här se hur brevet förankrar tre av uppdragen, och de nycklar grupperna erhöll i samband med ett av dem, genom att skapa en inramning och beskriva situationer där de konkreta resultaten från uppdragen fungerar som lösningar på praktiska problem. Även om Sven stämde av med grupperna redan vid första tillfället och på så vis lät uppdragen landa i en situation där de gavs betydelse, ger brevet en än mer konkret bild av hur elevernas arbete med dem faktiskt fick en konkret tillämpning. Om vi betraktar hela projektet som en berättelse, kan vi se detta brev som ett sätt att beskriva hur själva storyn kan förstås utifrån den plot som hittills varit tillgänglig för eleverna (jmf t ex Bordwell & Thompson, 2008). Ett annat sätt att förstå brevet och dess sätt att knyta samman de olika projekten till en helhet blir tillgängligt om vi laborerar med Lev Manovich's (1999) diskussion kring relationen mellan databas och berättelse. Hans argument går, i korthet, ut på att dagens medier i allt högre grad fungerar som databaser där användaren kopplar samman fristående (men relaterade) element för olika ändamål. De olika momenten under projektet kan ses som enheter i den databas som projektet utgör och genom att länka samman elementen på ett visst sätt skapas istället en specifik berättelse.

Grupperna läser upp sina berättelser

Efter uppläsningen av brevet från Svarta Rosen leder Sven grupperna vidare till det moment där de ska läsa upp sina berättelser. Även detta sker inom ramen för det narrativ som de olika uppdragen kopplats till, där eleverna är motståndsgrupper som kämpar mot nazisterna:

Sven: Fantastiskt, men vi har ju varit ute på lite andra uppdrag, eller hur? Så jag tänkte att ni skulle få berätta om dom nu. Så grupp ett.. vilka är grupp ett? Ni kan ju gå fram här...

De fem eleverna ställer sig framför resten av klassen och läser upp den berättelse som återgavs tidigare (se s 22-24 ovan). De har fördelat uppgiften så att de läser ett avsnitt var. När de är klara applåderar klassen och Camilla ger beröm: "Det var *jättebra* skrivet. Toppensbra!". När samtliga grupper läst upp sin berättelse avslutar Sven momentet genom att säga:

Sven: Alltså jag har varit här länge nog. Det var väldigt intressant att höra men jag kan inte visa mig med er längre alltså. Det är alldeles för farligt. Tänk bara på era likheter och olikheter så ska det nog gå bra. Verkligen. Jag kan inte säga mer.. jag måste... bege mig.

Summativ feedback

När Sven har gått får klassen mer beröm av Camilla för sina välskrivna berättelser. Dessa värderande uttryck kan beskrivas i termer av en summativ bedömning - tillbakablickande och slutgiltiga kommentarer kring något som redan presterats. Läraren ger också återkoppling på motsvarande sätt, men med betoning på de performativa aspekterna: "jag är otroligt stolt över er, att ni har stått där framme allihopa och läst. *Så bra!* Och det *är* tufft, det vet jag. Men ni *har* verkligen varit duktiga!" Därefter påminner Camilla om att alla texter som skrivits inom ramen för *Uppdraget* kommer att samlas i en e-bok som ska finnas tillgänglig via biblioteket. På så vis landar även skrivuppgiften i något konkret och elevernas berättelser får leva vidare i mötet med framtida läsare.

Efter gruppernas uppläsning följer ytterligare aktiviteter som anknyter till det övergripande temat. I likhet med övriga delar i projektet skiljer sig de olika aktiviteterna ifrån om hur eleverna erbjuds möjlighet att engagera sig i projektets centrala teman. Som avslutning resonerar författaren Camilla tillsammans med eleverna kring hur vi kan se paralleller mellan det som inträffade under andra världskriget och sådant som sker idag. Beskrivningen av dessa aktiviteter återfinns i bilaga 1.

Avslutande reflektioner

Som framgått i denna text har eleverna mött berättelser och berättande i ett antal olika former under projektets gång. Parallellt med detta har olika medier använts för att förmedla information och för att förtäta de olika delarna i processen. Varje enskilt uppdrag kan ses som ett specifikt sätt att närma sig det centrala temat och genom dess unika upplägg i förhållande till övriga delar bidrar det till att ge en mer sammansatt bild av det område som behandlas, genom att tillföra olika möjligheter att förstå och skapa mening på de villkor som de olika modes och medier som aktualiseras i de olika sammanhangen ger.

De olika delarna i projektet utmanar på olika sätt och ställer olika krav på eleverna då de bygger på olika förhållningssätt och logik. Det handlar omväxlande om att övertyga, samarbeta, söka information, navigera, lösa problem och så vidare. Inom medieteoriens område används idag begreppet *transmedialitet* (se t ex Aarseth, 2003; Jenkins, 2006; Lemke, 2009) för att beskriva mediala fenomen där berättelser och berättelsevärldar vidgas över gränserna för ett specifikt medium. Karaktärer och teman från en populär film kan exempelvis dyka upp i TV-program, dataspel, seriealbum, leksaker och fanfiction (där en intresserad publik skriver alternativa berättelser med koppling till ett populärkulturellt verk).

De olika delar som utgör det projekt som beskrivits i denna text kan liknas vid de olika mediala texter som tillsammans bygger en transmedial berättelsevärld som vidgas med varje del. Utformningen kan på så sätt beskrivas följa logiken av vad vi skulle kunna kalla en *transmedial didaktik*. En skillnad från det populärkulturella fenomen som beskrivits här är dock att elevernas möjligheter att själva bidra till utvidgandet av det tema som står i centrum är begränsat. De har visserligen utrymme att vara kreativa både i samband med de uppdrag som utförs på plats under första dagen och i skrivarbetet mellan träffarna, men det finns tydligare styrning - om än outtalad - som

inte nödvändigtvis är lika framträdande i de ursprungliga sammanhang där detta begrepp myntats.

Trots denna skillnad kan projektet som helhet betraktas som en lärprocess utformad för dagens unga, som är vana vid denna typ av berättelsevärldar från den populärkultur de engagerar sig i på sin fritid. Jag ser detta som ett steg i den riktning som efterfrågas av exempelvis Staffan Selander (2003) och Peter Gärdenfors (2010), som skriver:

"En besvärlig, men central, fråga för en undervisande organisation (skola) är hur man skall kombinera det nyfikna utforskandet som drivs av elevens inre motivation med de läromål som finns inom organisationen (läroplanerna i skolan). [...] en idé man kan låna från datorspelen är att organisera lärande kring olika former av *uppdrag*. Eleven, eller ännu bättre eleverna i en liten grupp, får i uppgift att lösa ett konkret problem [...] För att lösa uppgiften gäller att eleverna tar reda på de teorier och fakta som i första hand är nödvändiga för att de ska *förstå* vad en lösning går ut på." (s 89)

Den fiktiva motståndspersonen "Sven" bidrar, som nämndes tidigare, till att knyta ihop de olika delarna i projektet och foga dem samman med den övergripande berättelsen. Jag påpekade detta i summeringen kring projektets första dag, men det framträder möjligen ännu tydligare i textens senare del, där "han" visar hur de olika material som genererats ska användas i den fiktiva kampen för att befria Svarta Rosen. Brevet som läses upp under dag två bidrar på motsvarande sätt till att knyta ihop själva berättelsen och ge ett tillfälligt avslut: Svarta Rosen är nu fri och kan fortsätta sin kamp mot nazisterna. För att återkoppla till den modell som presenterades i den inledande delen av denna text, innebär "Svens" samtal med grupperna vid slutet av första dagen att de får möjlighet att summera vad de gjort och hur de gått tillväga, vilka strategier de valt och hur det fungerat - dvs föra en metarefleksion kring sina sätt att lösa uppgifterna. "Sven" bidrar även med en form av summativ bedömning, då "han" berömmar grupperna för deras olika insatser och strategier.

Jag ska nu avslutningsvis återknyta till frågan om de didaktiska funktioner som berättelsen och berättandet fyller i det material som fokuserats i denna text. Berättelser - i vid bemärkelse - fyller dels funktionen av att fungera som informationsbärare i samband med "de vuxnas" didaktiska design. På motsvarande sätt kan berättelsen ses som en kunskapsyttring om vi istället ser till elevernas litterära gestaltning. Berättelsen som form kan fungera på detta sätt tack vare sin karaktär av att vara ett medium eller kanal som kan bära den typen av betydelsefulla material. Samtidigt kan vi se hur den blir en resurs för andra sätt att närma sig området än det facklitterära, framför allt när vi betraktar de inslag som byggt på dramatiserade situationer där eleverna gått in i rollen som motståndsgrupp. De får då möjlighet att uppleva och göra nya erfarenheter, som innebär att de får möjlighet att skapa personliga och personligt upplevda kopplingar till olika aspekter som är relaterade till andra världskriget. Gärdenfors (2008) pekar på potentialen i denna typ av rollspel när han skriver att:

"Ju mer kroppen och sinnena är inblandade i lärsituationen, desto rikare blir erfarenheten och desto bättre fastnar den i minnet. I ett rollspel kan man också prova på en annan *identitet* - man kan spela en person som har andra egenskaper och värderingar än ens egna och genom interaktion med andra få erfarenhet av konsekvenserna av dessa särdrag." (s 222)

På ett mer övergripande didaktiskt plan kan vi samtidigt se hur berättelsen fungerar som ett verktyg för att knyta ihop de många delarna till en sammanhållen helhet.

I skrivarbetet blir de berättelser de mött, både inom projektet och i andra sammanhang, resurser som de kan använda sig av på olika vis. Som framgått av textens andra del har själva berättandet också erbjudit betydelsefulla möjligheter till meningsskapande. Under denna process får eleverna möjlighet att reflektera kring de olika inslag de mött och erfarit under projektets gång och bearbetar dem genom att använda dem som resurser i de resonemang som förs i skrivarbetets olika skeden. Det kollaborativa skrivandet ger samtidigt möjlighet att leva sig in i den värld och de karaktärer som beskrivs och fungerar på så vis som en ingång till ett empatiskt engagemang kring de frågor som behandlas. Relaterat till detta - genom att de går in i de olika fiktiva rollerna - fungerar själva berättandet samtidigt som en resurs för att laborera med identitetspositioner i förhållande till det område som berörs. Vid sidan av detta har vi sett hur gestaltsningsarbetet - betraktat på det sätt som jag närmat mig det på i denna text - ger en mängd olika möjligheter för eleverna att investera sig själva och att bearbeta och gestalta sin förståelse både kring den historiska tidsperioden och vad det innebär att gestalta något i en berättelse.

Sammanfattning

Det är förstås svårt att ge en rättvis bild av ett så omfattande projekt, med så många samspelande delar, som *Uppdraget*. Jag hoppas dock att läsaren åtminstone fått en antydning om de stora potentialer för lärande och meningsskapande som erbjudits i detta projekt. Samtidigt som jag lämnar det åt läsaren att dra sina egna slutsatser och förhoppningsvis hitta sina egna frön till idéer och inspiration i de olika moment som presenterats här, vill jag avslutningsvis lyfta fram några saker från *Uppdraget* som jag själv kommer att ta med mig i mitt eget arbete med att utforma lärprocesser:

- Låt eleverna samarbeta i projekt med olika delmoment. Övergången mellan olika delar i ett projekt bidrar med värdefulla tillfällen för samtal, tolkning och meningsskapande kring de områden arbetet handlar om.
- Låt uppgifter vara öppna, utan färdiga svar. Låt eleverna hitta sina egna sätt att engagera sig i det ämnesområde som står i fokus, utifrån sina intressen.
- Arbeta multimodalt genom att kombinera olika uttrycksformer, både i introducerande presentationer och i elevernas eget arbete.
- Knyt ihop olika delar i ett projekt så att det blir tydligt att de hänger ihop med helheten. Förankra även själva projektet som helhet så att det blir meningsfullt i vidare perspektiv.
- Skapa tillfälle och utrymme för metarefleksion tillsammans med eleverna under olika delar av arbetet. Hur valde ni att närma er uppgiften? Varför - hur resonerade ni? Hur fungerade det?
- Se till att arbetet blir "på riktigt" - dvs möter en läsare/publik i någon form.
- Låt elevernas erfarenheter från andra områden - t ex deras populärkulturella världar och erfarenheter av olika slag - träda in i lärprocessen.
- Se berättelsens didaktiska potential som ram för att närma sig ett kunskapsområde!

Referenser

- Aarseth, E. (2006) 'The Culture and Business of Cross-Media Productions'. *Popular Culture: The International Journal of Media and Culture* 4(3): 203-211.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2008) *Film Art - An Introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Buckingham, D.; Harvey, I. & Sefton-Green, J. (1999) The difference is digital? Digital technology and student media production. *Convergence* 5(4): 10-20.
- Bruner, J. (2002) *Kulturens väv*. Göteborg: Daidalos.
- Elm Fristorp, A. & Lindstrand, F (2012) *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts.
- Gärdenfors, P. (2010) *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988) *Social semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Jenkins, Henry (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (1993) Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society* 4(2): 169-191.
- Kress, G. & Hodge, R. (1979) *Language as Ideology*. London: Routledge & Kegan Paul Books.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Insulander, E. (2010) *Tinget, rummet, besökaren. Om meningsskapande på museum*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lemke, J. (2009) Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. *Semiotica* 173(1/4): 283-297.
- Lagerqvist, C. (2014). *Uppdraget*. Stockholm: B. Wahlströms.
- Leijon, M. (2009). *Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012) "Socialsemiotik och design för lärande - två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande". *Pedagogisk Forskning i Sverige* (17:3-4), s 171-192.

Lindstrand, F. (2006) *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.

Manovich, L. (1999) "Database as symbolic form". *Convergence*, 5(2), s 80-99.

Peck, C. & Seixas, P. (2008) "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, v31 n4, p1015-1038.

Rostvall, A-L. & Selander, S (red.)(2008) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Selander, S. (red.) (2003) *Kobran, nallen och majjen - Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Selander, S. & Kress, G. (2010) *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, R.; Jakobsson, A.; Lilja, P.; Mäkitalo, Å. & Åberg, M. (2011) *Att förädla information till kunskap - lärande och klassrumsarbete i mediesamhället*. Stockholm: Norstedts.

van Leeuwen, T. (2005) *Introducing Social Semiotics*. London & New York: SAGE.

Åkerfeldt, A. (2014) *Didaktisk design med digitala resurser. En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.

Bilaga 1: Fortsatt beskrivning av projektets avslutande moment

Likheter och olikheter

Efter att grupperna läst upp sina berättelser får de i uppgift att sätta sig i sina grupper och tillsammans resonera kring likheter och olikheter inom gruppen. Samtalet ska utmynna i en så lång lista som möjligt över sådant de kan hitta. Det blir ett allmänt sorl i rummet när eleverna börjar prata med varandra. Efter en stund avbryts elevernas samtal av att en "soldat" kommer in rummet.



Bild 12. Soldat hämtar gruppen

Soldat: Stopp! Uppställning! .. Sveriges ungdomsenhörningar, vilka är det?
(Grupp 1 räcker upp händerna)

Soldat: Ni tar ett steg framåt. .. Ni får följa med här. Kom!

Gruppen följer med soldaten, som leder dem till doktorinnan igen (se beskrivningen av aktiviteterna under dag 1 ovan). Hon bjuder på saft och kakor denna gång, men det inledningsvis någorlunda trevliga samtalet glider snart över i ett förhör av gruppdeltagarna. Doktorinnan misstänker att eleverna tillhör en motståndsgrupp och försöker ta reda på varför de setts ute på samhället sent på kvällen.



Bild 12. Förhör hos doktorinnan.

Samtalet glider över till frågor om likheter och olikheter, men doktorinnan är inte nöjd med de likheter eleverna berättar om (att de har samma kön, har katter, utövar idrotter):

Doktorinnan: Jaså, ja ni ser. Ni är inte *alls* lika. Fotboll och dans har väl *ingenting* med ridning å göra. Nej! Ni är oenade och.. ja.. Ni kan säkert räkna upp massa olikheter också. Eller hur? Få höra.

Alma: Vi har olika färg på ögonen.

Doktorinnan: Ja! Ni har olika *ögonfärg*! (tittar på var och en) Det är väl inte bra alls! (Till Carro) Jag måste registrera dig också. Vad heter du?

På liknande sätt antecknas eleverna, en efter en, i doktorinnans register. Alma knyter samman situationen med "sin" karaktär från den berättelse de skapat.

Doktorinnan: Jaha, men ni har fortfarande inte förklarat varför ni springer ute om kvällarna och hittar på massa saker.

(...)

Alma: Dom hittade mig.

Doktorinnan: Dom *hittade* dig? Jasså. Var hade du varit då?.. Hur kommer det sig att *du* var borttappad?.. För det måste du väl varit om du blev hittad?

Bea: Hon skulle plocka bär i skogen.

Alma: Och sen ramla jag.

Soldat: Vilka bär då?

Alma och Bea: Blåbär.

(Soldaten kommer fram.)

Doktorinnan: (till soldaten) Dom ljuger. Det är inte det minsta blåbärssäsong nu.

Soldat: Nej.

Doktorinnan: Dom *ljuger*! ÅT upp kakan och sluta ljug! Här bjuder man på saft och kakor och ni sitter och ljuger mig *rätt* upp i *ansiktet*! Vad är det här för nånting!? Jag skulle nästan vilja ha dem *arresterade*. Ja, säg nånting *vettigt* nu då! Va!?

Doktorinnan konstaterar till slut att de inte kommer längre, eftersom eleverna bara fnissar. När de reser sig från bordet sträcker sig Alma snabbt fram och tar en kaka.

Doktorinnan: HÖRRÖDU! (pekar på Alma) Hon *stal* en *kaka*!

Eleverna: (Fnissar)

Doktorinnan: Ta henne! Arrestera henne! Och ni andra stannar kvar här!

Eleverna: (Skrattar)

Doktorinnan: Det var det värsta jag varit med om! Du kan *hamna* i *fängelse* för detta!

Soldaten får tag i Alma. De andra eleverna går ut medan Alma står kvar med soldaten, som håller i hennes arm.

Doktorinnan: Det är allvar det här! Nu sätter du henne i fängelsehålan.

Soldat: (håller i Almas arm) Nu ber du doktorinnan om ursäkt.

Alma: Ha ha. Förlåt.

Doktorinnan: Ja, gör aldrig om det mer! Och inte tackade ni för min vänlighet.

Flickorna springer i korridoren tillbaks till övriga klassen. När de kommer in i rummet där resten av klassen är, fångar Camilla snabbt upp dem.

Mänskliga statyer och kodade meddelanden

Camilla förklarar att eleverna i gruppen tillsammans ska göra en levande staty på temat mobbing och förtryck. De pratar med varandra och kommer snabbt fram till hur de kan göra. När de ställt sig i sina positioner får en annan grupp i uppgift att ändra statyn så att förtrycket bryts. Efter ändringen visar statyn istället en grupp människor som kramar varandra. De fortsätter på samma sätt några gånger till, innan Camilla leder in dem i en ny aktivitet. Eleverna ska nu sätta sig i par och, med hjälp av en roman, avkoda ett meddelande.

Camilla: Det var ju så på *riktigt* att man hade hemliga kodspråk. I ett sånt använde man sig av indianer. Om man var i Frankrike till exempel, då skickade man dit en indian som skrev meddelanden på sitt språk. Det vara bara personer som kunde just det språket som kunde läsa meddelandet.

Hon förklarar sedan att det vanligaste sättet att skapa kodade meddelanden var att utgå från en bok som man hade i två identiska exemplar. En person kunde då hänvisa till specifika ord genom att ange sid- och radnummer samt ordets plats på raden. För att avkoda meddelandet krävdes att mottagaren hade tillgång till samma bok, i samma utgåva. Efter denna introduktion delar eleverna upp sig i par, får en lapp med olika sifferkombinationer och en roman att utgå ifrån. De arbetar sedan med att avkoda meddelandena.

Samtal om judeförföljelsen och motsvarigheter i vår tid

När alla har avkodat sina meddelanden och några hunnit prova att skapa sina egna meddelanden enligt samma modell, riktar Camilla klassens uppmärksamhet mot projektionerna på väggen.

Camilla: Har ni lagt märke till den här filmen som har gått i bakgrunden hela tiden? Det här *är* från koncentrationslägren. Ni har väl sett det allihop, att i år är det 70 år sen man befriade alla som fanns kvar. (...)

Alma (Räcker upp handen)

Camilla: Nu har ni ju mössor på er och om ni tittar där (pekar på projicerad bild av personer med judestjärnor på kläderna)... Förra gången pratade vi om hur judeförföljelsen inleddes. Man började först med att trakassera dem. Bland annat så slog man sönder en massa skyltfönster. Sen började det här: ser ni den där judestjärnan (på väggen)? Alla som var judar var tvungna att ha en sån här judestjärna, ungefär som att ni har mössorna på er, för att man skulle *veta...* och det är ju en form av förtryck. Det är ju en form av mobbing. Och sen skickade man alla i ghetton, så alla som var judar fick bo i ghetton. För en av Hitlers ideologier var att människor skulle vara lika. Han skulle inte ha gillat mig som är mörk och brunögd, fastän han var brunögd själv. Han ville att människor skulle vara ariska. (...)

Nu har ni ju varit inne hos doktorinnan, som ju är nazist. Kan ni komma på nåt sätt som man skulle kunna protestera mot henne och soldaten och visa att ni är olika?

Pojke: Man *får* va olika

Camilla: Man *får* va olika, men hur kan man visa *det*?

Flicka: Ta av sig mössan

Camilla: Om hon kommer, tycker ni Emelias förslag va bra?
 Flera: Ja
 Camilla: Ja, alla har rätt att va olika, eller hur!? Och alla *är* ju olika. Även om man har samma färg på ögonen och samma hårfärg. Men såhär. Medan vi väntar på att sista gruppen kommer tillbaka tänkte jag läsa lite ur den här Uppdraget.
 Alma: (Räcker upp handen)
 Camilla: Ni kommer att få den här boken med er hem sen.
 Alma: Jag skulle bara säga att jag har några släktingar som har dött i koncentrationsläger.
 Camilla: *Har* du?
 Alma: Ja och så har jag några som har överlevt.
 Camilla: Vilka är det?
 Alma: Pappas morfar och mammas mormor.
 Camilla: Då är ju du jätteviktig, eller hur. Vet du vad som är jätteviktigt? Att *du* kan berätta *deras* historier sen. För då kanske inte dom kan berätta dom eller hur?
 Alma: (Nickar) Alla som är döda.
 Camilla: Ja. Då är det ju jätteviktigt att du kan berätta om det i klassen. De här historierna är ju så *himla* viktiga. Ville *du* säga något? (till elev)
 Elev: Vi kan krama varandra.
 Camilla: Ja precis. Det är väl en jättebra idé, eller hur? Men för vet ni vad som är lite läskigt nu? Vi pratar mer om det när de andra kommer in, men det är att antisemitismen, och det är ju ett jättesvårt ord, men det betyder det här att man förtrycker judar, det har blossat upp lite mer och nu finns det ju en massa nazistiska organisationer. Det har hänt ett par terrordåd, i Frankrike bland annat, och det var ju mot ett ställe där man köpte judisk mat. Och nu senast i Danmark, det var inte länge sen, då var det en tjej - ett par år äldre än er - som skulle fira sin konfirmation. Bar Mitzva heter det i judisk tradition.
 Alma: (Nickar lite)
 Camilla: Det känner du till va?
 Alma: (Nickar)
 Camilla: Som man skulle fira. Och där ville ju *den* gärningsmannen ta sig in men han blev stoppad av en vakt som dödades. Därför är det så jätteviktigt att komma ihåg vad som hände. Nu tänker jag såhär att nu läser jag ett kapitel ur den här medan vi väntar. Det här är ju Uppdraget, som Ulrika läste ur förra gången. Nu är Maja, Ben och Hilde på väg till *gränsen* mellan Norge och Sverige för att se hur många soldater som vaktar där och *om* dom kan sabotera. För det gjorde ju motståndsgруппerna.

Camilla läser kapitel 15 i boken *Uppdraget* (Lagerqvist, 2014). När hon läst klart ansluter den sista gruppen och klassen berättar om strategin de kommit överens om: att ta av sig mössorna och kramas. Medan de väntar på att doktorinnan ska komma in pratar de om de bilder som projiceras på väggen: flygplan som användes för att släppa ner soldater med fallskärm, gaskamrar från Auswitch, judestjärnor, baracker från koncentrationslägren, nummer som tatuerades in.

Aktivt motstånd

En pojke från sista gruppen kommer in i rummet, följd av doktorinnan.

Doktorinnan: Nu är det stängt!

Flera: (Skriker)

Doktorinnan: Va!? Ni har betett er! Ni har betett er som en motståndsgrupp allihopa! (Eleverna tar av mössorna och kramar varandra.)

Doktorinnan: Hallå! Ni ska in till koncentrationsläger! Vad gör ni!? Vad gör ni såhär för? Varför har ni tagit av er mössorna? Va!? *Varför* tar ni av er *mössorna*? (Eleverna går ihop - högljutt - mot doktorinnan.)

Flera: Du är en häxa!

Doktorinnan: Ja, ja.. jag går!

När doktorinnan lämnat rummet samlar Camilla eleverna för att avsluta dagen. De resonerar kring hur det varit att ha de blå mössorna på sig i en och en halv timme och drar parallellen till judestjärnorna. Eleverna konstaterar att det kändes "schweinigt", "som att man har löss" och att det inte är kul när man måste ha något på sig för att någon annan säger det. Camilla frågar om klassen tror att det fortfarande händer att människor förskjuts på samma sätt som nazisterna gjorde mot judarna. Flera svarar att det nog kan ske och någon föreslår att något liknande kan ses i hur IS (Islamiska Staten) agerar. Andra elever föreslår att en motsvarighet även kan ses i Sverigedemokraternas förhållningssätt. Samtalet avbryts av att motståndsmannen Sven kommer in i rummet.

Sven: Ursäkta! Jag kom så fort jag kunde. Ni har fått *av* er era *blå mössor*! Vad är det som har hänt? Berätta!

Olika: (Sorl) Hon kom in här. Vi kasta av oss..

Sven: Doktor*innan*!? Har ni träffat doktorinnan igen?

Flera: Ja

Sven: Vad hade hon i kikaren nu då?

Alma: Hon sa att vi skulle till koncentrationsläger.

Sven: Va!?

Alma: För att vi var med i motståndsrörelsen.

Sven: Jag har hört att hon hamnade i fängelse.

[...]

Sven: Men va skönt att ni kom på att man faktiskt får va som man vill! Men glöm inte bort det då! När ni träffar dem som är annorlunda. Eller.. att man faktiskt har rätt att vara som man vill. Skönt! Nej, jag ska gå! Ta hand om er! Hej då!

[...]

Camilla: Jag tänkte bara säga att, var vaksamma på att det finns såna som utövar samma förtryck som nazisterna en gång gjorde, även om de inte är i Sverige. Bland annat IS. Jag tänkte såhär att nu ger jag er en bok, så kanske ni kan läsa den högt i klassen.

Camilla lämnar över boken till läraren, som sedan skyndar iväg ut mot bussen tillsammans med eleverna.

UPPDRAGET

CAMILLA DAG 1:

TILL NÄSTA GÅNG VI SES SKA NI SKRIVA EN BERÄTTELSE OM ETT ÄVENTYR SOM ERAN MOTSTÅNDSGRUPP ÄR MED OM. NI FÅR HITTA PÅ PRECIS HUR SOM HELST MEN DET SKA UTSPELA SIG UNDER ANDRA VÄRLDSKRIGET OCH DET SKA NI LÄSA UPP OCH DET SKA NI SAMARBETA OM TILLSAMMANS OCH SKRIVA NER OCH LÄSA UPP. VI BRUKAR GÖRA SÅ ATT DOM TURAS OM. MEN NI FÅR KOMMA PÅ ETT ÄVENTYR SOM ERAN MOTSTÅNDSGRUPP DÅ...

ATT GESTALTA

CAMILLA DAG 1: JAG SKULLE VILJA GE ER ETT TIPS PÅ NÄR MAN SKRIVER EN BERÄTTELSE, VAD SOM KAN VARA BRA Å HA MED SIG. OCH DET ÄR ATT GESTALTA, SÅ NÄR NI SKRIVER, TÄNK INTE BARA PÅ VAD NI SER UTAN OCKSÅ PÅ VAD NI HÖR OCH VAD DET SMAKAR VAD DET LUKTAR KANSKE. EN ANNAN SAK SOM ÄR VIKTIG MED GESTALTNING DÅ, DET ÄR ATT MAN INTE BEHÖVER SKRIVA RAKT UT. OM MAN T EX ÄR RÄDD SÅ BEHÖVER MAN INTE SKRIVA ATT MAN ÄR RÄDD UTAN MAN KAN FAKTISKT SKRIVA DET PÅ ETT ANNAT SÄTT.

LÄRAREN DAG 2: HUR KÄNNER MAN NÄR MAN FÅR DET DÄR MEDDELANDET OM VAD MAN SKA UTRÄTTA FÖR NÅGONTING? BESKRIV MILJÖER OCH HUR NI KÄNNER.

LÄRAREN DAG 2: NÄR NI FÅTT IHOP STORYN I GRUPPEN TROR JAG ATT DET ÄR EN BRA IDÉ ATT MAN UTSER EN I VARJE GRUPP SOM GÅR IGENOM TEXTEN IGEN OCH GÖR SMÅÄNDRINGAR, SÅ ATT MAN INTE HAR EN MASSA UPPREPNINGAR OCH ATT MAN HAR BESKRIVNINGAR SOM BESKRIVER KÄNSLOR OCH MILJÖER OCH SÅ VIDARE. HUR LUKTAR DET JUST DÄR, VILKA FÄRGER SÅG MAN, HUR KÄNDES DET OCH SÅ VIDARE.

SKRIVPROCESSEN

INPUT FRÅN
UPPDRAGEN
DAG 1

INPUT FRÅN
INTRODUKTIONER DAG 1

Vi sitter på en halmsäng när mamma ropar från köket: "Astrid, ni har fått ett brev." "Okej, vi kommer", svarar jag. Jag, Sigrid, Tea och Mona Lisa går in i köket och hämtar brevet som mamma har i handen. Det är gult och slitet i kanterna. Ett frimärke med massor av stämplor täcker baksidan på brevet. Tea tar brevet och öppnar det med fingret och börjar läsa. Vad isigt. Bort er här över vacker en ros. Hus jord äldre locka päron. Slash F och F. Vad menas med det frågar Mona Lisa. Jag vet inte svarar Tea. Vi iakttar varandra tills Sigrid säger: Första bokstaven i varje ord kanske? Det blir "Vi behöver hjälp" säger jag. Men vilka är det då? Vi tänker ett tag vad F och F betyder. Efter cirka 15 minuter senare kommer vi på att det kanske kan vara från vår farmor och farfar.

GESTALTNING

UPPDRAG 3: SKAPA ETT KODSPRÅK OCH SKRIV ETT MEDDELANDE



Vår farmor och farfar blev fångade av tyskarna för en månad sedan. Vi har inte hört något ifrån dem, så vi har inte vetat om dom fortfarande lever. Vi sitter ner och alla är tysta. Jag i alla fall tänker på alla judar, homosexuella och alla de som inte får leva sitt liv. Vi har blivit tillfångatagna av Hitler, den maktgalna, som tycker att det är fel att folk vill leva sitt eget liv. Vi bestämmer oss för att inte berätta om brevet för mamma, för då kommer vi inte få ge oss av. Vi har planerat resan i ungefär en månad nu och vi ska ge oss av om ett par dagar. Vi har sparat mat i en månad och vi har tagit lite mat varje dag för att spara.

GENERELL RAM - 2:A VK

VÄRDEGRUND, SOCIALA/MÄNSKLIGA KONSEKVENSER, BUDSKAP, STÄLLNINGSTAGANDE

F3: Gud vad mycket vi.
Alla: Vi vi vi vi
F3: Undrar hur många vi det är.

F2: Dom ska va fattiga
F3: Men då kan dom ju inte ha rödmålade hus med vita knutar!
F1: Kan dom visst det!
F3: Om dom är fattiga!?
F2: Men inte..
F1: Varför kan dom inte ha ett rött hus? ..
Då har dom väl ett beige..
F3: Men nej.. inte med vita knutar! Å inte ett rött heller för då kan dom inte..
F1: Vårat lilla
F3: Omålade omålade
F2: Nej, vi skriver bara hus.
F3: Nej kolla den här (om ngt annat)
F1: Men säg vad huset är!
F3: O-må-la-de
F: Nej trista
F1: Omålade slitna
F3: Trähus.

F1: Vi går ut ur vårt lilla omålade trähus
F3: Eh.... Sigrid..
F1: Det ska stå vårt, inte vårt.

Ett par dagar senare. Vi har packat allting och är på väg att ge oss av när mamma går förbi dörröppningen och tittar. Var ska ni nånstans frågar mamma. Eh... vi ska bara ut på en liten picknick svarar jag. Men ni får inte gå ut utan mig svarar mamma. Vi klarar oss. Vi är ju stora nu, plus att vi faktiskt är fyra stycken svarar Mona-Lisa. Okej, men bara en liten stund och om ni lovar att ni är försiktiga. Alla nickar samtidigt. Vi får ut ur vårt omålade trähus. Sigrid går sist och kollar mot huset utfall mamma skulle gå ut i köket och se oss genom fönstret.

F1: Utfall att mamma skulle se oss..
Skriver vi i dåläge eller nuläge eller vad det heter?

F3: ..om farmor och farfar, är dom judar?..

F1: Ja
F2: Ja
F3: är dom judar?
F1: Dom här? (pekar på skärmen)
F3: Ja

F1: Nej men en utav oss bara eftersom det är din farmor och farfar så måste.
F2: Det är ju du som är judinna.
F1: Ja men jag är ju inte med just här. Du, hallå (pekar på F3) om din farmor och farfar är judar så mås..
F3: Det är allas farmor och farfar.
F2: Alla våra..
F1: Men hallå om din farmor och farfar är judar
F1 och F2: Det är allas, alla våra.
F1: Jaha

F2: Vad ska hända sen då?
F1: Vi går ut ur vårt omålade lilla trähus..
F3: Alltså om man är såhär dryg: Vi gick genom den täta skogen..

F2: Förstår att gränsen... är...våldigt. Vi förstår att gränsen är väldigt nära.
F3: Vi förstår *då* att gränsen är väldigt nära.

Vi bor ganska nära norska gränsen så det är bara några kilometer att gå. Vi måste spara på krafterna tills vi närmar oss gränsen eftersom att gränsen är täckt av soldater. Vi gick genom skogen för att dom inte skulle se oss. Efter en timme ser vi slutet på skogen och vi förstår då att gränsen är väldigt nära. Vi ser gröngråklädda män med vapen och förstod att det var soldaterna från Tyskland. Vi behöver en väg att gå utan att soldaterna ser oss. Vi kollar oss omkring och ser någon ligga i en grop skadad. Vi springer fram till gropen och Mona-Lisa ropar: Stanna Astrid! Det kan vara en fälla. Men det är ju bara en flicka i vår ålder svarar jag. Men tänk om det finns soldater nära svarar Sigrid. Jag tänker i alla fall hjälpa henne. Jag går ner mot flickan och Tea sluter upp vid min sida. Vi går mot flickan och Tea sätter sig på huk och sträcker ut sin hand. Hon kollar förskräckt och säger Hvorför? Va säger jag oförstående. V..varför? Vi hjälper dig upp. Ta min hand, sa jag. Flickan tar min hand och vi hjälper henne upp. Hon är mager och hon hade ett sår i pannan som det rann blod ifrån. Flickan såg på oss alla och sa: Vart är ni på väg? Det är livsfarligt här. Gå tillbaka där ni kommer ifrån innan nånting händer er.

F4: Vänta... och.. Mona Lisa...ropar ...att... Astrid...ska stanna
F3: Stanna Astrid! Hon kan döda dig!
Precis såhär var det i Wolverine när Viktor låtsasdödar Wolverines tjej. Då skriver han NEJ! [...] (återberättar)
F2: Jaa! Men sluta spoila!

F3: Vänta.. jag.. jag går.. jag bara skriver vad jag tänker.. Jag går mot tjejen..
F1: **Flickan. Skriv flickan. Det låter mer gammalt.**

Jag såg skräcken i hennes ögon och visste att det var allvar. Vi måste rädda vår farmor och farfar. Förresten, vad heter du? frågade jag. Regina. Jag tror jag kan hjälpa er att finna er farmor och farfar svarade hon med darr på rösten. Men du är ju skadad, säger Tea. Det är inte så farligt. Det är bara i pannan och i armen, så jag *kan* gå. Hon vänder sig om och börjar gå. Vi står som fastfrysna i marken. Hon stannar till och ger oss tecken att vi ska komma, så vi småspringer ikapp henne. Vi går efter henne som små hundar. Eftersom vi har gått en bit nu och vi är mitt ute i skogen så vet vi alla om vi skulle tappa bort henne så skulle vi inte hitta hem. Regina, som hon hette, stannar så plötsligt att Sigrid nästan går in i henne.

F2: När vi efter.. Hur lång tid tar det att gå ungefär fem kilometer?
F3: Fem kilometer... för mig tar det ungefär 20 minuter.
F2: Man räknar inte med dig..
F3: Nej men alltså jag och Gabbe går till skolan och det är ungefär två kilometer och det tar 20 minuter. Och dom går inte jättesnabbt eftersom dom går genom skogen, så vi kan väl gissa på...
F1: En och en halv timme?
F2: Sextio
F3: Mamma går en *mil* på en timme. Nej det gör hon inte alls det. Åtta kilometer går hon på en timme.
F1: Men då kan...
F3: Men hon går jättesnabbt såhär.
F1: Vi kan ta efter en timme
F2: Efter en timme...

F1: Jo men alltså soldaterna ska stå där.. med kikare
F2: Vi ser

F3: Vi ser grönklädda människor: Men skriv då.. Grönkl.. hur såg dom ut?
F1: **Han som var utklädd som vi skulle muta, han var ju typ grågrön.**

Kamouflage heter det så?
F3: Nej det är mönstrat.

F1: Vi ser gröngråklädda

F3: Grönklädda

F1: Män

F3: Med gevär.

F1: Nej grå, får då ser de störst ut.

F3: Nej dom ska väl vara såhär kamouflageklädda så att de inte ska synas så jättebra så då kan man ta såhär ljus.. såhär gröngrå fast..

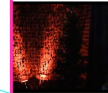
F2: Gröngrå.. klädda.. Gröngråklädda gröngråklädda män med gevär med sig. Vi ser gröngråklädda män med gevär med sig. Nej det kan man inte skriva.. Med vapen skriver jag.

F2: Med vapen

F4: Nä

F2: Jo med vapen.

INTRO TILL UPPDRAG 2



UPPDRAG 2: MUTA EN GRÄNSSOLDAT



SOLDATEN FRÅN UPPDRAG 1 (DOKTORINNANS DÖDSARKIV) OCH 4 (VISITERING)

F1: Vi behöver en väg att gå utan att soldaterna ser oss.
F2: Vi kollar..
F3: Vi bestämmer oss för att typ lämna..
F1: Vi går efter..
F2: Vi kollar oss omkring..
F1: Vi går uppför backen och så bara åker vi pulka ner, bara fjuuw!
F3: **Men kommer ni inte ihåg det där vi gjorde?! Man fick inte gå.. Hon sa ju att man skulle hitta berg eller.. ett berg eller en väg över till Norge.**
F2: Varför får man inte gå upp på berg för?
F3: Och man skulle inte gå över höga berg eller över floder.
F2: Varför det? Varför kan man inte..
F3: Men hallå, dom ser ju dig.



UPPDRAG 5: FLYKTVÄG

Vi kollar på henne och allas ansikten är höljda i en förvirrad min. Varför stannar vi? frågar Mona-Lisa. Schh! säger hon. Hon lägger sig plötsligt ner på marken och jag ser hur hon rycker till när hennes högra arm träffar marken. Vi gör samma sak och lägger oss på en rad efter henne. Vad är det som pågår? frågar Mona-Lisa ännu en gång. Fast den här gången hörs det att hon är rädd. Regina säger fortfarande inget men pekar på något ovanför deras huvuden. Allas huvuden riktas ditåt. Det står en vakt. En enda. Vi hade trott att det skulle vara flera stycken. Detta är den enda vägen över. Eftersom det bara står en enda vakt där så är det ganska lätt att ta sig över, säger Regina. Men hur? frågar jag. Vi försöker smyga oss så nära vi kan se, sen så måste vi springa. Okej, säger jag. Vi reser oss upp sakta och tar oss fram genom skogen så tyst vi kan. Det knakar då och då under våra fötter men vakten har inte märkt oss.

Vi är alldeles nära nu, bara några meter. Och då! Sigrid råkar kliva på en pinne som knakar extra högt. Vakten vänder sig om och ser oss. Vi springer. Bara springer. Tea spring först du, som är snabbast! Jag försöker öka takten men det är svårt att springa i en skog och det verkar som att soldaten tycker det också, eftersom han inte nått fram till oss tidigare. Jag ser hur Sigrid slänger en blick bakåt men tittar snabbt framåt igen och ökar takten. Jag vågar inte kolla bakåt och plötsligt är vi ute på en äng. Regina stannar och vänder sig om och kollar mot skogen. Ingen soldat kommer utspringande. Vi är ganska nära nu säger Regina. Dom andra judarna är fångade nära gränsen, så det är ungefär en kilometer att gå nu. Ungefär fem hundra meter framåt så ser vi massa ljuskullar och sånt. Vi går mot det och ser sedan ett högt stängsel med taggtråd längst upp. Vi förstår då att vi kommit till lägret där alla judar sitter. Vi går runt till baksidan där.

Sen har vi inte hunnit nå mer.

Bilaga 3

Sandviken 2015-01-14

Till vårdnadshavare för barnen i klass 6 vid XXX skola

Hej!

Under februari kommer ditt/ert barns klass besöka Litteraturhuset Trampolin tillsammans med sin lärare vid några tillfällen för att arbeta med projektet "Uppdraget".

Jag skriver detta brev för att berätta att jag fått i uppdrag av Litteraturhuset Trampolin att dokumentera projektet och genomföra en mindre forskningsstudie som handlar om barns meningsskapande kring berättelser och berättande i olika former. Min förhoppning är därför att jag får er tillåtelse att följa klassen och videofilma deras arbete med "Uppdraget".

Resultat från studien kommer att presenteras i en kortare rapport och någon eller några vetenskapliga artiklar. Alla barn kommer att vara anonyma i alla sådana texter och material. Det kommer alltså inte vara möjligt för utomstående att se vilka barn som deltagit i studien.

Jag ber er läsa igenom de olika svarsalternativen på nästa sida tillsammans med era barn och ta ställning till om ni vill tillåta att ert barn ingår i dokumentationsmaterialet. Ni har alltid möjlighet att ångra er - kontakta mig bara i så fall så raderar jag allt videomaterial där ert barn syns i bild. Jag är tacksam om ni fyller i talongen på nästa sida och lämnar den till barnens klassföreståndare så snart som möjligt.

Hör gärna av er om ni har några frågor eller funderingar!

Med vänlig hälsning,

Fredrik Lindstrand, fil dr
tel 0733-697027
mail: fredrik.lindstrand@konstfack.se

Fullmakt kring mitt barns medverkan i studien

- ☐ Jag tillåter att mitt barn deltar i Fredrik Lindstrands forskningsprojekt kring "Uppdraget".
- ☐ Jag tillåter **inte** att mitt barn deltar i Fredrik Lindstrands forskningsprojekt kring "Uppdraget".
- ☐ Jag tillåter att anonymiserade bilder används i texter och forskningspresentationer som har koppling till det aktuella projektet.
- ☐ Jag tillåter **inte** att anonymiserade bilder används i texter och forskningspresentationer som har koppling till det aktuella projektet.

Ort och datum _____

Barnets namn _____

Skola och klass _____

Vårdnadshavares/
målsmans signatur _____

Namnförtydligande _____

Stort tack!!

Fredrik Lindstrand och Litteraturhuset Trampolin