

Helsingfors universitet, Pedagogiska fakulteten  
Pedagogiska studier 21

**Ann-Kristin Pihlgren-Eveli**

## **Litterär storyline som bidrag till interkulturell pedagogik**

Helsingfors 2017

**Kustos**

Professor Gunilla Holm, Helsingfors universitet

**Handledare**

Professor Gunilla Holm, Helsingfors universitet

Docent Satu Grünthal, Helsingfors universitet

**Förhandsgranskare**

Førsteamanuensis Kristin Skinstad van der Kooij, Høgskolen i Oslo og Akershus

Filosofie doktor Hannah Kaihovirta, Åbo Akademi

**Opponent**

Seniorprofessor Monica Reichenberg, Göteborgs universitet

Unigrafia, Helsingfors

ISBN 978-951-51-3886-6 (hft)

ISBN 978-951-51-3887-3 (PDF)

ISSN -L 1798-8322

ISSN 1798-8322

**Ann-Kristin Pihlgren-Eveli**

## **Litterär storyline som bidrag till interkulturell pedagogik**

### **Sammandrag**

Det övergripande syftet med studien är att analysera hur litterär storyline fungerar som metod för interkulturell litteraturpedagogik. Jag har designat en litterär storyline som två lärare i årskurs 7 har genomfört i två klasser i en finlandssvensk skola. Storylinen utgår från boken *En ö i havet* (1996) av Annika Thor och handlar om två österrikiska judiska syskon som av sina föräldrar sänds till Sverige för att undkomma jedeförföljelsen under andra världskriget. Boken, vars överordnade tema är kulturmöten, erbjuder en bearbetning av mångdimensionella existentiella livsfrågor. Fältstudien präglas av en etnografisk metodisk ansats med aktionsinriktning. Min forskarroll i klassrummet är en passiv observatör där jag gör temporära interventioner under pågående projekt.

Studien betraktas dels ur ett litteraturpedagogiskt perspektiv, dels ur ett kritiskt mångkulturellt pedagogiskt perspektiv där interkulturell förståelse är centralt. Eleverna har individuellt och kollektivt arbetat inom olika genrer med så kallade nyckelfrågor som rör flyktingar, kulturell tillhörighet och möten i fiktionen och i deras egna liv. Deras produktion analyseras genom receptionsanalys och meningskoncentrering.

Studien bidrar till ny kunskap inom tre områden: det kunskapsmässiga, det metodologiska och det didaktiska området. För det första gäller kunskapsbidraget elevers förståelse av en historisk och aktuell samhällsproblematisering i en finlandssvensk skolkontext. För det andra är kombinationen av receptionsanalys av litterär storyline och en teoristyrd analys och tolkning av ett digert material ett innovativt metodologiskt bidrag. Till detta fogas dessutom ett litteraturpedagogiskt perspektiv och en presentation av kritisk mångkulturell pedagogisk teori. För det tredje bidrar studien till utveckling av en didaktik där litteraturpedagogiska redskap och interkulturellt pedagogiskt tänkande skapat en gränsöverskridande didaktisk design med stor potential för djuplärande i förhållande till existentiella frågor i unga människors liv.

Eleverna visar i olika grad förstärkt medvetande och kritiskt engagemang angående tematiken i Annika Thors bok. Hos merparten framgår en öppen attityd till andra etniciteter och människor som är annorlunda än dem själva. De har dock alltför ofta fördomar och etnocentriska och stereotypa uppfattningar. Men de uttrycker också en antydning till förståelse av och empati för krigsbarnen och judarna under andra världskriget både i fiktionen och i verkligheten. I viss mån visar de tendenser

till förståelse av och empati för dagens flyktingar. För att optimera litterär storyline som interkulturell pedagogisk metod krävs en utförlig kritisk reflektion och granskning av elevernas värderingar i helklass. Detta förutsätter stor kompetens av läraren, varför utbildning i kritisk mångkulturell pedagogik behövs.

*Nyckelord:* Litteraturpedagogik, kritisk mångkulturell pedagogik, storyline, kulturell mångfald, kulturella minoriteter

**Ann-Kristin Pihlgren-Eveli**

## **Kirjallinen storyline monikulttuurisen pedagogiikan menetelmänä**

### **Tiivistelmä**

Tutkimuksen päämääränä on kokeilla ja analysoida kirjallista storylinea monikulttuurisen kirjallisuuspedagogiikan menetelmänä. Suunnittelin tutkimukseni pohjaksi kirjallisen storylinen, jonka kaksi 7. luokan opettajaa toteutti kahdessa suomenruotsalaisessa luokassa. Storyline pohjautui Annika Thorin kirjaan *En ö i havet* (1996). Kirja kertoo kahdesta itävaltalaisesta sisaruksesta, jotka heidän vanhempansa lähettivät Ruotsiin, jotta nämä välttyisivät juutalaisvainolta toisen maailmansodan aikana. Kirjan keskeinen teema ovat kulttuuriset kohtaamiset, ja se käsittelee moniulotteisia eksistentiaalisia kysymyksiä. Tarkkailin storylinen toteuttamista luokissa etnografisella otteella. Tutkijan roolini luokahuoneessa oli passiivisen tarkkailijan, mutta puutuin työskentelyyn muutaman kerran silloin, kun se oli storylinen toteuttamisen kannalta välttämätöntä. Tutkimuksessani on siis myös toimintatutkimuksen piirteitä.

Hyödynnän tutkimuksessani sekä kirjallisuuspedagogista että kriittisen monikulttuurisen pedagogiikan näkökulmaa, jossa keskeistä on kulttuurienvälinen ymmärrys. Oppilaat toteuttivat storyline-projektin aikana sekä yksin että yhteisöllisesti eri genreissä ns. avain-kysymystehtäviä, joissa he käsitelivät pakolaisia, kulttuuri-sia taustoja ja kohtaamisia koskevia kysymyksiä sekä fiktiossa että omassa elämässään. Analysoin heidän tekstejään ja tuotoksiaan reseptioanalyysin ja merkitystii-vistymien analyysin avulla.

Tutkimus tuottaa hyötyä kolmella alueella: se tuottaa uutta tietoa, uutta metodologiaa ja uutta didaktiikkaa storyline-menetelmästä. Uusi tieto koskee sitä, miten oppilaat ymmärtävät historiallisia ja ajankohtaisia yhteiskunnallisia ongelmia suomenruotsalaisessa koulukontekstissa. Toiseksi reseptioanalyysin kautta tapahtuvan kirjallisen storylinen ja mittavan materiaalin teoriaohjatun analyysin ja tulkinnan yhdistelmä tuottaa innovatiivista metodologiaa, jossa kirjallisuuspedagoginen näkökulma ja kriittinen monikulttuurinen pedagoginen teoria yhdistyvät. Kolmanneksi tutkimus kehittää didaktiikkaa, jossa kirjallisuuspedagogisten työkalujen ja monikulttuurisen pedagogisen ajattelun pohjalta luodaan rajat ylittävä didaktinen malli. Mallilla on suuri potentiaali tukea syvällistä oppimista, joka liittyy nuorten elämän eksistentiaaliin kysymyksiin.

Projektin tuloksena oppilaat osoittivat eriasteista vahvistunutta tietoisuutta ja kriittistä kiinnostusta kirjan tematiikkaan. Suurin osa heistä osoitti avointa asennetta muita etnisiä ryhmiä ja sellaisia ihmisiä kohtaan, jotka eroavat heistä itsestään. Heillä oli kuitenkin yhä etnosentrisiä ja stereotyyppisiä käsityksiä sekä ennako-

luuloja. Oppilaat ilmaisivat jonkin verran ymmärtämystä ja empatiaa toisen maailmansodan sotalapsia ja juutalaisia kohtaan sekä fiktiossa että todellisuudessa. Jossakin määrin he osoittivat tendenssejä empatiaan nykyisiä pakolaisia kohtaan. Jotta kirjallinen storyline monikulttuurisena pedagogisena menetelmänä onnistuisi optimaalisesti, vaaditaan koko luokan oppilaiden arvojen perusteellista kriittistä tutkimusta ja tutkimista. Tämä edellyttää opettajalta erittäin suurta osaamista. Tutkimukseni osoittaaakin, että storylinen menestyksellisen käytön välttämätön edellytys on kriittisen monikulttuurisen pedagogiikan koulutus.

*Avainsanat:* Kirjallisuuspedagogiikka, kriittinen monikulttuurinen pedagogiikka, storyline, kulttuurinen monimuotoisuus, kulttuuriset vähemmistöt

**Ann-Kristin Pihlgren-Eveli**

### **Book-based storyline as a contribution to intercultural education**

#### **Abstract**

The overriding purpose of the study is to analyze how book-based storyline works as a method for intercultural literature education. I have designed a book-based storyline which two seventh grade teachers have carried out in two classes in a Finland-Swedish school. The storyline is based on the novel *En ö i havet/Faraway Island* (1996/2009) by Annika Thor, and is about two Austrian Jewish siblings who are evacuated and sent to Sweden by their parents, in order to escape antisemitic persecution during World War II. The book's dominant theme is cultural encounters, and it deals with multifaceted existential questions. The field study is characterized by an action-oriented, ethnographic methodological approach. As a researcher, my role in the classroom is a passive, observatory one, but I intervene occasionally during work in progress.

The study is conducted partly from a literature education theory perspective, and partly from a multicultural education perspective, in which intercultural understanding is of central significance. The participating pupils work within different genres, both individually and collectively, with so-called key questions regarding refugees, cultural affiliations, and interpersonal encounters, both in the fiction and in their own lives. The work they produce is analyzed using reception analysis and sentence concentration.

The study's contribution to the acquisition of new knowledge can be described within three areas: a contribution to new knowledge, a methodological contribution and a contribution to didactics. Firstly, it offers a contribution to new knowledge with regard to pupils' understanding of challenging social issues, both historical and current, in a Finland-Swedish school context. Secondly, the combination of reception analysis through a book-based storyline project, and a theory-driven analysis and interpretation of a substantial body of material, is an innovative methodological contribution, which combines literature education perspectives with critical multicultural education theory. Thirdly, the study contributes to the development of didactic methods, in which literature education tools and intercultural education thinking have created an interdisciplinary didactic design with considerable potential for in-depth learning in relation to existential questions in young people's lives.

The participating pupils display a heightened awareness and critical involvement in the book's themes, to varying degrees. They nonetheless still have prejudices and ethnocentric, stereotypical views. However, they also express some indications of understanding and empathy for the children of war and the Jews during World War

II, both in the fiction and in reality. To some extent, they display notions of understanding and empathy towards today's refugees. An open attitude towards various ethnicities and people different from themselves emerges from the majority. In order to optimize book-based storyline as an intercultural education method, extensive critical reflection and examination of pupils' values is necessary. This requires a high level of competence from the teacher, which is why competence development in the field of critical multicultural education is needed.

*Keywords:* Literature education, critical multicultural education, storyline, cultural diversity, cultural minorities



## **Förord**

Mina varma tankar går till alla som har bidragit till att jag kunnat fullfölja den här avhandlingen. Jag riktar ett stort tack till de elever som deltog i min studie och till de två lärare som genomförde mitt storylineprojekt. Er generösa medverkan har gett mig ett rikt material att analysera. Jag tackar professor Ria Heilä-Ylikallio som handledde mig med min forskningsplan. Ett ödmjukt tack till min handledare professor Gunilla Holm som sedan förutseende tog mig med på den här resan. Tack också till min andra handledare, docent Satu Grünthal, för en alltid lika upplyftande och insiktsfull vägledning. Jag tackar även professor Michael Uljens, Siv Saarukka, Christa Tigerstedt, Denice Vesterback, Pia Pirkola, Harriet Zilliacus och Pia Mikander som alla bidrog till en varm och givande forskargemenskap. Mitt tack går också till alla deltagare i forskarseminarierna vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Ni har gett mig värdefull feedback. Tack även till professor Kerstin von Brömssen för givande respons.

Ett särskilt tack framför jag till professor Anna-Lena Østern som sakkunnigt och tålmodigt har stöttat mig. Jag kan inte vara nog tacksam. Därtill ett stort tack till Sallie Harkness och Steve Bell som med sin expertis alltid har varit snar med hjälp. Jag tackar också Jeff Creswell, Marie Jeanne McNaughton, Peter Mitchell, Wendy Emo och Rósa Eggertsdóttir som tjänstvilligt har svarat på mina frågor. Tack även till Mia Österlund och Mia Franck som i början av min forskning vänligt bemötte mina litteraturvetenskapliga frågor. Tack även till Camilla Bergendahl som bistått med sina gedigna kunskaper i engelska och Jennifer Connolly Åbacka som har hjälpt mig med den engelska översättningen samt Catharina Östman som i viss mån språkgranskat texten. Tack också till Kristoffer Wörlund vid Vasa Digihjälp för layoutkonsultation. Jag vill också tacka FD Hannah Kaihovirta och försteamanuensis Kristin Skinstad van der Koj som har förhandsgranskat min avhandling och gett mig positiv och konstruktiv kritik. Jag tackar Svenska kulturfonden, Victoriastiftelsen, Svensk-Österbottniska Samfundet, Waldemar von Frenckells stiftelse samt Olof och Siri Granholms stiftelse för finansiell hjälp.

Under en viss tid av min forskarutbildning hade jag även förmånen att få undervisa elever och studerande i olika åldrar vid Europeiska skolan i Helsingfors samt vid Pedagogiska fakulteten och Öppna Universitetet vid Helsingfors universitet. Tack till alla berörda parter. Ni har berikat mitt liv som lärare och forskare.

Till sist tackar jag mina närmaste vänner, släkt och familj för all uppmuntran. Tack, Linda. Tack, John som rådigt har ingripit då datorn och telefonen har krånglat och som påmint mig om vad som är viktigt i livet. Tack för att du har vårdat kontakten med mina underbara barnbarn, juvelerna Celina och Amalia, som regelbundet har hört av sig och entusiastiskt uppdaterat mig om sina nya upptäckter i livet. Tack, Richard – vi vet båda. Och Kai, tack.

Helsingfors den 22 november 2017

Ann-Kristin Pihlgren-Eveli

## Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Litteraturprojektet	2
1.2 Storyline som undersökande lärande	3
1.3 Forskning om och tillämpning av storyline med ankytning till interkulturell pedagogik	5
1.4 Avhandlingens disposition	10
<b>2 Storylineprojektet <i>En ö i havet</i></b>	<b>12</b>
2.1 Forskningsprojektets utformning	12
2.2 Resumé av <i>En ö i havet</i>	12
2.3 Deskriptiv översikt och utformning av ett pedagogiskt försök med litterär storyline	13
2.4 De olika nyckelfrågornas betydelse	16
2.5 De olika genrernas betydelse	16
<b>3 Teori och forskning om litteraturpedagogik</b>	<b>24</b>
3.1 Text-läsarorienterad teori	24
3.2 Läsandet och dialogen	27
3.3 Läsandet och textens tomrum	29
3.4 Sociokulturellt lärande	30
3.5 Multimodalt lärande som en av huvudprinciperna inom storyline	32
<b>4 Teori och forskning om interkulturell pedagogik</b>	<b>36</b>
4.1 Kulturell tillhörighet	36
4.2 Mångkulturalitet	43
4.3 Interkulturalitet	43
4.4 Mångkulturell och interkulturell pedagogik	44
4.5 Kritisk mångkulturell pedagogik	46
4.6 Undervisning om Förintelsen	47
4.7 Interkulturell förståelse	49
4.8 Utvecklande av interkulturell förståelse genom mångkulturell litteratur	53
<b>5 Metodologi</b>	<b>58</b>
5.1 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor	58
5.2 Datainsamlingsmetoder och triangulering	59
5.3 Studiens vetenskapsteoretiska ansats	63
5.4 Etnografi i klassrummet som metodisk ansats	65
5.5 Datamaterialets omfattning	69

5.6 Analyismetoder	70
5.7 Forskningsmetodiska överväganden	74
<b>6 Mönster i elevernas förståelse av bokens tematik, med fokus på interkulturell förståelse</b>	<b>78</b>
6.1 Elevernas föreställningar om utanförskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv	79
6.2 Elevernas föreställningar om mobbning i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv	131
6.2.1 Summering av mönstren i elevernas uttryck	141
6.3 Elevernas föreställningar om gemenskap, medlemskap och vänskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv	142
6.3.1 Summering av mönstren i elevernas uttryck	155
6.4 Vidgad tolkning i anslutning till teori och forskning	157
<b>7 Elevernas evaluering av storylineprojektet och huruvida projektet har påverkat deras interkulturella förståelse</b>	<b>161</b>
7.1 Beskrivning av tolkningsmönster i elevernas upplevda tillfredsställelse med storyline som arbetssätt och deras upplevelse av boken <i>En ö i havet</i>	161
7.2 Beskrivning av tolkningsmönster i elevernas upplevda tillfredsställelse med sitt lärande	164
7.3 Vidgad tolkning i anslutning till teori och forskning	170
<b>8 Sammanfattande diskussion</b>	<b>174</b>
8.1 En återblick på studien	174
8.1.1 Studiens forskningsbidrag	176
8.2 Interkulturell litteraturpedagogik i ett framtidsperspektiv	178
8.2.1 Förslag på fortsatt forskning	178

**Summary**

**Referenser**

**Bilagor**

## Figurer

- Figur 1.** Titel och pärmbild till boken.
- Figur 2.** Titel och pärmbild till boken.
- Figur 3.** Elevernas karaktäristik av tant Märta enligt collaget i klass I.
- Figur 4.** Elevernas karaktäristik av tant Märta enligt collaget i klass I.
- Figur 5.** Rollgestaltning genom dagbokssida utgående från scenen när Steffi går och lägger sig första kvällen i sitt rum.
- Figur 6.** Rollgestaltning genom dagbokssida utgående från scenen när Steffi går och lägger sig första kvällen i sitt rum.
- Figur 7.** Tanketext om Steffis känslor när hon inte kan cykla.
- Figur 8.** Tanketext om Steffis känslor när hon inte kan cykla.
- Figur 9.** Bild av Steffi enligt collaget i klass I.
- Figur 10.** Bild av Steffi enligt collaget i klass II.
- Figur 11.** Bild av Sylvia enligt collaget i klass I.
- Figur 12.** Steffis dagbokssida om Luciadagen.
- Figur 13.** Steffis dagbokssida om Luciadagen.
- Figur 14.** Bild av Putte enligt collaget i klass II.
- Figur 15.** Bild av Steffis cykel enligt collaget i klass II.
- Figur 16.** Steffis Facebook-profil enligt elevgestaltning.
- Figur 17.** Steffis Facebook-profil enligt elevgestaltning.

## Tabeller

- Tabell 1.** Kvantitativ översikt över datamaterialet.
- Tabell 2.** Elevernas föreställningar om de fiktiva karaktärernas känslor uttryckta genom dramastatyer.
- Tabell 3.** Narrativ analys och tolkning av elevernas evaluering av projektet.

## 1 Inledning

Runt om i världen pågår den största flyktingkrisen sedan andra världskriget. Många flyktingar är ensamflyende barn (The UN Refugee Agency, 2014). Samtidigt medför globaliseringen att de flesta västerländska samhällen blir alltmer dynamiska och komplexa. Den expanderande kulturella mångfalden påverkar föreställningar om såväl personliga som kollektiva identiteter, vilket kräver en ny vision om att leva tillsammans (Cantle, 2013).

Det ökade antalet flyktingar och asylsökande, men också antalet andra människor med utländsk bakgrund samt återflyttare, utgör en bidragande orsak till det mångkulturella samhället i Finland (Europeiska migrationsnätverket, 2016). År 2016 uppgick det sammanlagda antalet migranter till 34 905 personer (Statistikcentralen, 2017a). Migranterna finns på olika orter i landet (Röda Korset, 2017), men majoriteten finns i huvudstadsregionen. Flertalet av migranterna i Finland hör sålunda till första generationens invandrare, det vill säga utrikesfödda. En stor del av barnen utgör andra generationens invandrare, det vill säga inrikesfödda som ännu inte uppnått arbetsför ålder (Helsingfors stad. Faktacentralen, 2016).<sup>1</sup>

I ett samhälle som präglas av en allt större kulturell mångfald måste även skolan och utbildningen förändras (Holm & Londen, 2010; Lahdenperä, 2004a). I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* betonas vikten av att främja likvärdighet, lika behandling och rättvisa i utbildningen. Kulturell mångfald ska ses som en tillgång och alla elever ska ha rätt till växande, utveckling och lärande. Skolan uppmanas erbjuda eleverna tillfällen att lära sig förstå andra människors perspektiv och förhållanden (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Genom min erfarenhet av läraryrket kan jag också konstatera att skolan blivit alltmer mångkulturell. Elever med invandrarbakgrund behöver lära sig mottagarlandets språk, samtidigt som de behöver få en god integrering i skolan. För att trygga framgången för elever och deras vårdnadshavare måste samarbetet mellan dem, deras vårdnadshavare och skolan främjas (Hidalgo, Epstein & Siu, 2004). Kontakten mellan skolan, eleverna och vårdnadshavarna skapar förutsättningar för att en ömsesidig tillit och acceptans ska kunna utvecklas (Gundara, 2000; Hedin & Lahdenperä, 2013; Talib, 2002).

Utöver invandrarelever tillkommer andra minoritetsgrupper som bör bejakas. Med beaktande av regionala skillnader är elever med till exempel flerspråkig bakgrund, vilket i den här studien även utgör en kulturell aspekt,<sup>2</sup> vanligt förekommande. Skolan behöver följaktligen utveckla mångkulturella förfaringssätt som ställer likadana krav på alla elever (Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2012; Gorski, 2009; Grant & Sleeter, 2001). En utmaning för den finlandssvenska

---

<sup>1</sup> Benämningen ”migrant” används av bland andra Schwartz (1971) som en mera godtagbar benämning än benämningen ”invandrare” för att undvika segregering från ursprungsbefolkningen.

<sup>2</sup> I avsnitt 4.1 ges en närmare redogörelse för kulturella dimensioner som har betydelse för den här studien.

minoritetsskolan är sålunda att stödja och utveckla finlandssvenska minoriteter och konstellationer samt att inkludera, acceptera och erkänna invandrarelever i den finlandssvenska miljön.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* betonas ämnesöverskridande lärande samt samarbete och delaktighet där den enskilda eleven har en aktiv utforskande roll. Lärarens uppgift är att fungera som handledare (Utbildningsstyrelsen, 2014). Efterfrågan på verktyg för hur alla elever kan lära sig och på ett sätt som stärker samhörigheten mellan eleverna är av stor vikt. I dylika lärandeprocesser kan litterär storyline utgöra ett verktyg.

Föreliggande studie har gjorts via en innovativ användning av skönlitteratur i ämnet modersmål och litteratur. I studien framläggs hur eleverna genom litterär storyline kan medvetandegöras om och engageras i teman med fokus på betydelsen av att främja interkulturell förståelse. Studiens övergripande syfte är att analysera hur litterär storyline fungerar som metod för interkulturell litteraturpedagogik. Min förhoppning är att studien kan förse lärare och forskare med resultat i fråga om hur interkulturell pedagogik i klassrum med varierande kulturell mångfald av elever kan utvecklas. Studien lyfter fram en i Finland ännu tämligen okänd litteraturpedagogisk metod, speciellt på finskspråkigt håll, och den kan således bidra till att utveckla lärandet i modersmål och litteratur.

## 1.1 Litteraturprojektet

Studien har genomförts som ett litteraturprojekt med litterär storyline som pedagogisk metod. Jag har utformat en litterär storyline som två lärare har genomfört i sina respektive elevgrupper i årskurs 7 i en finlandssvensk skola. Den litterära storylinen baserar sig på boken *En ö i havet* (1996) av Annika Thor. Bokens övergripande tema är kulturmöten. Den är den första i en serie av fyra böcker<sup>3</sup> och handlar om två judiska syskon som under andra världskriget evakueras från Österrike till ett skärgårdssamhälle i Sverige för att undkomma jedeförföljelsen.

I lärandeprocessen har elevernas reception av fiktionen stått i fokus med hänvisning till deras vardagskunskap. Boken erbjuder en bearbetning av mångdimensionella existentiella livsfrågor. Eleverna har arbetat med frågor som rör flyktingar och annan kulturell tillhörighet, perspektiv och möten i fiktionen och i deras egna liv. Elevernas produktion kommer till uttryck inom olika genrer eller uttrycksformer, som i den här studien används som synonyma begrepp. Med hjälp av de olika uttrycksformerna har eleverna fått utveckla en kritisk läsning av boken. De har fått förhålla sig till tematiken i fiktionen och i verkligheten med fokus på betydelsen av att främja deras interkulturella förståelse i sina egna liv. De har därigenom fått möjlighet att fundera över och agera i förhållande till olika processer som resulterar i att elever exkluderas eller inkluderas.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> De övriga böckerna i serien är *Näckrosdammen* (1997), *Havets djup* (1998) och *Öppet hav* (1999). Bokserien har även filmatiserats.

<sup>4</sup> En utförligare presentation av litteraturprojektet ges i kapitel 2.

## 1.2 Storyline som undersökande lärande

Storyline bygger på en konstruktivistisk lärandesyn (Rendell, 1986) och kan indelas i ämnesbaserad storyline (topic based storyline) och litterär storyline (book based, literature based storyline, novel based storyline). Ämnesbaserad storyline utvecklades som verktyg för ämnesöverskridande projektarbete i mitten av 1960-talet vid dåvarande Jordanhill College i Glasgow<sup>5</sup> av Bell, Michaels och Rendell. År 1988 började metoden kallas *The Storyline Approach to Teaching* och fick 1990 den internationella benämningen *The Storyline Method* (Jensen & Lien, 2001). Storyline fick även genomslagskraft i lärandet av främmande språk och modersmål (Heilä-Ylikallio & Østern, 1997). Litterär storyline utvecklades av Harkness som kontinuerligt håller internationella kurser (Sallie Harkness, personlig kommunikation, 19 maj 2017). Litterär storyline utgår från en fiktiv text som ger utrymme för ett aktivt undersökande lärande (Kverndokken, 1999). Även litterär storyline anknyter till olika ämnen, till exempel som i denna studie till historia, bildkonst, religion och livsåskådningskunskap. Storyline har över tid utvecklats till en internationellt erkänd metod (Bell, 2007; Bell & Harkness, 2013; Bell & Harkness, 2016) som används på olika utbildningsnivåer och i näringslivet (Bell & Harkness, 2016).

I storyline konstrueras en kontext för lärande. Rendell (1986) poängterar att lärarens roll är att utmana eleverna i relation till den kontext som skapas. Eleverna konstruerar ett händelseförlopp genom att fastställa tid och plats för händelsen och välja vilka karaktärer och levnadsförhållanden som ska ingå. Intrigen leds framåt genom öppna frågor, så kallade nyckelfrågor, som eleverna arbetar med. Nyckelfrågorna ger eleverna träning i konfliktlösning och insikt i hur deras egen insats påverkar förändringar. Vikten läggs på elevernas förmåga att motivera sina uppfattningar och värderingar.

Storyline är således ett skapande av ett partnerskap mellan lärare och elever där samarbetet dels mellan lärare och elever, dels mellan eleverna sinsemellan är centralt. Läraren iscensätter lärandeprocesser och utvecklar dem genom att leda elevernas tänkande framåt med hjälp av en berättelsestråd ("line") som läraren styr. Avsikten är att den berättelse ("story") som eleverna gemensamt konstruerar kontextualiserar och motiverar dem så att de blir känslomässigt och intellektuellt engagerade i sin lärandeprocess (Bell & Harkness, 2013; 2016). Arbetet möjliggör ett internaliserande<sup>6</sup> av känslor, vilket utvecklar förståelsen av de fiktiva karaktärerna (Harkness, 2007).<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Numera The Faculty of Education vid University of Strathclyde.

<sup>6</sup> Begreppet "internalisering" innebär att överta närmiljöns tankar och uppfattningar med avseende på normer samt personlighets- och känslomässiga förhållningssätt (Svensson, 1989).

<sup>7</sup> I Finland har storyline utvecklats av bland andra Heilä-Ylikallio och Østern (1997) samt Østern (2002). I övriga Norden har storyline etablerats som metod av bland andra Ahlquist och Lugossy (2015), Falkenberg (1994), Fauskanger och Torunn Eik (2003), Gustafsson Marsh och Lundin (2005; 2006), Håkonsson (1996), Mosegaard (1996) samt Ranweg (2007). Storyline nådde

Arbetsförfarandet i storyline indelas i olika sekvenser. Enligt Harkness (2007) börjar ett storylineprojekt vanligen med två sekvenser där eleverna konstruerar karaktärer och miljöer. I den tredje sekvensen inleds berättelsen genom att eleverna specificerar en händelse eller incident. I de följande sekvenserna specificerar eleverna olika incidenter som leder till olika förvecklingar och som leder till en kulmen ("highpoint") och upplösning. Samtliga sekvenser bygger på en tematisk lärandeaktivitet utgående från nyckelfrågorna. Idésekvenserna presenteras genom lärarens högläsning och ger struktur för att utforska olika teman. Lärandeprocessen ger utrymme för fantasi och flexibilitet genom att eleverna blir medskapare av den aktuella texten. De undersöker underförstådda teman i handlingen, liksom meningen och grundtanken med den. Viktiga moment i litterär storyline är således att utgå från elevernas förförståelse och hur de konstruerar egna tolkningar innan de vägs mot författarens syn och den faktiska kunskapen om världen.

Den sista sekvensen i ett storylineprojekt består av en recension och en evaluering (Harkness, 2007). Evalueringen är en väsentlig del av storylinearbetet, eftersom de färdigheter och kunskaper som eleverna erhåller genom att konstruera fiktionen bör vara tillämpbara på verkligheten (Bell & Harkness, 2013; Harkness, 2007; Østern, 2001). I evalueringen diskuterar eleverna författarens intentioner samt värderar och drar egna slutsatser av det lästa. De jämför intrigen med tidigare lästa texter och bestämmer textens genre (Østern, 2001).

Storylinearbetet ger eleverna möjlighet att erövra kunskap om historien, andra kulturer och värderingar samt att utveckla sig språkmässigt och sina forsknings- och referensfärdigheter. Arbetet erbjuder dem en möjlighet att använda digitala verktyg och olika sociala medier. Eleverna kan söka information på olika sätt, exempelvis genom databaser och böcker, och konstruera den fiktiva världen med hjälp av olika genrer, till exempel bloggar, dramatiseringar och collage (Bell & Harkness, 2013; Harkness, 2007). Ett storylineprojekt bör alltid avslutas med att eleverna förmedlar sin erövrade kunskap till någon form av publik. Genom förmedlingen kan de reflektera över och medvetandegöra sin lärandeprocess (Østern, 2001).

Storyline har också bemötts med kritiska ståndpunkter (Schwänke & Plaskitt, 2016; Østern, 2001). Bland annat har storyline ifrågasatts genom dess utgångspunkt i en fiktion och elevernas fantasi (Schwänke & Plaskitt, 2016) samt för att elevernas lärande riskerar att bli ytligt och ritualiserat (Østern, 2001). Schwänke och Plaskitt (2016) bemöter denna kritik genom att betona att storyline utgör en kontext som skapar mening och ger möjlighet till kunskap med förankring i verkligheten. På liknande sätt understryker Østern (2001) att ett kvalitativt gott lärande kan uppnås

---

Portland, Oregon, i slutet av 1980-talet (Creswell, 1997; Plaskitt, 2007) genom Fifield som introducerats i metoden av Bell i Glasgow (Bell & Harkness, 2016; Creswell, 1997). Creswell är den första forskare som utvecklade storyline i USA (Creswell, 1997). I Portland hålls årliga internationella sommarkurser i storyline för lärare av ett professionellt team bestående av bland andra Creswell. Se närmare på webbplatsen <[http://www.storyline.org/Storyline\\_Design/Welcome.html](http://www.storyline.org/Storyline_Design/Welcome.html)>.



genom att läraren noggrant planerar storylinen och varierar arbetsmetoderna samt fastställer gränser och regler.

I den här studien har storyline prövats som litteraturpedagogisk metod i avsikt att öka elevernas interkulturella förståelse genom att låta dem undersöka och rekonstruera uppfattningar om fiktionen och verkligheten. Storylineprojektet slutfördes genom en liten fest där eleverna presenterade ett urval av sina arbeten för en inbjuden person som varit finländskt krigsbarn i Sverige under andra världskriget.<sup>8</sup> Eleverna gjorde även en muntlig evaluering under pågående projekt genom intervjuer samt tre skriftliga evalueringar i form av en individuell personlig bokrecension och i form av två olika enkäter i slutet av och efter avslutat storylineprojekt.<sup>9</sup> Elevernas produktion var kvar i klassrummet under en tid efter att projektet genomförts för att alla i skolan skulle ha möjlighet att bekanta sig med det.

### **1.3 Forskning om och tillämpning av storyline med anknytning till interkulturell pedagogik**

Inom det vetenskapliga fältet finns en omfattande forskning om litteraturpedagogik och interkulturell pedagogik.<sup>10</sup> När det gäller storyline finns det även en ansenlig forskning, speciellt inom olika utbildningsnivåer och inom näringslivet. En stor del av studierna som rör storylinearbete på olika skolstadier presenteras i två antologier av Bell, Harkness och White (2007) och Mitchell och McNaughton (2016) samt på storylines webbplats. Vetenskaplig forskning som fokuserar på frågor om interkulturell pedagogik med specifikt litterär storyline som litteraturpedagogisk metod förekommer dock endast i någon mån i ett par studier. Forskning med interkulturell inriktning på ämnesbaserad storyline finns i begränsad utsträckning och kan likaså breddas och fördjupas. Föreliggande studie kan följaktligen bidra med kunskap om storyline.

Litterär storyline som till viss del belyser interkulturella aspekter hittas enbart i Jacobsens (2016) och Creswells (1997) studier. Jacobsen (2016) tar i sin studie avstamp i egna erfarenheter av barn med diagnosen adhd (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) genom en bok om *Emil i Lönneberga* av Astrid Lindgren. I studien fick eleverna förhålla sig till olika teman, varav temana som rör barn som är annorlunda än dem själva och fattiga människor kan sättas i samband med min

---

<sup>8</sup> Uppgifterna om antalet finländska barn som evakuerades i huvudsak till Sverige under andra världskriget varierar. Uppskattningsvis antas det röra sig om totalt 80 000 krigsbarn (Heilala, 2016; Kaven, 2010). Under vinterkriget 1939–1940 som utkämpades mellan Finland och det dåvarande Sovjetunionen antas cirka 9 000 barn ha sänts till Sverige där de omhändertogs av enskilda fosterfamiljer. Efter freden återbördades barnen till sina hem i Finland. Dock fortsatte Sverige med sin insats genom att motta finländska sommarbarn (Lagnebro, 1994). Under fortsättningskriget 1941–1944 mellan Finland och Sovjetunionen antas drygt 70 000 finländska barn ha evakuerats till Sverige där en stor del placerades i privata fosterhem (Lagnebro, 1994; Korppi-Tommola, 2008). Många barn förflyttades mellan länderna flera gånger. Den finländska barnförflyttningen anses vara den största genom tiderna (Lagnebro, 1994).

<sup>9</sup> I kapitel 2, 5, 7 och 8 återkommer jag till evalueringen av storylineprojektet.

<sup>10</sup> Forskning inom dessa områden presenteras vidare i kapitel 2, 3, 4, 6, 7 och 8.

studie. Eleverna arbetade utgående från temana med existentiella frågor, etik, normer och värderingar. De utvecklade sin förståelse av hur Emil i Lindgrens bok framstår som annorlunda genom sina många upptåg. De fick även större förståelse för hur människorna på hans tid hade det på fattighuset. Eleverna relaterade temana till sin egen verklighet där de fick beskriva någon som är annorlunda. I Creswells (1997) studie framkommer att litterär storyline kan bekräfta kulturella minoriteter i en klass genom läsning om egna etniska tillhörigheter. I studien ges även ett flertal pedagogiska handledningar i olika projekt med ämnesbaserad storyline. Projektet visar att storyline kan bejaka elever som tillhör olika etniska minoriteter.

När det gäller ämnesbaserad storyline argumenterar Gustafsson Marsh och Lundin (2013) för att storyline som metod potentiellt kan bekräfta alla elever, till exempel flerspråkiga elever eller elever med behov av särskilt stöd. Likaså framhåller Falkenberg och Håkonsson (2004) att storyline kan utveckla elevernas förmåga till demokratiskt tänkande och agerande. På samma sätt menar Lindberg (2007) att storyline kan användas som lärandemetod som tar sin utgångspunkt i grundläggande värderingar och jämställdhet. Också Wrigley (2007) ger i en studie förslag på vidare forskning om storyline överlag som kan främja ett mångkulturellt samhälle. Dylig forskning kunde enligt honom behandla attityder till migration, nationell identitet, främlingsfientlighet, rasism och moraliskt ansvar. En studie av det slaget återfinns i Norge (Teigen, 2003). Studien återges även av Wrigley (2007). Teigen undersöker hur ämnesbaserad storyline som lärandemetod kan motverka fördomar, diskrimineringar och rasism och främja tolerans, frihet och mångkultur bland eleverna. Storylinen fokuserar på olikheter vad gäller religion bland en grupp grannar med olika etniska bakgrunder. Studien utgör ett försök att utveckla elevernas kritiska tänkande genom att konkretisera tankar om människors religionsfrihet och jämlikhet. Resultaten visar att eleverna fått ökad kunskap om migranter och deras rättigheter. Resultaten antyder därtill att eleverna i någon mån ökat sin tolerans mot andra etniciteter. Också ett annat ämnesbaserat storyline-projekt med interkulturell inriktning har genomförts i Norge av Bolstad et al. (2001). I projektet utforskade eleverna judendomen, rasism, antirasism och antisemitism. De utvecklade sin kunskap om och förståelse av judar och deras historia.

Smogorzewska (2016) undersöker genom ämnesbaserad storyline den individuella språkförmågan och kreativiteten bland yngre barn före skolåldern i Polen. I studien jämförs en grupp barn som haft storyline med en barngrupp som inte haft storyline. Utgående från introducerande samtal ber forskaren de barn som haft storyline att berätta egna sagor i olika omgångar. I studien ingick kulturell mångfald som ett tema som barnen fick utveckla sina sagor ifrån. Resultaten visar att storyline effektivt kan användas för att främja barns språkliga och kreativa färdigheter genom egna berättelser som även inkluderar en större mångfald av människor och objekt.

I Skottland har WOSDEC (The West of Scotland Development Education Centre) i Glasgow utvecklat ett globalt lärandecenter, *Global Learning Centre*. Genom olika projekt erbjuder lärare och andra utbildare på olika stadier professionell

utbildning i att utveckla social rättvisa och globalt medborgarskap (Global Citizenship) i skolor och andra lärandemiljöer (WOSDEC, Global Learning Centre, 2016). I utbildningen grundades global storylines (Global Storylines) som metod för att stödja och förbättra kvaliteten på den skotska utbildningen (Education Scotland) (McNaughton, 2013). Genom global storyline utforskas frågor som främjar en globaliserad värld (WOSDEC, Global Learning Centre, 2016). I global storyline kombineras olika metoder, varav drama är den centrala metoden, med forskning och djupgående reflektioner. Genom dramaarbete som bygger på identifikationsmöjligheter ges deltagarna tillfälle att konfrontera och lösa globala problem samt att utveckla sin samarbetsförmåga. Utbildningen ger en professionell verifikation av studier i globalt medborgarskap, med teman såsom frågor om personligt engagemang samt utveckling av professionella värderingar och ageranden (Professional Recognition in Global Citizenship) i enlighet med de utbildningskrav som *General Teaching Council for Scotland* utarbetat i form av *Standard for Career-Long Professional Learning*. Under åren 2014–2015 utfördes ett projekt med över tusen lärare i västra Skottland framgångsrikt. Resultaten visar att majoriteten av lärarna genom storyline utvecklade sina färdigheter i att undervisa i globalt medborgarskap (WOSDEC, Global Learning Centre, 2016).

McNaughton och Ellis (2016) ger en presentation av det första didaktiska utvecklingsprojektet *The Global Storyline Project*, som pågick under åren 2010–2013 och som genomfördes i form av en etnografisk studie av WOSDEC. Avsikten med det didaktiska projektet var att etablera storyline som metod i utvecklingen av ett globalt hållbart medborgarskap. En delstudie av projektets första år ges även av McNaughton (2013). Också en evaluering av andra året fås av McNaughton (2012). I projektet deltog lärare från 38 skolor i Glasgow med elever i olika åldrar. I utbildningen användes som ovan nämnts processdrama som huvudsaklig lärandemetod (McNaughton & Ellis, 2016). Via projektet utvecklades storyline för att främja elevers kritiska tänkande och förmåga till problemlösning av globala angelägenheter genom hållbara värderingar (McNaughton, 2012). Arbetet grundade sig på värdegrunden i GCE (Global Citizenship Education) med betoning på begrepp som Oxfam<sup>11</sup> lyfter fram som centrala, såsom konfliktlösning och främjande av social rättvisa. Resultaten visar att storyline hjälper eleverna att utforska och förstå samt känna empati för karaktärerna i en fiktiv miljö. Resultaten indikerar även att eleverna kan tillägna sig en djupare och varaktigare förståelse och empati genom identifikationsprocessen i dramaarbetet (McNaughton & Ellis, 2016).

Ett liknande projektarbete pågår även i Tjeckien, där 25 lärare i elva skolor utbildas för att använda global ämnesbaserad storyline som lärandemetod. Avsikten med projektet är att i enlighet med den nationella läroplanen utveckla lärarnas och

---

<sup>11</sup> Globalt medborgarskap i skolan enligt Oxfam, *Global citizenship in the classroom. A guide for teachers*, presenteras på webbplatsen <[http://www.centreforglobaleducation.org/documents/Global\\_Citizenship\\_guide\\_for\\_Teachers\\_WEB.pdf](http://www.centreforglobaleducation.org/documents/Global_Citizenship_guide_for_Teachers_WEB.pdf)>.

elevernas kunskap, attityder och värderingar i främjandet av en hållbar värld. Projektet erbjuder mångdimensionella möjligheter att arbeta för ett globalt medborgarskap för alla människor. Eleverna arbetar med traditionellt storyline-arbete där en stor del utgörs av processdrama. Genom identifikationer involveras och motiveras alla elever och ges möjlighet till gemensam problemlösning. Även forskning inkluderas i projektet. I studien framkommer att deltagarna via storyline fått ökat självförtroende och ökad förmåga till samarbete och konfliktlösning. Arbetet har också bidragit till att motverka fördomar (Slepickova, 2015).

På Island genomförs en projektstudie om hur ämnesbaserad storyline kan användas av lärarstuderande i strävan efter inkluderande tillvägagångssätt i skolan. I utbildningen beaktas hur alla elever kan inkluderas i lärandet och hur deras individuella kunskap och erfarenheter kan tillvaratas och utgöra utgångspunkt för en inkluderande skola. I studien utmanas lärarna att finna möjliga lärandemetoder och skapa innovationer som kan fungera som exempel för inkluderande förfarings-sätt (Karlsdóttir, 2016).

När det gäller språklärande förordar bland andra Bell (1995), Bell och Harkness (2016), Harkness (1997) samt Kristmundsson (2007) storyline generellt som en effektiv metod att utveckla elevers språkmedvetenhet. Elevernas utveckling av sitt modersmål framkommer genom flera storylineprojekt, till exempel av Adamsson (2007), Harkness (1997), McBlain (2007), Plaskitt (2007) samt Ritzler och Jones, (2007). Storyline bidrar exempelvis till att utveckla elevernas literacyförmåga<sup>12</sup> (Harkness, 1997; Plaskitt, 2007), sociala förmåga och kommunikationsförmåga (Plaskitt, 2007).

När det gäller undervisningen i engelska som andra språk (ESL, English as a Second Language) visar Ingleson Ahlquist (2011) och Ahlquist (2012a; 2012b; 2012c; 2013; 2014; 2016) att elever genom strategiskt arbete med ämnesbaserad storyline utvecklar sina språkliga färdigheter.

Vad beträffar ämnesbaserad storyline som eventuell mångkulturell lärandemetod i finska som främmande språk, det vill säga B2,<sup>13</sup> finns en studie av Järvinen (2007) att tillgå. Järvinen presenterar storyline som lärandemetod för immigrant-studerande. Studien grundar sig på en modell för interkulturell kommunikation (the ICOPROMO model) samt teorier och lärandemetoder i andra språket och i främmande språk.<sup>14</sup> I studien användes drama samt olika muntliga och skriftliga övningar. Deltagarna skapade fiktiva karaktärer samtidigt som de reflekterade över sin egen bakgrund, erfarenhet och sitt språk. Resultaten visar att storyline inte kan tillämpas på lärande av alla formella funktioner i ett språk, till exempel grammatik,

---

<sup>12</sup> Jag återkommer till valet av denna begreppsbenämning i avsnitt 3.5.

<sup>13</sup> B2 utgör benämningen på kriterierna i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* för en kort lärokurs i finska som främmande språk (Utbildningsstyrelsen, 2014).

<sup>14</sup> För utförlig redogörelse av modellen, se Järvinen (2005) och Kaartinen (2005).

eftersom den även förutsätter kompletterande läromedel. Däremot fungerar storyline som metod för att hjälpa deltagarna att anpassa sig till att bli medlemmar i det finländska samhället.

I ämnesbaserad storyline som möjlig interkulturell pedagogisk metod i lärandet av engelska som främmande språk (EFL, English as a Foreign Language) framkommer liknande resultat i Portella Felipins, Nielsens och Schmitts (2016) presentation av ett didaktiskt utvecklingsprojekt i Brasilien. Projektet pågår sedan år 2000 i de kommunala skolorna i Ljuí och handleds av sakkunniga vid UNIJUI (Regional University of Northwestern Rio Grande do Sul). Projektet är utformat för att ge ett jämlikt förfaringssätt anpassat efter varje skolas behov. Det möjliggör ett aktivt deltagande av alla elever, till exempel elever med behov av särskilt stöd i integrerade klasser. Genom projektet har eleverna blivit mer fokuserade och engagerade i sitt eget lärande och visat stolthet över sitt arbete. Forskarna slår fast att storyline, förutom att förbättra elevernas språkliga och kommunikativa färdigheter, har bidragit till att utveckla deras samarbetsförmåga och förmåga att respektera varandra samt förmåga att tänka kritiskt och fungera som ansvarskännande samhällsmedlemmar.

Med avseende på ämnesbaserad storyline som generell metod i lärandet av engelska som främmande språk visar likaså resultaten i studier av Fehse (1995), Fehse och Kocher (1998a; 1998b; 2001; 2002), Kocher och Fehse (2000) samt Kocher (1999; 2006; 2007; 2008; 2016) att storyline framgångsrikt kan tillämpas. Storyline ökar elevernas motivation då de märker att de kan kommunicera och bli förstådda på det andra språket (Kocher, 2007). Även Mitchell, Mitchell och Gural (2016) fastslår i sin studie av engelska som främmande språk för universitetsstudier att storyline ökar studerandenas språkkunskaper, motivation och kreativitet.

Blair (2016) presenterar möjligheterna med en digital engelsk storyline i lärandet av engelska som främmande språk. Ett sådant projekt har genomförts på initiativ av Universitetet i Bergen 2009 med benämningen Wiki-English Storyline (WES). Centrala mål med projektet var att utveckla lärares och elevers digitala kompetens, att introducera storyline som metod och att använda engelska inom olika genrer samt att tillhandahålla ett forum där deltagarna kunde reflektera över sina lärandeprocesser. Genom deltagandet i den digitala storylinen framkom att eleverna utvecklade sina muntliga och skriftliga färdigheter, sina läsfärdigheter samt färdigheter i aritmetik och digital kompetens.

Vad beträffar didaktiska planeringar har Jensen och Lien (2001) i ämnesbaserad storyline gjort en storylinedesign om judeförföljelsen under andra världskriget. Designen utgår från den tyska ockupationen av Norge 1940–1945 och fokuserar på en judisk familj och dess grannar, nazisternas propaganda under andra världskriget samt koncentrationslägren i Polen och Tyskland. En liknande design hittas även hos Rendell, Mosegaard och Pedersen (1993), som har översatt och bearbetat en didaktisk planering av Rendells *Into Hiding: A Topic Study on Anne Frank* (1988).

Designen behandlar Anne Franks liv, nazisterna och den tyska ockupationen av Nederländerna 1940–1945.

En metod som ligger nära storyline är storypath, som liksom storyline har sitt ursprung i Skottland. Storypath utvecklades, enligt S. Bell (personlig kommunikation, 25 augusti 2016), från storyline av McGuire vid Seattle University i USA genom en serie läroböcker i samhällskunskap. Metoden började kallas storypath av Fiefeld i USA. I storypath engageras eleverna i en berättelse där de sekvensvis fördjupar sig i ett ämne. Genom rollspel identifierar de sig med en fiktiv karaktär och utvecklar sin förståelse av det ämne som behandlas (McGuire & Cole, 2008; 2010).

Min studie liknar en studie om storypath av det slaget i den meningen att betoningen läggs på ett rättvist och harmoniskt samhälle. Cole och McGuire (2012) använder i sin studie storypath för att utveckla elevernas kritiska tänkande i lärandet av samhällskunskap. Genom identifikationer med fiktiva karaktärer planerade eleverna i undersökningen fungerande stadsdelar för alla invånare. De utvecklade genom en demokratisk process sina färdigheter i att tänka, samarbeta och lyssna på varandra samt att tillämpa strategier för att ta beslut och lösa problem. Via studien fick eleverna erfara att deras egna idéer som medlemmar beaktas och värdesätts samt bidrar till en sund demokrati.

#### **1.4 Avhandlingens disposition**

I detta inledande kapitel har jag presenterat bakgrunden till min studie, det litterära storylineprojektet, storyline som undersökande lärandemetod samt forskning om och tillämpning av storyline med interkulturell inriktning. Jag har konstaterat att det endast finns två studier med litterär storyline som i liten skala har interkulturell inriktning. Jag har också slagit fast att ämnesbaserad storyline med interkulturella perspektiv kan utvecklas. I detta sammanhang har jag även presenterat didaktiska uppläggningar med ämnesbaserad storyline som mångkulturell metod.

I kapitel 2 presenterar jag utförligare mitt litterära storylineprojekt utifrån bland andra Bells och Harkness teori och forskning. Jag resumerar också boken *En ö i havet*.

I kapitel 3 och 4 sammanställer jag en översikt över litteraturpedagogisk teori och forskning samt lyfter fram interkulturell pedagogisk teori och forskning med fokus på kritisk mångkulturell pedagogik för att skapa en gränsöverskridande didaktisk utformning och analys av litterär storyline som interkulturell metod.

I kapitel 3 diskuterar jag litteraturpedagogik med utgångspunkt i de receptions-teorier som jag stödjer mig på i min studie. Jag redogör för ledande forskares, såsom Steffensens, Rosenblatts, Langers, Fishs och Isers, text-läsarorienterade teorier. Jag omnämner också högläsningens vikt för läsförståelsen utifrån bland andra Barthes, Brownells samt Nordestams och Wills resonemang. Jag redogör för dialogens betydelse med utgångspunkt i Bakhtins teorier och för hur dialog som undervisningsform fungerar i klassrumsundervisning. Detta behandlas i ett generellt perspektiv enligt Dysthe och i ett mer specifikt perspektiv, nämligen läsning av skönlitteratur,

enligt Chambers. Jag sammanfattar Vygotskijs utvecklingsteorier och teorier om multimodalt lärande enligt främst Kress och Selander samt van Leeuwen. I kapitlet diskuteras även literacybegreppet.

I kapitel 4 ger jag utifrån omfattande internationell teori och forskning en översikt över interkulturell pedagogik och centrala begrepp som har relevans för mitt avhandlingsarbete. Jag redovisar för olika slag av kulturell tillhörighet, mångkulturell och interkulturell pedagogik samt kritisk mångkulturell pedagogik. Vidare redogör jag för undervisning om Förintelsen samt interkulturell förståelse som inordnas i målen för att nå interkulturell kompetens och ha förmåga till interkulturell dialog. Behandlingen av den interkulturella förståelsen omfattar även en presentation av begreppen ”mångkulturell barn- och ungdomslitteratur” och ”kritisk literacy”.

I kapitel 5 presenteras de metodologiska övervägandena. Jag utreder studiens problemformulering, syfte och forskningsfrågor. De olika datainsamlingsmetoderna och trianguleringen redovisas. Studien anknyts till en hermeneutisk fenomenologisk ansats. Jag beskriver ett etnografiskt tillvägagångssätt med mera aktionsinriktning, där min forskarposition har varit en passiv observatör, en roll som dock kompletterats med att jag har gjort tillfälliga interventioner. Jag presenterar undersökningsgruppen och datamaterialets omfattning. Analysförfarandet redovisas genom en beskrivning av receptionsanalys med utgångspunkt hos ovan nämnda forskare inom den litteraturpedagogiska referensramen och genom en redogörelse av meningskoncentrering som analysmetod inspirerad av Giorgi. Jag klargör de forskningsmetodiska övervägandena där jag ger kritiska synpunkter på studien och diskuterar studiens trovärdighet och transparens samt etiska aspekter.

I kapitel 6 och 7 ingår studiens empiriska delar. I kapitel 6 återger jag mönster i elevernas medskapande av fiktionen med fokus på främjandet av deras interkulturella förståelse genom deras föreställningar individuellt och kollektivt. I kapitel 7 redovisas elevernas evalueringar av storylineprojektet. I kapitel 6 och delvis i kapitel 7 illustreras elevernas föreställningar och åsikter genom ett rikligt urval exempel. Resultaten beskrivs och tolkas i anslutning till teori och forskning inom området.

I kapitel 8 görs en kritisk reflektion av studien i ett återblickande perspektiv och i ett framtidsperspektiv. Studiens forskningsbidrag och slutsatser diskuteras i vidare mening.

## 2 Storylineprojektet *En ö i havet*

I detta kapitel presenterar jag det litterära storylineprojekt som min avhandling utgår från. Jag resumerar den bok som storylinen grundar sig på och ger en deskriptiv översikt av projektarbetet. Eleverna har arbetat med olika nyckelfrågor utgående från olika överordnade kategorier, och jag klargör här den didaktiska betydelsen av arbetet med dessa nyckelfrågor. Vidare redovisar jag för de olika genrer eleverna använt i storylinen och för genrernas didaktiska betydelse utifrån olika övergripande grupperingar.

### 2.1 Forskningsprojektets utformning

Det litterära storylineprojekt som jag utformat bygger på boken *En ö i havet* (1996) skriven av Annika Thor. Boken handlar om två judiska syskon som evakueras av sina föräldrar till Sverige under andra världskriget för att undgå judeförföljelsen. Det övergripande temat i boken är kulturmöten. Med mitt interkulturella forskarperspektiv strävar jag efter att ta fasta på teman som är angelägna i dagens skola. Utöver det faktum att antalet elever med invandrarbakgrund ökar i vårt land vill jag även lyfta fram andra kulturella aspekter. Bearbetningen av tematiken avser att ge eleverna möjlighet att relatera till sina egna livserfarenheter och utveckla sin förståelse för andra människors liv och prövningar.

### 2.2 Resumé av *En ö i havet*

Boken *En ö i havet* handlar om de judiska systrarna Steffi, tolv år, och Nelli, åtta år. De sänds av sina föräldrar i Wien till en ö i Göteborgs skärgård för att undkomma judeförföljelsen under andra världskriget. De vet ingenting om sin destination, utan drömmer om en semesterort med badhotell och piano och en hund, palmer utmed strandpromenader samt glassförsäljare. Till deras besvikelse är ingenting som de väntat sig. De kommer till ett litet fiskesamhälle där alla talar svenska. De får inte bo tillsammans. Nelli ska bo hos tant Alma och hennes man Sigurd samt deras barn Elsa och John, medan Steffi tas om hand av tant Märta och farbror Evert. Till skillnad från Nelli, som snabbt anpassar sig till den svenska miljön, är det svårare för Steffi att vänja sig vid sin nya tillvaro. På ön är allt annorlunda än det liv hon levt i Wien. Hennes föräldrar hade varit välbeställda i motsats till hennes fosterfamilj som lever under betydligt enklare förhållanden. Hon saknar och oroar sig för sina föräldrar och hur det ska gå för dem alla. Hon håller kontakt med dem genom brev och hoppas att hela familjen snart kan återförenas och resa till Amerika som planerat.

Men tiden går och inget blir som Steffi önskat. Tant Märta är sträng och gammalmodig. Steffi hjälper henne med hushållsarbetet. Farbror Evert som är fiskare är sällan hemma. Han är dock trevligare och ger Steffi ett mer sympatiskt<sup>15</sup> intryck.

---

<sup>15</sup> "Sympati" har inom det vetenskapliga fältet något skiftande definitioner. I den här studien avser "sympati" närmast att känna medlidande och sorg med någon som har det svårt (English Oxford Living Dictionaries, 2017).



Dessutom kan han lite tyska. Steffi tillbringar mycket tid med Nelli i hennes fosterhem. De promenerar ofta omkring på ön. En dag möter de Vera som är jämgammal med Steffi. Ibland går Steffi och Nelli till badstranden med tant Alma och hennes småbarn.

En söndagskväll tar tant Märta och tant Alma med sig Steffi och Nelli till pingstkyrkans väckelsemöte för att omvända dem till kristendomen. Steffi låtsas dock bara att hon blivit frälst. Genom söndagsskolan blir hon bekant med den jämnåriga Britta.

När Steffi och Nelli har lärt sig svenska lite bättre får de äntligen börja skolan. För Steffi blir skolgången inte lätt. Hon är en duktig elev men blir mobbad av Sylvia och hennes följeslagare Barbro samt några andra flickor i klassen. De trakasserar henne för hennes språk och judiska ursprung. På grund av språksvårigheterna kan Steffi inte försvara sig och mobbningen eskalerar. I klassen går Britta och även Vera som Steffi ibland känner vänskap med. Där går också den äldre och tafatta Svante som försöker bli vän med Steffi.

I Europa pågår kriget. Judeförföljelsen tilltar och i ett av breven från Steffis pappa ber han henne om hjälp att få komma till Sverige. Steffi försöker hjälpa sina föräldrar. Tant Märta ringer utan framgång till hjälpkommittén. Farbror Evert skriver förgäves till en riksdagsman. Nästan inga judiska flyktingar får inresetillstånd till Sverige.

Trots alla motgångar håller Steffi ut. Läsåret är snart till ända. På hösten vill hon fortsätta i läroverket. Hon vill en dag bli läkare som sin pappa. Steffis fröken stödjer henne. För tant Märta är det däremot givet att Steffi ska gå i skolköket och hjälpa till hemma. På skolavslutningen premieras Steffi med en bok.

I början av sommaren anländer sommargästerna till ön och allt ordnar sig till det bättre för Steffi. Hos tant Märta och farbror Evert bor en doktorsfamilj. Steffi får rasta deras hund Putte. Hon får också låna böcker av deras son Sven. En dag när hon är ute i ett ärende med Putte blir hon igen angripen av Sylvia och Barbro som den här gången har sällskap av två pojkar som också är sommargäster på ön. Vera ser allt och berättar för tant Märta. Tant Märta inser hur svårt Steffi har haft det och tar henne i försvar som sin egen flicka. Doktorinnan som har märkt att Steffi är begåvad övertalar tant Märta och farbror Evert att låta henne hjälpa Steffi att få börja i läroverket.

Vera är nu Steffis bästa vän i Sverige. De tillbringar sommarlovet tillsammans. De cyklar ofta till stranden för att bada.

### **2.3 Deskriptiv översikt och utformning av ett pedagogiskt försök med litterär storyline**

Det litterära storylineprojektet genomfördes under tre månader i början av 2010-talet i två klasser i en finlandssvensk skola. Under denna tid gjordes fyra veckouppehåll på grund av olika skolaktiviteter och lov. Till en början inföll lektionerna i modersmål och litteratur tre gånger per vecka. Efter ett periodbyte

ändrades schemat så att lektionerna inföll fyra gånger per vecka. Flertalet av lektionerna kunde lärarna arrangera efter varandra samma dag. De gånger lektionerna i de båda klasserna hölls samtidigt var jag observatör halva timmen i respektive klass. Tre lektioner hade jag inte möjlighet att observera. Under dessa lektioner arbetade eleverna med collage. Ibland koncentrerade de sig också på annat enligt sitt ordinarie schema i modersmål och litteratur, vilket alltså inte ingick i det litterära storylineprojektet. Antalet lektioner som den litterära storylinen i vardera gruppen tog i anspråk var totalt 18. Lektionernas längd var 45 minuter.

Inför studien träffade jag eleverna i respektive klass när jag besökte skolan i samband med min förfrågan om deras samtycke till att delta i min studie. När studien påbörjades var det således andra gången som vi träffades. Jag presenterade mig en gång till för eleverna och förklarade syftet med min studie samt min forskarroll som huvudsakligen passiv observatör. Jag upplyste också eleverna igen om deras rättigheter som deltagare i min studie. Därefter tilldelades eleverna var sitt häfte att använda i arbetet med den litterära storylinen. För att jag skulle få en bättre kännedom om eleverna fick de i korthet skriftligt i sina häften berätta om sig själva, sina intressen och sin familj. De ombads därtill uppge föräldrarnas yrken.

I utarbetandet av det litterära storylineprojektet formulerade jag med min interkulturella blick nyckelfrågor utgående från obestämda platser i texten som gav utrymme för elevernas medskapande. Genom nyckelfrågorna var min föresats att eleverna skulle få möjlighet att utforska och synliggöra den verkliga världen genom olika visuella arbeten. Jag strävade efter att variera arbetsmetoderna och progressivt utveckla elevernas lärande. Skrivuppgifterna varierades med uppgifter inom olika genrer. Till en början var skrivgenrerna mer traditionella och tidsenliga med tanke på fiktionen, till exempel i form av dikter, brev, tanketexter och dagbokssidor, för att senare övergå i mer dagsaktuella genrer som eleverna var bekanta med eller använde i sin vardag, såsom sms, mejl, chatt, bloggar, Facebook-profiler och Facebook-inlägg. En vägg i respektive klassrum valdes ut för dokumentation av storylinearbetet.

I utformningen av nyckelfrågorna var avsikten att eleverna dels skulle arbeta individuellt, dels i par eller i mindre grupper och i helklass med de olika uppgifterna. Läraren i respektive klass bestämde par- och gruppindelningen då hen visste vilka elever som bäst samarbetade med varandra. Indelningen av eleverna var i de flesta fall densamma studien igenom. Under de sekvenser då läraren läste högt ur boken intog hen alltid en bestämd plats i klassen. Detta markerade för eleverna en möjlighet att stiga in i fiktionen och fokusera på berättelsen. För att eleverna inte skulle ha några metatexter i förväg om boken doldes pärmbilden med papper. Först i slutet av den näst sista lektionen visade läraren bokens pärmbild. Inför den lektionen hade jag tillsammans med lärarna också tagit med mig andra upplagor av boken som eleverna fick bekanta sig med.

Ambitionen var att läraren skulle högläsa hela boken för eleverna. På grund av tidsbrist i slutet av projektet kopierades dock vissa avsnitt för att läsas som hemuppgifter. Under lektionerna observerade jag skeendet från klassens främre hörn. I undantagsfall upplevde jag att det var nödvändigt att ingripa i arbetet och förklara oklarheter med uppgifterna eller att diskret be läraren att närmare samtala om vissa interkulturella aspekter som jag ansåg var viktiga för studien. I samtalen relaterades fiktionen också till nutid och elevernas verklighet. Klassrumssamtalen hade följaktligen en central roll i arbetet.

Under den första lektionen, när jag introducerade den litterära storylinen för eleverna, framkom det att endast ett fåtal elever tidigare arbetat med storyline. Ett par elever kände till boken sedan tidigare. Med dessa elever kom jag överens om att de inte skulle avslöja handlingen för de andra eleverna och att de tillsammans skulle arbeta i par med de kollektiva uppgifterna. Till en början föreföll en del elever lite osäkra på arbetsuppgifterna. Dock fann de sig snabbt tillrätta med arbets sättet och vande sig vid min närvaro.

Antalet nyckelfrågor som eleverna arbetade med under lektionerna varierade beroende på hur omfattande arbetsuppgifterna var. Nyckelfrågorna gavs alltid i skriftlig form åt eleverna. Vissa genrer var också obekanta för eleverna och behövde därför förklaras. Min strävan var att eleverna skulle få tillräckligt med tid för att besvara nyckelfrågorna. I genomsnitt hade eleverna fem till femton minuter till förfogande för arbetsuppgifterna. För collagearbetena och dramaföreställningarna reserverades mer tid. Läraren bestämde collagearbetena som hen delegerade tillsammans med eleverna. I storylinearbetet använde eleverna pennor och elevhäften, färgpennor och ritpapper, större pappersark, lim, saxar samt datorer, faktalitteratur och uppslagsverk. Eleverna fick frivilligt presentera uppgifterna i helklass. Efter de flesta lektionerna lämnade de in sina häften till läraren för att jag efterhand skulle kunna analysera deras arbeten. Någon gång behöll eleverna häftena för att göra en uppgift i hemläxa.

Lektionerna inleddes med en repetition av den tidigare lektionen. Om någon elev var frånvarande fick klasskamraterna på lärarens uppmaning muntligt återge för eleven händelser ur boken och vad de arbetat med under lektionen.

Eleverna intervjuades under pågående projekt. Intervjuerna gav dem möjlighet att utveckla sina svar på vissa teman i anslutning till boken. I intervjuerna fick de också evaluera projektet. I slutet av och efter avslutat projekt evaluerade de ytterligare den litterära storylinen genom en bokrecension och två slag av enkäter.

Den avslutande lektionen planerades av mig och lärarna som en gemensam fest för de båda klasserna med program, saft och tårta. Inför festen övade eleverna den näst sista timmen på olika framställningar, såsom diktläsning, faktaskildringar och dramaföreställningar. Ett före detta finländskt krigsbarn inbjöds till avslutningen för att berätta om sina upplevda erfarenheter av att som barn tvingas lämna sin familj i Finland och omhändertras av en ny familj i Sverige. Eleverna förmedlade i sin tur sin erövrade kunskap genom olika framträdanden. Via förmedlingen fick de

möjlighet att reflektera över och medvetandegöra sin lärandeprocess (Østern, 2001).<sup>16</sup>

#### **2.4 De olika nyckelfrågornas betydelse**

I en storyline utgör nyckelfrågorna de centrala element som ger struktur åt en arbetsform som möjliggör ett undersökande lärande (Østern & Strømme, 2012). I den här storylinen var det centrala att erbjuda eleverna en fiktiv läsning som skulle främja deras interkulturella förståelse. Jag valde att fokusera på nyckelfrågor som kan bidra till att utveckla elevernas medvetenhet om andra människors liv och utmaningar. Med stöd av studiens teoretiska referensram som kombinerar litteraturpedagogik och interkulturell pedagogik genom utforskandebaserat lärande indelade jag utgående från boken de öppna nyckelfrågorna i följande tre övergripande kategorier: frågor som rör flyktingar, frågor som rör kulturell tillhörighet, kulturella perspektiv och möten samt frågor om boken i ett metaperspektiv.

Kategoriseringar av nyckelfrågor kan innesluta många dimensioner (Østern & Strømme, 2012). I den här studien innefattar nyckelfrågorna olika dimensioner som gäller nämnda övergripande kategorier. Till exempel inbegriper den första kategorin frågor om nazism och etik. Den andra kategorin rymmer till stor del frågor om möten med det främmande och annorlunda, identifikation med de fiktiva karaktärerna samt frågor om deras egenskaper. Den tredje kategorin rör de två första kategorierna i ett metaperspektiv och tar fasta på författarens intentioner. Vissa dimensioner är överlappande i de olika kategorierna genom att nyckelfrågorna belyser aspekter i olika grad av flera kategorier. Eleverna har tagit sig an nyckelfrågorna genom personlig gestaltning och rollgestaltning i varierande genrer, vilket gett möjlighet att belysa tematiken ur olika perspektiv. Med personlig gestaltning avser jag uttryck för elevernas egna föreställningar och värderingar. Rollgestaltning avser elevernas föreställningar om och värderingar av en fiktiv karaktärs upplevelser och värderingar. Min intention var därigenom att erbjuda eleverna en kreativ, positiv och visionär lärandemiljö där de utmanas till ett kritiskt utforskande av och ställningstagande till bokens tematik (Golden, 2008).

#### **2.5 De olika genrernas betydelse**

Genrebegreppet har en vid definition inom det vetenskapliga fältet (Bazermann & Devitt, 2014; Berge & Ledin, 2001). Den nyretoriska teorin om genre med Miller som förgrundsgestalt ser genrer som sociala handlingar genom olika slags texter inom återkommande kontexter (Berge & Ledin, 2001). Begreppet genre har över tid utvecklats i olika riktningar (Rose & Martin, 2012). Övergripande kan genre definieras som en riktlinje för organisation av innehåll och multimodal design i en

---

<sup>16</sup> En mer detaljerad didaktisk uppläggnings av det litterära storylineprojektet fås i storylinematrisen i bilagorna.

text (Kress, 2003).<sup>17</sup> En viss genre kan följaktligen vara en blandning av flera genrer. Genrer ingår i sociala kontexter som relaterar till kommunikativa mönster (Karlsson, 2006; Ongstad, 1997). Många genrer, påpekar Skjelbred (2003), kan även ges både i muntlig och skriftlig form.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* framhålls vikten av att eleverna får träning i att uttrycka sig genom olika genrer, såväl litteraturgenrer, textgenrer som teaterns uttrycksformer. I ämnet modersmål och litteratur i de högre klasserna förväntas bland annat eleverna bli uppmuntrade att använda sin fantasi och kreativitet för att uttrycka sina förmimmelser och upplevelser och därmed utveckla sina tankar verbalt och bredda sitt vardagsspråk och sin textkompetens. Deras språkliga och kulturella medvetenhet bör utmanas såväl individuellt som kollektivt genom olika textproduktioner i olika kontexter. Drama lyfts fram som en väsentlig uttrycksform, speciellt i tolkning av skönlitteratur (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I den litterära storylinen arbetade eleverna med olika genrer som jag har kategoriserat i tre övergripande grupper: skriftliga genrer som inte är digitala, skriftliga genrer som är digitala samt performativa genrer. Skriftliga genrer som inte är digitala avser brev, dagböcker, dialoger, dikter, tanketexter, collage, boktitlar och pärmbilder. De digitala genrererna inbegriper bloggar, mejl, sms, Facebook-profiler, Facebook-inlägg och chatt.<sup>18</sup> De performativa genrererna rymmer tillämpad teater och statydrama samt olika skriftliga uttryck i vilka eleverna gestaltar en fiktiv karaktär.

De performativa genrer som är skriftliga ingår på så sätt även i de två övriga genrergrupperna. En del av genrererna var obekanta för somliga elever. Eleverna introducerades därför i de olika genrererna och erbjöds den hjälp de behövde av läraren för att uttrycka sig inom en given genre. I samtliga genrer var betoningen dock på innehåll och inte på språklig korrekthet och formell struktur. Något grundligt genrelärande gavs således inte inom ramen för detta projekt. Dock har de olika uppgifterna introducerat eleverna i olika genrer som varit obekanta för dem och visat metoder för hur de själva kan använda dem (Fjørtoft, 2014). Avsikten med genrererna var således i första hand att fördjupa elevernas läsförståelse genom varierande uttrycksformer och överbrygga eventuella förutfattade meningar om svårigheter med att använda olika slags genrer (se till exempel Hedeboe & Polias, 2008; Skjelbred, 2003). Genrererna gav eleverna möjlighet att genom personlig gestaltning och rollgestaltning skapa inlevelse i fiktionen och reflektera och bearbeta den aktuella tematiken utifrån egna erfarenheter i en klassrumskontext. De olika genrererna erbjöd därigenom en fördjupad läsförståelse och tankeutveckling i nya perspektiv.

---

<sup>17</sup> Multimodal teoribildning diskuteras närmare i avsnitt 3.5.

<sup>18</sup> Dyliga digitala genrer är utvecklade från genrer som inte är digitala. Exempelvis är bloggar inspirerade av dagboksgenren och Facebook av minnesböcker (Maagerø & Tønnessen, 2014).

### *Skriftliga genrer som inte är digitala och genrer som är digitala*

Inom den vetenskapliga litteraturen jämförs kognitiva fördelar mellan skrivning med penna och papper och datorskrivande (se till exempel Mangel, Anda, Oxborough & Brønnick, 2015; Cheung, 2016). Min studie anknuter inte till den forskningen. Elevuppgifterna i den litterära storylinen bestod till stor del av arbete med olika genrer som inte är digitala, såsom brev, dagböcker, dialoger, dikter, tanke-texter, collage, listdikter, boktitlar och pärmbilder samt bokrecensioner. De digitala genrer, det vill säga bloggar, mejl, sms, Facebook-profiler, Facebook-inlägg och chatt, användes mot slutet av den litterära storylinen, huvudsakligen för att variera skrivuppgifterna samt för att motivera och utmana eleverna att skriva dagsaktuella genrer (se till exempel Rowsell & Kendrick, 2013). I den här studien skrev eleverna dock med penna och papper i många genreuppgifter, även de digitala. En bidragande orsak till att de uttryckte skriftliga genrer som är digitala genrer med penna och papper var att datorutbudet inte var tillräckligt. Därtill var digitaliseringen inte i fokus i skolorna då jag planerade min forskning. Om studien skulle göras nu skulle förmodligen datatekniken användas i större utsträckning.

Oavsett om eleverna skriver med penna och papper eller digitalt anses texterna i regel vara multimodala (Kress & van Leeuwen, 2006; Berge & Tønneson, 2007; Maagerø & Tønnessen, 2014). All skriven text utgör en form av kommunikation. Den är meningsbärande och har alltid en avsändare och någon form av mottagare. Texten påverkas av avsändaren och mottagaren samt det sammanhang den ingår i (Smidt, 2010). Den påverkas även av uttrycksformen, det vill säga genren (Bakhtin, 1986; 1991).

Skrivkonsten förutsätter att eleverna utvecklar en kognitiv kontroll och meta-kognitiv medvetenhet. Olika skrivprocesser i skolan kan bidra till att utveckla elevernas skrivfärdigheter, samtidigt som de även kan bidra till att utveckla deras självmedvetenhet och identiteter (Fjørtoft, 2014). Skrivandet speglar elevernas tankearbete under arbetsförloppet. Det ger eleverna tillfälle att ge utlopp för känslor, idéer och åsikter, vilket ökar deras självkännet (Kristmundsson, 1990).

I elevernas skrivande kan fiktion, som i den här studien, utgöra en utgångspunkt (Penne, 2010). Nussbaum (2010) betonar inlevelsens betydelse för att utveckla demokratiska värderingar genom lek och konstämnen, såsom skönlitterär läsning. Både leken och konstämnen möjliggör inlevelse i andras känslor och upplevelser, vilket utvecklar förståelse och empati för människor med andra slag av kulturell tillhörighet. Denna förmåga kallar hon narrativ fantasi. Förmågan innebär även att kritiskt kunna ifrågasätta den egna kulturen och egna ståndpunkter.

Penne (2010) framhåller att eleverna måste få tillfälle att ta till sig fiktion och lära sig att relatera den till egna erfarenheter. Genom att skriva texter får eleverna möjlighet att aktivt använda sin kunskap och sina erfarenheter i litteraturtolkningen (Fjørtoft, 2014). Skrivuppgifterna möjliggör både ett kreativt skapande och kommunikation samt tänkande och lärande (Ahlquist, 2016; Hoel, 2009; McCormick Calkins, 2001). Storyline kan erbjuda eleverna många olika skrivuppgifter

(Ahlquist, 2016; Gustafsson Marsh & Lundin, 2013). Skrivuppgifterna i den här studien är varierade och utgår från den aktuella fiktionen i storylinen samt har ofta en fiktiv eller verklig mottagare. Genom detta kan de motivera, stödja och ge mening åt elevernas skrivande. Skrivuppgifter i storylinearbetet ger tillfälle att utforska fiktionen mera detaljerat. De ger även eleverna möjlighet att lättare ställa frågor samt jämföra och kommentera varandras skrivande, vilket bidrar till metakognitiv medvetenhet hos dem (Ahlquist, 2016). Skrivuppgifter kan således, menar McCormick Calkins (2001), stödja elevernas läsförståelse och därmed tillföra ett större läsengagemang. I likhet med andra forskare (se till exempel Fjørtoft, 2014; Kristmundsson, 1990) menar hon att skrivuppgifterna också kan vara medel för att utforska och förstå det egna livet, speciellt bland tonåringar som utvecklar sina personliga identiteter. Hypotesformuleringar kan vara ett sätt att inspirera eleverna. Genom att skriva egna antaganden om fiktionen och väga dem mot författarens version aktiveras även de passivare eleverna. Skrivandet fungerar på det sättet som ett tankeredskap som ger utrymme för reflektion.

I arbete med fiktion, till exempel storyline (Blair, 2016; Lundin, 2007), kan digital teknologi, något som dagens elever är vana vid i varierande grad såväl i som utanför skolan (Arnseth, Hatlevik, Kløstad, Kristiansen, & Ottestad, 2007; Millard, 2005),<sup>19</sup> motivera och engagera elevernas utforskande lärande och skapande av egen kunskap (Millard, 2005). Dock ses digital teknologi inte enbart som ett positivt fenomen i skolan. Uppkopplingen på internet kan till exempel medföra att läraren är mindre aktivt närvarande och att eleverna upplever ökad distraktion och stress (Grönlund, 2014). Digital teknologi möjliggör komplexa sätt att skapa och komponera multimodala uttryck (Erixon, 2016; Kress, 2003; Litt, Martin & Place, 2015; Maagerø & Tønnessen, 2014; Iversen & Otnes, 2009; Selander & Kress, 2010), vilket förutsätter en utveckling av elevers skrivkompetens. Digital teknologi innebär även ett nytt sätt att skapa identiteter. Genom olika sociala interaktioner inom olika debattforum på internet blir skrivandet ett verktyg för kommunikation och framställning av eleven själv (Fjørtoft, 2014; Greenhow & Robelia, 2009).

De digitala skrivgenrerna och kommunikationsformerna (Otnes, 2009) blir allt viktigare för eleverna som uttrycksformer – det gäller till exempel sms, Facebook-inlägg, chatt och olika former av bloggar (Christie & Derewianka, 2008; Johansson & Sandell Ring, 2010; Iversen & Otnes, 2009). Textkompetens i dylika fall brukar inom den vetenskapliga litteraturen tillskrivas elevernas fritidskultur, som även skolan alltmer börjat beakta värdet av (Iversen & Otnes, 2009). Exempelvis anses sms och chatt bidra till att utveckla elevernas språkliga och kommunikativa kompetens. Bloggar kan till exempel användas i reflekterande skrivning och Facebook-profiler till att beskriva fiktiva personer (Iversen & Otnes, 2009). Digitala genrer ger således elevers skrivande nya möjligheter och utmaningar (Elmfeldt &

---

<sup>19</sup> Studier visar att socioekonomisk status inverkar på elevernas digitala användning och kompetens (se till exempel Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Wolfe & Flewitt, 2010).

Erixon 2007). I skrivandet kombineras olika uttrycksformer eller teckensystem, som kallas modaliteter, på ett nytt sätt, vilket fordrar att eleverna kan tillämpa olika skrivstrategier och genrer beroende på vilket medium som är aktuellt (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001). Genom de modaliteter som finns tillgängliga kan eleverna ge uttryck för sin förståelse av något (Jewitt, 2009). Användandet av digital teknologi kräver följaktligen digital literacy, vilket övergripande kan definieras som färdigheter i att behärska olika digitala redskap (Casey, Bruce, Martin, Hallissy, Shiel, Reynolds, Brown & Coffey, 2009; Otnes, 2009) för undersökande lärande (Casey et al., 2009).

Relaterat till den här studien kan konstateras att elevernas digitala färdigheter har utmanats genom att de använt de digitala genrerna med penna och papper i en stor del av uppgifterna. I arbetet med collagen använde de dock olika digitala informationsmedier i utforskandet av den aktuella bokens tematik, framför allt i fråga om judeförföljelsen, där de konstruerade och sammanställde multimodala uttryck.

### *Performativa genrer*

I den litterära storylinen arbetade eleverna med olika dramauppgifter som jag har valt att kalla performativa genrer. Den huvudsakliga avsikten med användningen av de performativa genrerna var att ge eleverna möjlighet till estetisk respons på och medskapande av fiktionen samt tillfälle till existentiella kulturmöten med de fiktiva karaktärerna genom identifikation och reflektion i roll. Därigenom erbjöds en fördjupad förståelse av den behandlade bokens tematik och den tid där intrigen utspelar sig.

”Performativ” (”performance”) betyder handlande eller uppförande på en teater (Behschnitt, 2007; Courtney, 1990).<sup>20</sup> Drama som lärandemetod i skolan utvecklades i England av Heathcote på 1950-talet (Bolton, 1998). Drama betyder i denna studies kontext tillämpad teater där aktörerna, det vill säga eleverna i skolsammanhang, konstruerar en scen utifrån ett tema. Åskådarna kan utgöra klasskamrater i en klass eller en utomstående grupp (Østern, 2001). Genom att använda drama i storyline kan de fiktiva karaktärerna stiga ut ur fiktionen och bli föremål för kritisk reflektion hos eleverna, samtidigt som eleverna kan stiga in i fiktionen och gestalta karaktärerna (McNaughton, 2007). Drama blir på så sätt ett medel för lärande (McNaughton & Ellis, 2016). Drama och litteratur har enligt Østern (1993) många likheter eftersom inlevelse och identifikation ingår i båda. En skillnad mellan drama och litteratur är att läsaren i litteraturen befinner sig i en tid som är förgången där hen enbart har ordet, medan ett drama utspelar sig i nuet genom ord och handling. I skolarbetet rör drama fiktionen, elevens text och en eventuell gemensam tolkning av fiktionen. Drama förenar det historiska, litterära och elevernas nutid. Genom att eleverna får dramatisera enligt sin egen tolkning av fiktionen kan, menar Østern, deras inlevelseförmåga stödjas. Vid arbete med drama, poängterar Baldwin (2004)

---

<sup>20</sup> Se närmare om performansteorin och om performans inom dramagenren i till exempel Fischer-Lichte (2008) och Schechner (2003; 2013).



och Østern (2001), vikten av att i början uppgöra ett muntligt fiktionskontrakt mellan läraren och eleverna i vilket det fastslås hur den aktuella dramascenen ska förstås som en fiktion som är avgränsad från verkliga förhållanden. Kontraktet bestämmer vilka regler som gäller för arbetet med olika uppgifter i drama.

Genom drama erbjuds eleverna sätt att levandegöra fiktiva karaktärer (McNaughton, 2007) och utifrån dessas perspektiv uttrycka sina känslor och föreställningar (Kohonen 1998; Mäkinen, 2002). Inifrån en given roll får de möjlighet att utveckla sin empati och sympati och sina värderingar (McNaughton, 2007). En dylik dramatisering ger tillfälle att reflektera över annorlundaskap och kulturella olikheter mellan människor (Brahmachari, 1998; Østern, 2001). Dramaövningar av det slaget i storylinearbetet ger således möjlighet till ett djupinriktat lärande (Heilä-Ylikallio & Østern, 1997). I den här studien framställer eleverna ett drama i vilket de skapar en scen utgående från en laddad händelse i slutet av den aktuella boken, *En ö i havet*, där de gestaltar Steffi och några av hennes mobbare.

I studien använder jag därtill processdrama som genre i elevernas arbete. Processdrama utvecklades av Heathcote, Bolton och O'Neill (Crumpler, Rogers & Jasinski Schneider, 2006). I processdrama sker lärandet genom olika konventioner, vilka kan beskrivas som ett överenskommet meningsskapande arbetssätt genom olika tekniker för att skapa tid, plats och handling i en berättelse (Owens & Barber, 2006; Neelands & Goode, 2015). Genom processdrama kan eleverna undersöka karaktärers upplevelser, erfarenheter och relationer (Bolton, 1984; O'Neill & Lambert, 1983) och utveckla förmågan till problemlösning (Bolton, 1984). Läraren utgår från någon form av text som möjliggör en bearbetning av existentiella teman. En pretext kan till exempel, som i den här studien, vara en fiktiv berättelse (O'Neill, 1995). En av lärarens centrala uppgifter är att leda processen i en takt så att en skapande framställning ska vara möjlig, till exempel genom olika slags reflektioner i roll (Østern, 2001). Tillsammans med läraren konstruerar eleverna en fantasivärld för att utforska ett specifikt tema eller en viss situation. Avsikten är att utveckla elevernas förståelse av det som utforskas (Bowell & Heap, 2001).

I den här studien arbetade eleverna med dramakonventionerna ”statydrama”, ”skrivning i roll” och ”roll-på-väggen” som jag har valt att benämna ”rollkaraktäristik”. I elevernas arbete med statydrama konstruerade de parvis i roll kroppsuttryck för de fiktiva karaktärerna utgående från en koncentrerad händelse i början av boken. ”Statydrama” innebär att eleverna föreställer sig en händelse som läraren gett genom att skapa en frusen staty med sina kroppar. Under framställningen, till exempel för de andra elevgrupperna (Østern, 2001), är de tysta och stilla i sina poser (Bowell & Heap, 2001; Neelands & Goode, 2015; Østern, 2001). Statydramat hjälper eleverna att uttrycka egna idéer och tolkningar av händelsen som kan vidarebearbetas genom diskussioner i helklass (van de Water, McAvoy & Hunt, 2015). Statydrama möjliggör därigenom en djupare reflektion av en konflikt eller ett tema (Bowell & Heap, 2001; Neelands & Goode, 2015).

I dramakonventionen ”skrivning i roll” arbetade eleverna med olika skrivgenrer i roll, såsom brev, dagböcker, bloggar, dialoger, mejl, sms, Facebook-profil, Facebook-inlägg, chatt, dikter och tanketexter samt delvis collage. De performativa genererna och de skriftliga genererna är i dessa fall integrerade i varandra. Skrivning i roll är ett sätt att genom varierande skrivuppgifter reflektera över erfarenheter och stegvis utveckla förståelsen av en fiktiv karaktär och hans situation. Läraren kan ge eleverna ett tema som de skriver om utifrån karaktärens perspektiv. Detta slag av skrivande ger eleverna möjlighet att formulera innehåll och mening, till exempel som i en del uppgifter i denna studie, och rikta sitt uttryck till fiktiva mottagare (Bowell & Heap, 2001; Neelands & Goode, 2015).

I konventionen ”roll-på-väggen” beskrev eleverna individuellt och kollektivt fiktiva karaktärer genom att tilldela dem egenskaper utgående från sin egen tolkning av fiktionen. Under storylinen hade eleverna möjlighet att ändra på karaktärerna eller tillföra dem nya egenskaper (Østern, 2001). Konventionen innebär att en karaktär som har någon form av nyckelroll ritas och namnges, till exempel på ett stort ark som fästs på väggen. Läraren kan leda uppgiften genom att ställa frågor om karaktären och skriva elevernas åsikter på arket (Baldwin, 2004; Neelands & Goode, 2015). Genom denna form av dramakonvention fick eleverna i denna studie möjlighet att reflektera över vilken betydelse de olika karaktärernas upplevelser, förmågor, attityder och känslor hade för intrigen. Under förloppet erbjöds eleverna således att utveckla en fördjupad förståelse för karaktärerna och för mänskliga beteenden (Neelands & Goode, 2015).

### *Reflektiva, kommunikativa och expressiva drag inom de tre genregrupperna*

Med utgångspunkt i Bühlers (1934) och Jakobsons (1960) kommunikationsmodeller kan samtliga elevuttryck genom de olika genererna i den här studien även ses som reflektiva, kommunikativa och expressiva. Bühlers (1934) kommunikationsmodell, som han kallar organonmodellen, sammankopplar kommunikation utifrån tre olika aspekter. Dessa utgörs av avsändaren, mottagaren och objektet, som innefattar både språk och semiotiska tecken. Tecknen inbegriper i sin tur tre enhetliga funktioner, nämligen uttryck, appell och objekt eller sakförhållande. Uttryck står för vad avsändaren säger om sig själv, appell för vad avsändaren har för avsikt med uttrycket och objekt eller sakförhållande för det avsändaren framlägger. Avsikten med en kommunikation bestäms utifrån om det är avsändaren, mottagaren eller objektet som är den dominerande aspekten hos de tecken som valts.

I Jakobsons (1960) vidareutvecklade språkmodell utifrån Bühlers teori ingår sex samverkande språkfunktioner: avsändare (den emotativa eller expressiva funktionen), meddelande (den poetiska funktionen), mottagare (den konotativa funktionen), kontext (den referentiella funktionen), kod (den metalingvistiska funktionen) och kontakt (den fatiska funktionen). Den funktion som är övervägande i en kommunikation bestämmer dess karaktär.

Skjelbred (2003) lyfter speciellt fram den skrivna elevtexten utifrån Bühlers och Jakobsons kommunikationsmodeller. Hon tar avstamp i det som är utgångspunkten för en elevs skriftliga framställning. En elevtext kan ha utgångspunkt i konventioner utifrån texten och den kommunikation den ingår i samt den avsikt som den har. Hon betonar även sambandet mellan valet av genre och språkfunktion. Beroende på språkfunktion är en text styrd av konventioner som uppfyller de normer och riktlinjer som förväntas i fråga om den. Som framgår av Jakobsons modell ingår olika språkfunktioner i en kommunikationskontext med olika betoning i varandra. Skjelbred formulerar detta som att fokus i en text varierar i olika grad beroende på avsikten.

Arbetet med de olika genreuppgifterna i denna studie innebar att eleverna gjorde olika reflektioner om tematiken i *En ö i havet*. Via varierande uttrycksformer kommunicerade och uttryckte de sina känslor och uppfattningar med någon form av mottagare, såsom läraren, klasskamraterna, de fiktiva karaktärerna och mig som forskare eller sig själva.

### 3 Teori och forskning om litteraturpedagogik

I detta kapitel redogör jag för den litteraturpedagogiska referensram som min studie grundar sig på. Jag lutar mig mot Steffensens, Rosenblatts, Fishs och Langers samt Isters text-läsarorienterade teorier. Jag omtalar också högläsningens betydelse för läsförståelsen utifrån bland andra Barthes, Brownells samt Nordestams och Wills tankebyggnad. Vidare stödjer jag mig på Bakhtins teorier om dialogen och dess konsekvenser för elevernas lärande enligt Dysthe och Chambers. Jag fördjupar det sociokulturella perspektivet på lärandet ytterligare genom att knyta an till Vygotskijs utvecklingsteorier samt genom att utgå från begreppet ”multimodalt lärande”, som också innefattar det vidgade textbegreppet såsom det framställs av bland andra Kress och Selander samt van Leeuwen. Jag diskuterar även literacybegreppets vidgade betydelse.

#### 3.1 Text-läsarorienterad teori

Text-läsarorienterad tolkningsteori (”reader-response criticism”) fokuserar på att betydelsen av en text skapas i interaktion mellan text och läsare.<sup>21</sup> ”Reception” betyder mottagande och är ett vanligt förekommande begrepp inom text-läsarorienterade teorier. Inom receptionsforskningen relateras läsarens mottagande av en text till frågor som rör tolkning och meningsskapande. I Norden har bland andra Steffensen utvecklat de text-läsarorienterade teorierna.<sup>22</sup> Steffensen (2005) talar om fiktiv och faktiv läsning. Med faktiv läsning menar han att läsaren upplever texten som en skildring av verkligheten, vilket ger läsaren upplysningar eller kunskap. Den fiktiva läsningen, som avser fiktiva texter, beskriver Steffensen utgående från Isters (1978a; 1993; 2000)<sup>23</sup> tankar om att läsaren skapar en föreställning, en ”performans”, i sin fantasi där gestalterna, platsen och omgivningen i den fiktiva texten återskapas. Performansen kan liknas vid en teaterföreställning (”performance”).<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> En närmare redogörelse för olika varianter av de text-läsarorienterade teorierna fås av bland andra Hetmar (1996) och Malmgren (1984).

<sup>22</sup> För andra forskares bidrag till litteraturpedagogikens utveckling inom ramen för de text-läsarorienterade teorierna i Norden, se exempelvis Ahvenjärvi och Kirstinä (2013), Elmfeldt (1997), Kaspersen (2012), Linnér (1984), Lundquist (1984), Malmgren (1999), Malmgren och Nilsson (1993), Molloy (2008), Molloy, Bergman, Lundström och Hultin (2009), Nikolajeva (1998), Penne (2012), Smidt (1983), Thavenius (1991), Susegg (2003) och Wolf (2002). För övriga europeiska bidrag till utvecklingen av de text-läsarorienterade teorierna, se förslagsvis Jauss (1982) och Poulet (1980). Jämsides med nordisk och övrig europeisk forskning inom de text-läsarorienterade teorierna har forskare i till exempel USA bidragit till teoribygget. Se bland andra Bleich (1978), Booth (1983), Culler (2001), Gilbert (1987), Holland (1975), Sarland (1991), McCormick (1994) samt Miller, Kelley och Lesesne (2014).

<sup>23</sup> Isters teorier om läsarorienterad receptionestetik med fokus på textens tomrum beskrivs i avsnitt 3.3.

<sup>24</sup> Engelskans ”performance” har en vid och mångskiftande betydelse inom olika vardagliga handlingar, religiösa ceremonier och olika konstformer. Performance kan även gälla något som en individ, maskin eller kulturell handling åstadkommer (Behschnitt, 2007). I den här studien använder jag en svensk benämning, ”performans”, som betecknar elevernas föreställningar om den aktuella fiktionen såsom de gestaltas med hjälp av olika uttrycksformer.

Under läsningen engageras läsaren i performansen och skapar egna betydelser av fiktionen. Den fiktiva läsningen förutsätter en specifik läskompetens som han kallar "läsning med fördubbling". Att läsa med fördubbling innebär att läsaren kan tolka betydelser, sammanhang och helhetsperspektiv i fiktionen. I föreliggande studie fick eleverna möjlighet att utveckla sin läskompetens. De producerade utifrån fiktionen olika tolkningstexter som jag valt att kalla "uttryck". Elevernas uttryck utgör konkreta exempel på performans och läsning med fördubbling.

Rosenblatt (1995) var en av de första litteraturvetare som utformade en teori om interaktion, eller en transaktion som hon benämner det, mellan läsaren och texten. Hon ställer efferent läsning mot estetisk läsning, begrepp som liknar Steffensens faktiva och fiktiva läsning. Människan läser om världen mer eller mindre efferent eller estetiskt. Efferent läsning fokuserar på den kunskap litteraturen ger, medan estetisk läsning engagerar och ger upplevelser. Enligt hennes transaktionsteori blir textens mening till i mötet med läsaren, där det individuella textskapandet blir en ständigt pågående process. I korsningen mellan läsarens erfarenheter och de situationer som bildas i utbytet med en text finns ingen slutgiltig sanning. Läsaren blir medveten om att det finns olika perspektiv och tänkbarheter och därmed mer att lära. Den fulla förståelsen av en text finns varken i texten eller hos läsaren. Rosenblatt menar att den estetiska läsningen omges av en transaktionell ram, som innefattar en integrerad process mellan läsaren och den objektiva oberoende texten samt den text som läsaren själv skapar. Läsningen är således inte endast en mekanisk interaktion mellan den objektiva texten och läsaren, utan den utgör en transaktion där läsaren genom egna erfarenheter tillför texten nya betydelser. Hennes resonemang utgör utgångspunkten för de text-läsarorienterade teorierna (Wolf, 2002).

Enligt Rosenblatt (1995) är en litterär text bunden till sin historia samtidigt som den är tidlös. Trots att fiktionen är förankrad i sin samtid och dess rådande normer kan eleverna likväl fånga upp det som är av betydelse för dem själva. När eleverna erfar att fiktionen tillför mening i deras eget liv får den också ett större värde för dem. Fiktionen hjälper dem att utveckla sin inlevelseförmåga och bearbeta egna värderingar och upplevelser. Rosenblatt visar en stark övertygelse om skolans och utbildningens vikt för utvecklingen av ett demokratiskt samhälle. Hon betonar att inlevelseförmågan och förmågan till perspektivbyte är elementära demokratiska värden.

I linje med Rosenblatt fick eleverna i den här studien genom fiktionen möjlighet att reflektera över de fiktiva gestalternas handlingar och begrunda frågor om rätt och fel, beundransvärda eller antisociala egenskaper, rättfärdiga och orättfärdiga gärningar. Fiktionen var därigenom en utgångspunkt för begrundande av moral och livsfrågor.

Då det i denna studies kontext rör sig om en litterär storyline utgörs läsningen emellertid till största delen av lärarens högläsning i helklass samtidigt som eleverna

lyssnar och konstruerar betydelser utifrån fiktionen (Harkness, 2007). Högläsningen kan således samtidigt ses som att eleverna i form av lyssnande och tolkande utför ett praktiskt arbete.

Inom det vetenskapliga fältet förekommer varierande definitioner av begreppet ”lyssnande”.<sup>25</sup> Brownell (1986) indelar ”lyssnande” i olika dimensioner, såsom att höra, förstå, minnas, tolka och evaluera. Lyssnandet sker på olika vis beroende på avsikten. Att lyssna för att förstå och tolka och konstruera betydelser förutsätter en hög tolkningsnivå (Barthes, 1991) där eleverna använder sina sinnen på ett annat sätt än vid egen tyst läsning (Nordenstam & Widhe, 2017). I den kognitiva processen är uppmärksamhet och minne centralt. Uppmärksamhet innefattar mångfasetterade processer, såsom selektion, fokusering och koncentration (Wolvin & Coakley, 1996). Minnet inbegriper olika samverkande system, av vilka arbetsminnet eller korttidsminnet och långtidsminnet utgör de övergripande. I långtidsminnet lagras information, erfarenheter och upplevelser (se till exempel Juslin & Nyberg, 2012), som sålunda kan vara referenser för elevens tolkning av en fiktiv text.

I lyssnarkontexten formas i likhet med den egna tysta läsningen i klassrummet det som Fish (1980) benämner tolkningsgemenskaper. Tolkningen av fiktionen är socialt förankrad inom olika grupper av människor. Läsaren socialiseras in i gemenskaper. Intressen och uppfattningar inom den grupp som läsaren för tillfället är en del av bestämmer vilka tolkningskonventioner som gruppen utvecklar. I de gemenskaper läsaren tillhör finns således en underförstådd kunskap om vilka berättelser läsaren kan dela med sig av och hur berättelser bör tolkas. I det här avhandlingsarbetet bidrog eleverna via en gemensam läsupplevelse i klassrumsmiljö, nämligen den som den litterära storylinen erbjuder, med olika individuella erfarenheter i tolkandet av tematiken. De individuella tolkningarna bearbetades enskilt, i par, i mindre grupper eller i helklass.

Langer (2005) talar om att skapa föreställningar i den skönlitterära läsningen. Genom skönlitteraturen blir eleverna deltagare i en kontext där de får möjlighet att föreställa sig andra människors utmaningar och värdesätta olikheter samt försöka finna rättvisa. Enligt Langer sker läsandet parallellt på två nivåer som fortlöpande förändras och utvecklas. På den ena nivån får eleven en tillfällig förståelse. På den andra nivån får hen en känsla för helheten. Föreställningsvärldar är en produkt av elevens personliga och kulturella erfarenheter och värderingar. De bildar en skapande kontext och mening. I denna process ger textens tomrum och olika perspektiv som framkommer via dialogen eleven möjlighet att knyta an sin livskunskap till fiktionen för att bygga föreställningsvärldar. Fantasin blir essentiell i hur eleven skapar nya sätt att förstå karaktärer och situationer. Liksom Rosenblatt åsyftar Langer en oavbruten transaktion eller interaktion mellan läsaren och texten.

---

<sup>25</sup> Inom organisationen ILA (International Listening Association) bedrivs forskning om lyssnande inom olika vetenskapsdiscipliner (Adelmann, 2002). ILA finns tillgänglig på <webbplatsen <http://www.listen.org/>>.

Langer (2005) delar in utvecklingen av föreställningsvärldar i fyra faser för att tolka en text. Faserna är inte linjära sekvenser, utan de kan vara återkommande i form av muntliga och skriftliga reflektioner under läsandet eller när texten är färdigläst. De olika faserna ger läsaren möjlighet att begrunda samma företeelse på olika sätt. Langer menar att faserna är speciellt väsentliga när det gäller lärande. De kan hjälpa läraren att förstå hur hen kan stödja eleverna att reflektera mer klarsynt över egna och andras åsikter.

I den första fasen när eleverna börjar läsa en text befinner de sig, menar Langer (2005), utanför och stiger in i en föreställningsvärld. I den här fasen försöker eleverna utgående från sin kunskap och sina erfarenheter samt ytliga drag och antydningar i texten skapa sig inledande föreställningsvärldar om handlingen, karaktärerna och deras inbördes förhållanden samt omgivningen och situationen. I den andra fasen befinner eleverna sig i och rör sig genom en föreställningsvärld. Med hjälp av ny information utvecklar de sin förståelse och fantasi utgående från egen kunskap, texten och kontexten. Den tredje fasen avviker avsevärt från de övriga faserna. I den här fasen sker en interaktion mellan den fiktiva världen och elevens egen värld. Eleverna stiger ut ur de textvärldar som de utvecklat och reflekterar över det de vet. Från de resonemang som de haft i sina föreställningsvärldar byter de fokus till vad dessa åsikter har för betydelse i deras eget liv. Den här fasen förekommer inte lika ofta som de andra eftersom vissa texter inte berör den egna verkligheten och därmed inte ger upphov till närmare eftertanke. I den fjärde fasen stiger eleverna ut ur och distanserar sig från de föreställningsvärldar som de har konstruerat. De objektifierar texten, sin förståelse och läsoplevelse som de analyserar, värderar och relaterar till andra texter och erfarenheter.

Langers teorier får betydelse i den här studien. Genom det litterära storylineprojektet i vilket jag utformat nyckelfrågor som relaterar till den aktuella bokens tematik och som eleverna arbetat med blir olika faser i läsningen framträdande när eleverna gradvis bygger sin kunskap om och förståelse av den fiktiva världen och det verkliga livet. När lärarna avbryter högläsningen och ställer en nyckelfråga får eleverna stiga in i och ut ur den fiktiva världen. De skapar föreställningar om karaktärerna, handlingen och miljön samt om hur dessa fungerar tillsammans. De får utforska förhållanden, känslor och orsakssammanhang och relatera dem till sin egen verklighet och deras betydelse för dem själva.

### **3.2 Läsandet och dialogen**

Under den fiktiva läsningen leder elevernas föreställningsvärldar till hypoteser. De individuella och tillfälliga intryck som läsningen gett eleverna förändras och utvecklas efterhand genom att eleverna lyssnar på varandras idéer (Langer, 2005).

Denna tolkningsprocess skapar en intertextuell kedja<sup>26</sup> i en vidare mening: produktionen av läsarens tankar och tolkningar kan innefatta vad som helst, vilket kan sägas vara i linje med Bakhtins (1991) resonemang om texter och subtexter från det förgångna, utifrån nuets och framtidens förståelsehorisont. I en snävare betydelse är intertextualitet riktad mot specifika texter.<sup>27</sup>

Med utgångspunkt i Bakhtins<sup>28</sup> sociokulturellt orienterade teorier har tonvikten inom flera ämnesområden lagts på dialogismen.<sup>29</sup> I motsats till monologismen, som baserar sig på en förmedlingsmodell, utgår dialogismen från en kommunikationsmodell där två eller flera parter interagerar med varandra och skapar betydelser. Denna utveckling av betydelse har sitt ursprung i pragmatismen och kan också anknytas till flera olika traditioner inom sociokulturella perspektiv, till exempel de traditioner som betonar begrepp som ”social konstruktion av mening”, ”gemensamt kommunikationsprojekt” eller betydelsen av ”flerstämmighet” (Dysthe, 2001b, s. 68).

Bakhtin (1991) menar att grunden till all mening och förståelse ligger i det samhälleliga, i vilket dialogens betydelse för det mänskliga samspelet är det centrala. Människan är en dialogisk individ och själva existensen är dialogisk. Jaget eller självet erkänns och definieras genom dess relation till andra människor. ”Yttrandet” (”the utterance”) utgör enligt Bakhtin (1986) både i muntlig och i skriftlig form grunden för all slags kommunikation. Yttrandet avspeglar mänskliga erfarenheter och kulturer och formas av den sociala kontext det ingår i (”sphere of communication”).

Dialogismen får även verkan för klassrummet. Dysthe (1996; 1997) gör gällande att lärandet bör vara dialogiskt. Det dialogiska klassrummet grundar sig på samtal mellan lärare och elever samt klasskamrater sinsemellan. Dialogen ger eleverna tillfälle att påverka sitt lärande i meningsfull riktning och därmed fördjupa sin förståelse och kunskap. I dialogen blir klasskamraterna viktiga resurspersoner i utbytet av uppfattningar.

I läsningen av skönlitteratur i skolan är dialogen grundläggande. På 1980-talet lyfte Chambers (2011) upp boksamtalets betydelse för litteraturläsandet. Meningen med ett boksamtal är enligt Chambers att inspirera eleverna till reflektion. Han delar in samtalen i två olika slag, närmare bestämt det informella vardagspratet, som till exempel kan ske utanför lektionen mellan eleverna och läraren och mellan klasskamraterna sinsemellan, och det mer organiserade boksamtalet under lektionen. De

---

<sup>26</sup> Begreppet ”intertextualitet” myntades av litteraturteoretikern Kristeva och tillämpades således aldrig av Bakhtin (Dysthe, 1997).

<sup>27</sup> Bakhtin kan anslutas till en sociologisk och pragmatisk tradition gällande språk- och textforskning tillsammans med Voloshinov, Vygotskij, Propp, Sklovskij och Tynjanov. De ryska genretraditionerna fick erkännande i Västeuropa först under 1980-talet (Ongstad, 1997).

<sup>28</sup> Bakhtin var litteraturteoretiker, språkfilosof och kulturfilosof. Dock har hans dialogiska teorier om existensen, människan och språket fått stor inflytelse inom den sociokulturella teorin (Dysthe, 2001a).

<sup>29</sup> Bakhtin tillämpade inte dialogismen utan begreppet har senare utvecklats inom det vetenskapliga fältet (Holquist, 1990).



olika samtalen är viktiga för den kritiska och medvetna läsutvecklingen. I boksamtalet är det väsentligt att läraren betraktar eleverna oberoende av ålder som kompetenta läsare och kritiker. Lärarens olika frågor och intresse för elevernas uppfattningar utmanar elevernas förståelse. Genom att samtala och kritiskt granska texter får eleverna fördjupad förståelse av den aktuella texten samtidigt som de även lär sig att uttrycka sina livserfarenheter. Boksamtalets centrala betydelse ligger i att de som medverkar i samtalet delar med sig av sin entusiasm, sina frågor och de samband de upptäcker, såväl i fråga om texten i sig som i fråga om verkligheten utanför texten. När eleverna på det sättet jämför fiktionen med sina erfarenheter och sin egen verklighet utvecklar de sin läskompetens. På liknande sätt kan eleverna jämföra olika texter med varandra.

I den här studien har dialogen en väsentlig betydelse. Den dialogiska läsningen erbjuder ett aktivt lärande. Ambitionen är att eleverna genom dialogen ska få ge uttryck för sina tankar och upplevelser och spegla dem mot lärarens och klasskamraternas läsupplevelse och på så sätt få gehör för och kunna bearbeta och utveckla sina föreställningar och värderingar. Dialogen mellan läsaren eller lyssnaren av texten och själva texten blir även konkret i elevernas uttryck genom olika uttrycksformer i arbetet med de olika uppgifterna. När eleverna avsiktligt skapar situationer för att utforska fenomen fokuseras det intressanta i relation till fiktionen och elevernas livskunskap.<sup>30</sup>

### 3.3 Läsandet och textens tomrum

Iser (1978a; 2000) utgör en central förgrundsgestalt när det gäller att belysa textens tomrum ("empty spaces") för att upptäcka mera av texten. Hans teoribygge har haft stor inverkan på utvecklingen av uppgifter som utgår från att eleverna i läsandet av skönlitteratur i skolan är medskapande aktörer i förhållande till det de läser (Sørensen, 2001). Iser (1978a, s. 21) beskriver textens tillblivelse genom begreppen "artistic pole" och "aesthetic pole". Författaren står för det konstnärliga i texten och läsaren för det estetiska i sin tolkning av den. Iser (1978a) utgår från Ingarden vid bildandet av begrepp för textens obestämdheter och tomma rum. Han menar att textens huvudsakliga mening är att genom den litterära interaktionen ge läsaren möjlighet att bidra med egna föreställningar utgående från strukturerade tomrum i texten. Med "textens tomrum" avser han det som författaren medvetet utelämnar och som är underförstått i en text. Det som inte sägs i en text, det vill säga det som kan läsas mellan raderna, är det som får texten att leva och bli formbar. Dessa tomrum och obestämdheter förutsätter tolkning och motiverar till dialoger under läsakten.

Tomrummen är, påpekar Iser (1978a), således ett elementärt villkor för att texten ska fungera. Textens tomrum ger läsaren möjlighet till självreflektion och meddiktande. Hur pass obestämd en text är utgör den viktigaste anknytningen mellan läsaren och texten. Läsaren kan uppleva en text ointressant om den helt saknar eller

---

<sup>30</sup> I avsnitt 4.7 utvecklar jag det interkulturella perspektivet på dialogen.

har få tomma rum. Enligt Iser är läsaren under läsakten medverkande i en föreställning konstruerad av hen själv. Läsaren är, menar Iser, subjektet som mottar texten och skapar mening i den. Läsarens tolkning av textens tomrum förutsätter således en aktiv interaktion med texten. Denna interaktion ställer krav på läsarens läskompetens och ger en större tolkningsfrihet. Genom att kombinera olika vinklar och sammanhang bestämmer läsaren meningen med händelserna i texten och slutför texten. Iser (1978b, s. 182) tillämpar begreppen ”vacancies” och ”blanks” som finns på olika läsnivåer. ”Blanks” relaterar till en ytligare läsnivå som exempelvis kan gälla beskrivningar i texten av detaljer, tid och rum eller handlingar som utspelar sig samtidigt. ”Vacancies” förutsätter en djupare läsnivå i vilken läsaren måste beakta textens mindre element som väsentliga för att skapa sammanhang och mening.

I den självständiga läsprocessen tolkar läsaren således tomrummen som kan variera för olika läsare. Litterär storyline gör tomrum synliga för eleverna utifrån lärarens ledning med hjälp av nyckelfrågor. I mitt litterära storylineprojekt styr det interkulturella perspektivet mitt val av fiktionens tomrum. Jag söker tomrum som ger utrymme för elevernas medskapande textproduktion genom aktivt arbete både individuellt och kollektivt i avsikt att öka deras interkulturella förståelse. Elevernas självständiga tolkning av textens tomrum kompletteras på så sätt och utvecklas till en gemensam tolkning av olika tomrum som eventuellt skulle kunna bli förbigångna av eleverna. När lärarna gör pauser i högläsningen och ber eleverna förutse händelser eller ber dem författa ett eget slut har de blivit meddiktare av boken. Tomrummen ger eleverna möjlighet att bearbeta berättelsens tematik och anknyta den till sin egen kulturella kontext (Østern, 2001, 2002).

### 3.4 Sociokulturellt lärande

Sociokulturellt orienterade teorier utgår från en konstruktivistisk syn på lärande där kunskap uppfattas som något som konstrueras genom interaktion i en kontext (Säljö, 2000).<sup>31</sup> Vygotskij utgör en ledande förgrundsgestalt inom den sociokulturella teorin (Dysthe, 2001b).<sup>32</sup> Utgående från en kritisk syn på Piaget inriktar Vygotskij (2001) sig på barns intellektuella utveckling. I motsats till Piaget menar Vygotskij att barns sociala utveckling kommer före den personlighetsmässiga utvecklingen. Barns utveckling begränsas inte av deras mentala villkor, utan bör förstås som en sociokulturell-historisk process. Social interaktion är för Vygotskij (1978) sålunda grunden till lärande och utveckling. Enligt Vygotskij (2001) utgör kommunikativa processer såsom samspel, lyssnande, dialog och imitation förutsättningar för barns lärande och tänkande. I likhet med Bakhtins språkteorier betonar Vygotskij den inre dialogen eller tänkandet för människans språkliga utveckling. Till skillnad från Bakhtin, som koncentrerar sig på människans senare utveckling,

---

<sup>31</sup> I Norden har Säljö bidragit med en omfattande forskning om lärande och utveckling utifrån en sociokulturell aspekt. Se exempelvis Säljö (2011; 2013; 2015).

<sup>32</sup> Det sociokulturella perspektivet kan härledas, utöver till Bakhtin och Vygotskij, till Dewey och Mead (Dysthe, 2001b).

har Vygotskij fokus på barns språktillägnande. I utvecklingen av tänkande och minne är språket fundamentalt. Han understryker språkets dubbla funktion. Vygotskij menar att barns inre dialog utvecklas genom den yttre dialogen, och i detta kommer han nära Bakhtins betoning på yttrandet som grund för all kommunikation. Tankens tillblivelse sker således genom ordet. Språket gör människan delaktig i en gemensam språklig kultur. Via kulturens och människans ömsesidiga påverkan på språket och tänkandet uppstår ett motsatsförhållande, det vill säga en dialektik. Vygotskij (2001) betraktar genomgående lärande som en kulturöverföring. Han pekar på vikten och värdet av att utveckla barns individuella erfarenheter genom att förstå dem ur olika kulturella aspekter. Barns lärande är beroende av de samhälleliga tecken eller resurser som finns att tillgå. Genom att interagera med människor som är mera kvalificerade utvecklar barn sin tankeförmåga och sitt beteende inom en kultur. Vygotskij menar således att människans inre utvecklingsprocesser föregås av yttre lärande aktiviteter i interaktion med andra människor. De yttre aktiviteterna är ett obearbetat material för inre utvecklingsprocesser.

Ett av de begrepp som Vygotskij (2001) introducerat i den pedagogiska traditionen är ”mediering”. ”Mediering” anger alla former av stöd eller hjälp i läroprocessen. Dessa kan utgöras av såväl människor som hjälpmedel och artefakter, såsom symboler, text, bilder och musik, som finns att tillgå för att lösa problem. Språket utgör det viktigaste medierade hjälpmedlet. I interaktionen med andra, exempelvis i en kollektiv uppgiftssituation, överförs strategier för lärande från vuxna till barn eller från barn till barn. Dessa strategier kan internaliseras och tillämpas i nya kontexter.

Vygotskij (1995) lägger stor vikt vid barns föreställningar och fantasier inför vuxenblivandet. Fantasier och känslor utgår från erfarenheter och formar varandra. Fantasier och känslor hänger följaktligen samman med hur barn utvecklar sitt lärande. Han lyfter fram kreativiteten som en mänsklig aktivitet för nyskapande. All kreativ aktivitet grundar sig, menar han, på fantasin. Fantasin och kreativiteten är säregna mänskliga metoder som människan har genom hela livet. Vygotskijs pedagogiska slutsats är att det är nödvändigt att stödja den enskilda elevens potential och att bredda hans erfarenheter för att kunna göra hans fantasi mer betydelsefull och produktiv. Därigenom erhåller eleven en stabil bas för sin framtida skapande verksamhet.

Vygotskijs kulturella utvecklingsteori sammankopplas vidare med pedagogisk praxis genom begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” (”zone of proximal development”, ZPD). Enligt Vygotskij (2001) bör elevens lärande förstås ur två perspektiv: den aktuella utvecklingszonen och den potentiella utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen är utrymmet mellan den nivå eleven har uppnått och den nivå som eleven är på väg att uppnå. I detta utrymme finns grunden till vidareutveckling i form av oavslutade läroprocesser. För att eleven ska nå sin närmaste utvecklingszon behöver hen utmanas av någon annan mera kompetent person i sin omvärld. Vygotskij menar med andra ord att svårighetsgraden i elevens lärande

bör vara på en lite högre nivå än den utvecklingsnivå eleven tidigare uppnått. När eleven kan relatera till tidigare kunskap och erfarenheter klarar hen av att utveckla sitt tänkande och problemlösande. I denna utveckling av färdigheter och läroprocesser utgör imitationen ett centralt stöd.

Utgående från Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen blir lärarens och klasskamraternas medverkande roll som stöd eller hjälp för elevens lärande central. Wood, Bruner och Ross (1976) samt Bruner (1986) introducerade begreppet ”scaffolding”, som på svenska vanligen benämns ”stöttning” (se till exempel Du Plessis, 2014) eller ”stödstruktur” (se exempelvis Westlund, 2009).<sup>33</sup> Stödstrukturen kan innefatta lärarens och klasskamraternas stöd, exempelvis i form av den dialog som de kan erbjuda en elev. Stödstrukturen sätts upp efterhand som eleven lär sig och avtar när hen bemästrar en arbetsuppgift (Bruner, 1986; Wood, Bruner & Ross, 1976).

I fråga om fiktiv läsning i skolan påminner Rosenblatt (1995) om att det sätt som läsaren läser skönlitteratur på beror på hans slag av kulturell tillhörighet och sociala roll samt ideologiska föreställningar. Därtill inverkar hans läskompetens (jämför till exempel med Chambers, 2011; Iser, 1978a; 2000; Steffensen, 2005). Speciellt tonåringar, menar Rosenblatt, har ännu inte haft möjlighet att utvecklas på ett djupare intellektuellt och känslomässigt plan och behöver därför öka sin självmedvetenhet.

Det sociokulturella perspektivet är centralt i den här studien. Eleverna arbetade under projektet i ett socialt samspel med olika skapande aktiviteter, där lärarhandledningen, elevsamarbetet och dialogen utgjorde ett viktigt stöd för kunskapsbygget.

### **3.5 Multimodalt lärande som en av huvudprinciperna inom storyline**

Att inta ett multimodalt perspektiv på lärande utgör en av huvudprinciperna inom storyline genom att eleverna aktivt kommunicerar och skapar betydelser via olika uttrycksformer i en social kontext (Bell & Harkness, 2013). Begreppet ”multimodalt lärande” kan härledas till Selander och Kress (2010), som bidragit till att utveckla ett till viss del nytt sätt att betrakta lärande på. De ser ett behov av att utveckla skolan och elevernas lärande i en alltmer föränderlig och globaliserad värld, där informationsflödet i stor utsträckning innebär att lärandet sker utanför traditionella inlärningsmiljöer. Mobilitet och tekniska kommunikationsmedel gör att lärandet förflyttas från en lokal till en global och mer mångkulturell miljö. Forskarna sätter fokus på hur individen bearbetar och omvandlar eller transformerar information till kunskap i olika kontexter. Vidare tar de fasta på den institutionella inramningen och hur kunskap kommuniceras i medieutbudet. Deras teoribygge ersätter inte tidigare teorier utan kompletterar förståelsen av lärandet. En meningsfull verklighet formas enligt Selander och Kress (2010) genom de sätt människan ger den mening på. Ord, gester, symboler och föremål har i sig ingen betydelse, utan denna fås genom att

---

<sup>33</sup> Begreppet är hämtat från byggindustrin inom vilken byggnadsställningen utgör en stödstruktur under pågående arbete (Wood, Bruner & Ross, 1976).

människor samverkar i olika kontexter och kommer överens om meningen. Människan ordnar verkligheten utifrån biologiska och psykologiska samt sociala förutsättningar. Gemensamt för de biologiska, psykologiska och sociala förutsättningarna är de tecken som människan format för att representera något. Dessa tecken kallar Selander och Kress (2010) för representationer av hur något förefaller meningsfullt för människan.

Då texter förändras krävs nya begrepp för att tala om dem. Dyliga begrepp har utvecklats inom multimodal teoribildning och speciellt inom socialsemiotiken (Kress, 2003; van Leeuwen, 2005; Kress & van Leeuwen, 2006). Teorin om multimodal kommunikation kommer ursprungligen från Kress och van Leeuwen (2001). De betecknar kommunikation som en process i vilken en produkt som består av teckensystem eller företeelser framställs och tolkas. I den multimodala aspekten på texter skapas en texts mening genom sammansättningar av olika uttrycksformer eller teckensystem ("mode") som innefattar exempelvis tal, gester, typografi, bilder och färger. Dessa meningsskapande system kallas "modaliteter" och utgör medel som finns tillgängliga för att tolka verkligheten och skapa betydelse (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001; Maagerø & Tønnessen, 2014). Varje modalitet har en affordans, det vill säga en potential och en begränsning. "Multimodalitet" innebär således att kommunikation och lärande vid varje tillfälle sker med olika teckensystem samtidigt. Kunskap koncentreras och förmedlas sålunda inte enbart genom verbalt språk och skriven text, utan även genom en mängd andra uttrycksformer (Maagerø & Tønnessen, 2014). De text-läsarorienterade teorierna lägger fokus på mötet mellan text och läsare, vilket i den här studien inbegriper lärarens högläsning av en text och hur eleverna som lyssnare och läsare möter texten utgående från ett vidgat textbegrepp som innefattar olika uttrycksformer. Det vidgade textperspektivet utgör ett multimodalt betraktelsesätt till följd av att ett vidgat textperspektiv uppstår där olika komplexa teckensystem beaktas (Kress, 2003). Varje dylikt medel kan betraktas som en text om den i övrigt är jämförbar med definitionen av en text, till exempel genom att den har en begränsad innebörd som kan förstås i en särskild kontext (Danielsson & Selander, 2014). Det vidgade textbegreppet omfattar således ett större sammanhang i vilken en text presenteras (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001). I likhet med de text-läsarorienterade teorierna räknar det multimodala perspektivet med att människan utgående från sitt intresse i en viss kontext omformar en situation enligt den förförståelse och de behov hon har (Kress, 2003).

### *Literacy*

På liknande vis som innebörden av begreppet "text" har vidgats har också begreppet "literacy" vidgats. "Literacy" har använts som ett paraplybegrepp inom läsande och skrivande (Barton, 2007; Pahl & Rowsell, 2012). "Literacy" är allmänt omfattat som begrepp inom det vetenskapliga fältet. En svensk motsvarighet som innefattar alla förgreningar kan medföra oklarheter. Jag har därför valt att använda den engelska benämningen. Inom den vetenskapliga forskningen urskiljs två huvudsakliga

inriktningar i sätten att se på literacy, nämligen kognitiva teorier och sociokulturella teorier. Övergripande för de kognitiva teorierna om literacy är frågor om hur människan tillämpar sin psykologiska kapacitet, såsom perception, förståelse och minne, för att använda språk och andra symboltecken. Överordnat för de sociokulturella teorierna om literacy är frågor om hur människan utvecklar sitt språk i interaktion med andra människor när det gäller frågor om identitet och mening. För elevens utveckling av literacy är multimodala läs- och skrivfärdigheter av stor vikt (Fjørtoft, 2014).<sup>34</sup>

UNESCO (2005) definierar ”literacy” ur en sociokulturell aspekt som ’situerat lärande’<sup>35</sup> för att ange att kontexten påverkar det sätt på vilket människan tillägnar sig och använder sin literacy. ”Literacy” beskrivs som förmågan att med hjälp av material som består av tal och skrift på olika nivåer och sätt beroende på kontext identifiera, förstå, tolka och skapa samt kommunicera och sammanställa. Literacy förutsätter således ett kontinuum av lärande för att människan ska kunna uppnå sin optimala potential i samhället.<sup>36</sup>

Redan i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* betonades en vidare förståelse av texten (Utbildningsstyrelsen, 2004). I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* används benämningen ”multilitteracitet” som ett vidgat literacybegrepp för att tolka omvärlden och skapa en uppfattning om kulturell mångfald. Elevernas kritiska tänkande och att lära sig lära understryks. För att erhålla kompetens i multilitteracitet krävs arbetsätt som utvecklar elevernas förståelse av tolkning och produktion av olika kulturella uttrycksformer och kombinationen av dessa, såsom olika former av information genom verbala, visuella, auditiva, numeriska och kinestetiska symbolsystem i skriftlig, muntlig, tryckt och digital form. Därigenom förväntas eleverna få en utmaning i att kombinera, omforma, framställa, förevisa och kritiskt granska olika texter i olika sammanhang och med hjälp av olika redskap (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Literacy är sålunda en process där kompetenser utvecklas och i vilken lärarens roll är central (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Läraren bör enligt Fjørtoft (2014) kunna tillgodose elevernas tillägnande av kunskaper, strategier och motivation, för att de ska uppnå kraven på lärande och förståelse. I arbetet bör värdet och vikten av elevernas erfarenheter sättas i fokus (Janks, 2010).

---

<sup>34</sup> Samlingsbegreppet för nya sociala uttrycksformer som den digitala teknikens utveckling möjliggör benämns inom vetenskaplig forskning ”new literacies” (NLS), i vilka ”multiliteracies” (Kress, 2003) och ”digital literacies” (Casey et al., 2009) inordnas. Inom new literacy studies har begreppet blivit mera mångfasetterat genom tvärkulturella studier av skriftpraktiker inom olika domäner och diskurser relaterade till språk, skriftspråks- och teckensystem samt teknologier. Se, utöver Janks (2010), till exempel Barton (2007) samt Barton och Hamilton (1998).

<sup>35</sup> ”Situerad kunskap” eller ”situerat lärande” avser i sociokulturell teori om lärande att lärande sker i en specifik kontext i vilken kunskapen förbinds med verkliga aktiviteter (Dysthe, 2001b).

<sup>36</sup> Redan 1975 fastslog UNESCO på alfabetiseringskonferensen en gemensam definition på ”literacy” som inbegriper två nivåer (Franker, 2004). Den första nivån utgörs av en basliteracy som betecknar läsande och skrivande av en text med bekant innehåll. Den andra nivån utgörs av en funktionell literacy som innebär att praktiskt tillämpa förmågan i olika situationer (UNESCO, 2001).

Angående den fiktiva läsprocessen lyfter Langer (2005) fram elevens literacy. Under läsandet anpassar eleven sitt språk och använder olika sätt att tänka utgående från sina erfarenheter av olika kontexter för att konstruera betydelser och uttrycka idéer. Hon menar att literacy sålunda förutsätter och framkallar ett kritiskt tänkande hos eleverna. Den åskådliggör eleverna och de texter de läser och producerar. Literacy ger eleverna redskap att reflektera, definiera och omdefiniera sig själva och sin omgivning.<sup>37</sup>

I den här avhandlingen är, som konstaterats, det multimodala perspektivet på lärande centralt liksom betoningen av elevernas mångsidiga läskompetens i deras kritiska utforskande av tematiken i boken *En ö i havet*. Eleverna har använt olika teckensystem, uttryckssätt och medier när de har sökt information, tillika som de har producerat egna multimodala uttryck för att utveckla sin kunskap och förståelse.

---

<sup>37</sup> I avsnitt 4.8 utvecklar jag literacybegreppet.

## 4 Teori och forskning om interkulturell pedagogik

I det här kapitlet ger jag en översikt över interkulturell pedagogik. Jag förankrar teoretiska begrepp som har relevans för mitt interkulturella perspektiv. De slag av kulturell tillhörighet som är mest framträdande i min studie utreds. Vidare klarläggs begreppen ”mångkulturell och interkulturell pedagogik” samt ”kritisk mångkulturell pedagogik”. Därtill inkluderas olika synpunkter på undervisning om Förintelsen, och begreppen ”interkulturell förståelse”, ”interkulturell kompetens” och ”interkulturell dialog” diskuteras. I kapitlet ingår även en beskrivning av mångkulturell barn- och ungdomslitteratur samt en behandling av begreppet ”kritisk literacy”.

### 4.1 Kulturell tillhörighet

”Kultur” definieras inom vetenskapslitteraturen på inemot 200 olika sätt (Herlitz, 1999).<sup>38</sup> De mångskiftande definitionerna beror enligt bland andra Barrett (2013a) i stor utsträckning på att kultur kan innefatta en avsevärd intern heterogenitet. Definitioner av kulturbegreppet ifrågasätts ofta. Generaliseringar av kulturbegreppet utifrån ett civilisationsorienterat perspektiv riskerar exempelvis att öka motsättningarna mellan befintliga grupperingar i världen (Sen, 2006). Ytterst kan kultur ses som det sätt på vilket människor lever tillsammans (Fredriksson & Wahlström, 1997; Säljö, 2000).

Människor är på olika sätt formade av olika kulturer som överlappar varandra och har individuella olikheter (Eriksen, 1999). Samhörigheten med en kultur kan således variera eller saknas (Beck, 2005). Varje medlem av en social grupp kan ha sin egen avgränsade kulturella konstellation som hen identifierar sig med och därför bara använder delvis den uppsättning av kulturella resurser som finns. Som kulturella resurser räknas till exempel nationella och etniska grupper, städer och stadsdelar, arbetsorganisationer, yrkesgrupper, trossamfund, familjer, grupper som baseras på olika kön, grupper med olika sexuella orienteringar, grupper med människor som har olika funktionsnedsättningar och grupper med deltagare från olika generationer (Chiu & Hong, 2006).<sup>39</sup>

Människans olika identiteter är sålunda kontextbundna och mångdimensionella. De konstrueras av den tid, den plats och den omvärld där de uppträder (Giddens 1991; Stier & Sandström-Kjellin, 2009; Weick, 1995). Den enskilda människan kan

---

<sup>38</sup> Kulturbegreppet har över tid definierats i varierande nyanser, dock ofta med liknande innebörd. Exempelvis fastslår Tylor (1871) att ”kultur” är en komplicerad helhet som innefattar saker, kunskap, tro och värderingar samt moral, lagar och vanor. Kroeber (1917) beskriver ”kultur” som något bortom enskilda organismer (något ”superorganic”), någonting utöver dess biologiska och psykologiska grund. Eliot (1973) framställer ”kultur” som en oändlig och ofullständig skapad produkt som består av värderingar och meningar. Han talar om ”kultur” som en process som förenar människor, ett system till vilket människor är anknutna. Nobles (1985) beskriver ”kultur” som kunskap, färdigheter, levnadssätt, värderingar, sociala beteenden och uttrycksätt för en viss grupps överlevnad.

<sup>39</sup> Kulturbegreppet får även en särskild innebörd när det gäller barn och ungdomar, då det är väsentligt för deras socialisation att få tillhöra en barn- eller ungdomskultur (”peer culture”) (Frønes, 1995). Detta begrepp introducerades av Corsaro på 1980-talet (Chen, 2009).



samtidigt interagera med många olika konstruktioner av grupper som hon i varierande grad får bekräftelse av och känner samhörighet med. Utgående från sin roll i en social grupp växlar människan identitet (Heath, 2004; Kramsch, 1998), vilket kan beskrivas som att människans multipla identiteter (Giddens, 1991; Jun, 2010) och överlappande identiteter (May & Sleeter, 2010) i olika utsträckning samverkar med varandra. Möjliga identiteter framför faktiska identiteter förordas därför i framställningen av identiteter (Lorenz, 2009; von Brömssen, 2006).<sup>40</sup>

Kulturbegreppet kan på så sätt sammanfattas som något som handlar om meningsbärande kulturer eller meningssystem som ger ordning och inriktning i det mänskliga livet (Lahdenperä, 2004b). Denna kulturinnehåll är nära sammanfallande med Geertz (1973) kulturdefinition. Han fastställer ”kultur” som gemensamma mönster som ger kvalitet i det mänskliga livet och förståelse när det gäller att hantera egna upplevelser och handlingar.<sup>41</sup> Kulturinnehåll är sålunda dynamisk och vid och inbegriper olika slag av gemensamma mänskliga erfarenheter och olika typer av tillhörighet.

I föreliggande studie har jag med utgångspunkt i en fiktion valt att fokusera på etnicitet, kön, ålder, språk, socioekonomisk status, religion och funktionsnedsättning som övergripande kategorier för människans olika slag av kulturell tillhörighet och identiteter i relation till olika stater samt rurala och urbana områden.

### *Etnicitet*

”Etnicitet” utgör ett socialt och dynamiskt begrepp (Barth, 1969) som ofta ersätter det tidigare rasbegreppet för vetenskaplig kategorisering av människor (Cornell & Hartmann, 2007; de los Reyes & Mulinari, 2005; Sleeter, 2004). Etnicitetsbegreppet riskerar dock att kulturalisera eller rasifiera olika grupper i den meningen att det förknippas med stereotypa uppfattningar (Heath, 1995; May, 2009; Sleeter, 2004).<sup>42</sup> Begreppet rymmer stora variationer (von Brömssen, 2006). ”Etnicitet” kan vara en självtilldelad identitet eller något som är tilldelat av andra (Barth, 1969; Hylland Eriksen 1998; Lange & Westin, 1981; Pumpfrey & Verma, 1990) och förändras i likhet med annan kulturell tillhörighet gradvis (Stier & Sandström-Kjellin, 2009). Varje människa har så långt tillbaka historien kan utvisa en blandning av olika etniciteter och identiteter (Heath, 2004; Kramsch, 1998). Nya etniciteter formas när etniciteter blandas och traditionella etniska gränsdragningar överträds (Ålund, 1997). Etniciteter ifrågasätts och utvecklas internt, vilket bidrar till förändringen.

---

<sup>40</sup> Denna syn på identitetsutvecklingen utgår från socialkonstruktivismen (Berger & Luckmann, 1991).

<sup>41</sup> Dessa mönster hos en grupp människor kan enligt Short (2009) sammanställas i form av kategorier som kön, ålder, språk, familjestruktur, social klass, etnicitet, religion, rurala och urbana områden, nation, relationer, funktionsnedsättning, sexuell läggning samt uppfattningar, värderingar, perspektiv och symboler. Jämför med begreppet ”kulturella resurser” enligt Chiu och Hong (2006).

<sup>42</sup> I den här avhandlingen använder jag dock begreppet ”rasism” utgående från den sociala innebörden i det, nämligen att etnicitet kan inverka på människors uppfattningar av varandra (se till exempel Banks, 2014; Grant & Sleeter, 2009; Sleeter, 2004).

Också historiska, politiska, ekonomiska och tekniska faktorer påverkar denna process (Nederveen Pieterse, 2004).

Förespråkare för interkulturell pedagogik, till exempel Banks (2014) och Nieto (2004), bejakar kulturell mångfald, såsom olika etniciteter, och ser dem som givna tillgångar i skolan. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* framhålls varje elevs unika värde och ett mångsidigt främjande av hans kulturella identitet. I ämnet modersmål och litteratur betonas bland annat stödjandet av hans utveckling till medlem i gemenskapen (Utbildningsstyrelsen, 2014). I detta avhandlingsarbete har eleverna fått möjlighet att reflektera över och inta ståndpunkter i existentiella frågor som rör olika etniciteter inom den aktuella fiktion som eleverna arbetade med och i deras egna liv.

### *Kön*

Det biologiska könet kan definieras utifrån psykiska, hormonella och genetiska markörer på feminint och maskulint som människan föds med. Könroller är socialt konstruerade inom ett samhälle och avser föreställningar om vad som utmärker ett biologiskt kön (Chase, Catalano & Griffin, 2016). Könroller uttrycker vad som anses vara feminint och maskulint och delar på så sätt in könen i två kategorier (Connell, 2009; Kottak & Kozaitis, 2012). De socialt konstruerade könrollerna gällande feminint och maskulint kan även benämnas "genus" (Connell, 2009). Genusperspektivet utgår från feministisk teori och har över tid gett ny innebörd till vad som anses vara feminint och maskulint (Wharton, 2005). Begreppet "könsidentitet" rymmer dock ett bredare spektrum än enbart föreställningar om vad som är feminint och maskulint och kan övergripande definieras som 'människans inre känsla av könsidentitet'. De sätt på vilka människan väljer att framställa sin könsidentitet benämns vanligen könsuttryck (Chase, Catalano & Griffin, 2016; Teich, 2012). För en del människor, det vill säga transpersoner, saknas könsidentiteten eller upplevs i olika grad och tidsutsträckning som något som överskrider normen för det kön som de tilldelades vid födseln (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014).

Interkulturell pedagogik lyfter fram vikten av jämställdhet mellan könen och avser alla typer av könsidentiteter (Banks, 2014; Grant & Sleeter, 1986; McCarthy, 2003; Nieto, 2004). I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* läggs betydelsen på främjandet av jämställdhet mellan könen. Dock talar inte den nationella läroplansgrunden specifikt om olika typer av könsidentiteter, utan hänvisar till olika varianter av sexuell läggning, utveckling och identitet. Betoningen sätts på att motverka könsbundna rollmönster och stödja elevens medvetenhet om sina egna möjligheter och förmågor (Utbildningsstyrelsen, 2014). I den här studien förekommer elevuttryck som gäller feminina och maskulina kön. Dessa uttryck inbegriper både personliga gestaltningar och rollgestaltningar av könen.

## *Ålder*

Inom forskningen råder olika definitioner på ”ålder” beroende på vetenskapsgren. Begreppet ”ålder” kan indelas i kronologisk, biologisk, psykologisk och social ålder. Inom pedagogik, psykologi och medicin uppfattas barndomen som en livsfas som består av olika stadier utifrån mognad och utveckling av till exempel kognitiv och fysiologisk förmåga i förhållande till den kronologiska åldern. En dylik definition på barns utveckling inverkar således på den sociala konstruktionen av dessa åldersgrupper (Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). ”Ålder” innefattar med andra ord en variation av identiteter (Sleeter, 1996; Nakamura, Warren, Branand, Liu, Wheeler & Chan, 2014) och avser liksom annan kulturell tillhörighet således en social kategorisering (Hareven, 2000). Socialt konstruerade åldersgrupper, såsom barn och unga, är sålunda aspekter på hur dessa människor uppfattar sig själva och hur de uppfattas av omgivningen (Nakamura, Warren, Branand, Liu, Wheeler & Chan, 2014).

Interkulturell pedagogik tar fasta på att alla människor oavsett ålder ska bemötas likvärdigt (Gay, 2013). Olika perspektiv och erfarenheter som uppstår utifrån åldersperspektivet ska bejakas och värdesättas (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2012).

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* understryks vikten av lika behandling av olika åldersgrupper. Vidare framhålls betydelsen av att eleven förstår och värdesätter sin egen kulturella härkomst och funktion i generationsledet och att hen lär sig verka för en hållbar global utveckling vad gäller kulturarv och kulturell mångfald (Utbildningsstyrelsen, 2014). I den här studien ingår åldersdimensionen som kulturell aspekt i den bemärkelsen att det är fråga om unga tonåringar som engageras i frågor som rör relationer och förhållningssätt till barn och vuxna samt tidigare generationer i arbetet med det skönlitterära verket *En ö i havet* och i deras egna liv.

## *Språk*

En av de mest framträdande aspekterna på kultur utgörs av språk (Nieto, 2010). I Finlands grundlag säkerställs nationalspråken finska och svenska, men även samiska, romska och teckenspråk och andra språk. Människor i Finland har rätt att använda och utveckla dessa språk som det egna språket (Finlex, 1999, § 17). Av befolkningen ökar andelen personer som har andra språk som modersmål i Finland. I slutet av 2015 utgjorde antalet personer som har ett annat modersmål sex procent. De största grupperna hade rysk, estnisk och somalisk härkomst. Sett till landskap fanns de största grupperna i Nyland och de minsta i södra Österbotten (Statistikcentralen, 2016).

Finländska skolor utmärks följaktligen i varierad regional utsträckning av en allt större flerspråkighet som berör både lärare och elever. Elever med flerspråkig bakgrund behöver bejakas och främjas och ses som den resurs de utgör i skolan och samhället (Latomaa & Suni, 2011; Suni & Latomaa, 2012).

Syftet med interkulturell pedagogik är att bekräfta även de mest sårbara eleverna genom att främja deras naturliga kulturella tillhörighet, såsom deras språk. Elevernas språkliga repertoar ska utgöra en styrka att bygga vidare på (Nieto, 2010).

Också i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* betonas medvetenhet om och bejakande av flerspråkighet, minoritetsspråk och utrotningshotade språk för elevens lärande, kommunikation och identitetsskapande. Målet är därigenom att eleven ska lära sig uppskatta kulturell mångfald och utveckla språklig och metalingvistisk medvetenhet (Utbildningsstyrelsen, 2014).

### *Socioekonomisk status*

Variationen i fråga om socioekonomisk bakgrund utgör en annan central aspekt inom interkulturell pedagogik. ”Socioekonomisk status” (SES) syftar på sociala hierarkier i ett samhälle och definieras vanligen som ekonomiska och sociologiska faktorer i relation till en människas eller familjs nivå på utbildning, sysselsättning och inkomst (Banks, 2014; Chiu & Chow, 2015). I den här avhandlingen definieras ”socioekonomisk status” enligt Statistikcentralens yrkesklassificering. Denna klassificering skiljer sig från EU:s socioekonomiska klassindelning (ESeC) i det avseendet att den utgår från ISCO-08<sup>43</sup> som definierar socioekonomiska klasser utifrån uppgifter om yrke och yrkesställning samt branschuppgifter (Statistikcentralen, 2017b). EU:s socioekonomiska klassindelning använder ISCO-88 som förutom på yrke även baserar sig på status inom en sysselsättning samt storleken hos en organisation (ISER, 2017).

Forskning om elevers socioekonomiska status hänvisar ofta till deras prestationer. Till exempel framkommer det i PISA-undersökningar att elevernas socioekonomiska status inverkar på deras lärande och motivation, även när det gäller läsförståelse. Elever från hem med lägre socioekonomisk status uppvisar svagare prestationer (OECD, 2010; Vettenranta et al., 2016). Det sätt på vilket läraren förhåller sig till den socioekonomiska mångfalden i skolan är följaktligen central för elevens motivation och lärande. Viktigt vore att läraren finner sätt att skapa en konstruktiv relation till varje elev (Hattie, 2008; Nieto, 2013). Dyliga relationer bygger på ömsesidiga bidrag mellan lärare och elev (Hattie, 2008). Läraren behöver lära sig att öppet och positivt bemöta och erkänna alla elever och se deras olika erfarenheter som tillgångar i klassrummet (Nieto, 2013). Strävan bör vara att elevens socioekonomiska bakgrund inte ska utgöra något hinder för likvärdigt lärande och utveckling (Banks, 2014; Grant & Sleeter, 1986; Nieto, 2004; Nieto 2013). I den här studien fokuserar ”socioekonomisk status” i huvudsak på hur eleverna reflekterar över socioekonomisk status inom fiktionen och i sina egna liv. I någon mån dras paralleller till deras egen socioekonomiska bakgrund.

---

<sup>43</sup> ISCO-08 (International Standard. Classification of Occupations) återfinns på ILO: s (International Labour Organization) webbplats <<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/>>.

## Religion

Som tidigare konstaterats syns i Finland en ökad globalisering och en ökad migration (Holm & Mansikka, 2012). Denna utveckling framträder även genom en tilltagande religiös mångfald. År 2014 var 17 trossamfund registrerade i Finland. Av dessa var den evangelisk-lutherska kyrkan störst och den ortodoxa kyrkan näst störst. Jehovas vittnen, Frikyrkan i Finland, katolska kyrkan och islamska församlingar var de fyra därpå följande största trossamfundet. Judiska församlingar utgjorde det fjortonde största samfundet (Statistikcentralen, 2014). Den ökade religiösa mångfalden medför utmaningar för utbildningen. Förståelse av religiös mångfald förutsätts för att uppnå framgångsrik verksamhet inom ett globalt perspektiv (Patel & Meyer, 2009).

För att förbättra dimensionen av interkulturell utbildning i samhälle och skolor har Europarådet genom ett projekt under åren 2002–2005 utvecklat strategier för att internationellt lyfta fram religiös mångfald politiskt och utbildningsmässigt (Bîrzéa, 2007). Europarådets vitbok om interkulturell dialog<sup>44</sup> och OSCE (The Organization for Security and Co-operation in Europe)<sup>45</sup> har därtill bidragit med riktlinjer som förstärkt vikten av behandling av religioner inom utbildning och undervisning för att främja sammanhållning mellan olika grupper inom de europeiska mångkulturella samhällena (ter Avest, Jozsa, Knauth, Rosón & Skeie, 2009).

Skolan är de facto en plats där eleverna kommer i kontakt med olika slag av religiös tillhörighet (Milot, 2007). Eleverna i den finländska skolan representerar olika religiösa bakgrunder utifrån föräldrarnas religionstillhörighet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Många elever är invandrare som tillhör någon minoritetsreligion (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009). Ett demokratiskt förhållningssätt baserat på respekt och tolerans för religiös mångfald är således ett villkor för den mångkulturella skolan (Banks, 2014; Nieto, 2004). I ett dylikt arbete är klassamtal viktiga. Eleverna behöver få tillfälle att föra kritiska diskussioner för att de ska erhålla större förståelse av sig själva och av andras religiösa uppfattningar (von Brömssen, 2003).

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* framhålls vikten av att eleverna kritiskt granskar religioner ur olika perspektiv. Lärandet bör utgå från att överskrida kulturella gränser, till exempel när det gäller religionstillhörighet, och detta bör skapa underlag för diskussioner och gemenskap (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Storyline är en ämnesövergripande metod som erbjuder elever möjlighet att aktivt begrunda och förhålla sig till livsfrågor inom olika ämnen, såsom i denna studie till religionstillhörighet i en fiktiv värld och i elevernas egna liv.

---

<sup>44</sup> Jag återkommer till vitboken i avsnitt 4.7. Vitboken finns tillgänglig på Europarådets webbsida <[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper\\_InterculturalDialogue\\_2\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp)>.

<sup>45</sup> Strategierna ingår i handboken av OSCE/ODIHR (Office for Democratic Institutions and Human Rights) *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (2007). Warszawa: OSCE/ODIHR.

## *Funktionsnedsättning*

”Funktionsnedsättning” är ett komplext begrepp med olika betydelser. I denna avhandling avses en nedsatt funktionsförmåga som kan vara fysisk, psykisk eller intellektuell (Socialstyrelsen, 2017). Antalet människor med någon form av funktionsnedsättning utgör cirka 15 procent av världens befolkning (World Health Organization, 2011), vilket betyder att de bildar den största minoritetsgruppen i världen (Disabled World Towards Tomorrow, 2017). Dessa människor är med andra ord en naturlig del av den rika kulturella mångfalden (Beauchamp, Chung & Mogilner, 2015; Gollnick & Chinn, 2013; Sen, 1992) som ska bemötas jämställt och rättvist (Sen, 1992; Sleeter, 1986).

Människor med någon form av funktionsnedsättning är såsom andra kulturella grupper heterogena (Anastasiou & Kauffman, 2013; Beauchamp, Chung & Mogilner, 2015). Till exempel är graden och typen av funktionsnedsättning för olika människor individuell, vilket gör dem till en del av en kulturell grupp med liknande funktionsnedsättningar (Gollnick & Chinn, 2013).

Utgående från FN:s konvention om barnets rättigheter<sup>46</sup> och konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning<sup>47</sup> arbetar FN:s barnfond UNICEF för att motverka förtryck och diskrimineringar av barn med funktionsnedsättning (UNICEF, 2017). Inom EU har samtliga länder genom Europeiska kommissionen förbundit sig att liksom fallet är med andra kulturella minoriteter ansvara för att elever med funktionsnedsättning ska erbjudas främjande och inkluderande undervisning i skolan, det vill säga inte särskiljas från traditionella lärande miljöer (Riddell, 2012). Dessa barn och unga har olika referensramar och erfarenheter som i likhet med alla andra kulturella grupper bör utgöra en tillgång i skolan. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* betonas principen om inkludering. Elever med någon form av funktionsnedsättning ska ges möjlighet till en god undervisning i skolan anpassad efter den enskilda elevens förutsättningar (Utbildningsstyrelsen, 2014). Ett sätt att främja förståelsen av personer med funktionsnedsättning kan vara att läsa skönlitteratur som handlar om någon sådan person (Beauchamp, Chung & Mogilner, 2015; Adomat, 2014).<sup>48</sup>

I den litterära storylinen får eleverna möjlighet att engagera sig i frågor som rör personer med någon form av funktionsnedsättning, till exempel döva personer. I Finland uppskattar teckenspråkiga att andelen döva eller hörselnedsatta personer som använder finländska teckenspråk utgör 4000–5000. Antalet hörande personer som använder teckenspråk med döva och hörselnedsatta beräknas vara 6000–9000. De teckenspråkiga i Finland är ofta flerspråkiga och behärskar till exempel teckenspråk på finlandssvenska, finska och svenska. Av migranterna utgörs största

---

<sup>46</sup> Konventionen finns tillgänglig på FN:s webbplats

<<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>.

<sup>47</sup> Konventionen kan läsas på FN:s webbplats

<<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>.

<sup>48</sup> I avsnitt 4.8 behandlas elevernas erhållande av interkulturell förståelse genom skönlitteratur.

delen av ryssar som brukar ryskt teckenspråk (Finlands Dövas Förbund, 2017). Teckenspråkiga kan också lära sig skriven form (Sveriges Dövas Riksförbund, 2014a).

## **4.2 Mångkulturalitet**

”Mångkulturalitet” rymmer inom vetenskaplig forskning olika innebörder och synsätt samt inbegriper olika former av mångkulturalitet (se till exempel McLaren, 1994; Vertovec & Wessendorf, 2010). UNESCO (2006) definierar ”mångkulturalitet” som ’kulturell mångsidighet i det mänskliga samhället’. I litteraturen förekommer begreppen ”multikulturalitet” och ”mångkulturalism” synonymt med ”mångkulturalitet”. Jag har genomgående i avhandlingen valt att använda benämningen ”mångkulturalitet”.

”Mångkulturalitet” uppstod som begrepp på 1960- och 1970-talen i Kanada och Australien samt i mindre utsträckning i Storbritannien och USA, vilka har en lång tradition av immigration. De mänskliga rättigheterna och allas lika värde började då framhållas, och individualiteter och olikheter mellan grupper samt ett allmänt erkännande av den egna grupptillhörigheten började lyftas fram (Kymlicka, 2005). I USA omtalades denna utveckling med ordet ”mångkulturalitet”. I Europa är definitionen på ”mångkulturalitet” dock mer begränsad. Mångkulturalitet utvecklades i Europa främst genom människors geografiska rörlighet, såsom immigration, och här ligger fokuset i högre grad på konsekvenserna av immigrationen, till exempel rasism. Dylåka utmaningar kan vara avsevärt annorlunda då rättigheten att bosätta sig i ett visst land inte är ett problem. Den bredare definitionen i USA riktar in sig på olikheter mellan grupper och problematiken med marginaliserade grupper. De två definitionerna kan dock inte betraktas som helt oberoende av och separerade från varandra, utan den mer begränsade definitionen utgör en del av den bredare. En tydlig skillnad mellan USA och Europa är även att majoriteten av de icke-vita i Västeuropa är muslimer. Den muslimska kulturen har av den orsaken blivit en viktig aspekt vid definitionen av ”mångkulturalitet” i Europa (Modood, 2007).

I den här avhandlingen ser jag på mångkulturalitet som avspeglar samhällen (Gundara, 2000) i vilka olika minoriteter erkänns, respekteras och tillåts känna välbefinnande av majoritetsgrupperna, det vill säga där demokrati och social rättvisa råder (von Brömssen, 2011).

## **4.3 Interkulturalitet**

Begreppet ”interkulturalitet” saknar någon enhetlig definition. Begreppet ”interkulturalism” används ofta synonymt med ”interkulturalitet”. Avhandlingen igenom har jag valt att använda ”interkulturalitet”. UNESCO (2006) beskriver interkulturalitet som ett dynamiskt begrepp för att utveckla relationer mellan olika kulturella grupper. Allmänt handlar det om att gynna gemenskap och ömsesidiga beroendeförhållanden (Booth, 2003; Gundara, 2000; Hill, 2007) och därmed motverka underlig-

gande strukturella politiska, ekonomiska och sociala orättvisor samt diskrimineringar mellan olika grupper. Begreppet kan härledas till slutet av 1950-talet (James, 2008). I diskussionerna om interkulturalitet, som tog fart inom FN på 1970-talet, avsågs att interkulturalitet inom pedagogisk praxis skulle främja fred och förståelse mellan olika länder och grupper (Cantle, 2012; Maxwell, Waddington, McDonough, Cormier & Schwimmer, 2012). Detta hade dock inte till en början någon större akademisk genomslagskraft utan först senare (Cantle, 2012; Rattansi, 2011). Numera utgör ”interkulturalitet” ett pedagogiskt begrepp (Gundara, 2000; Lahdenperä, 2004a; Short, 2009). I det engelsktalande Kanada har ”interkulturalitet” emellertid använts redan förut som en progressivare alternativform till ”multikulturalitet” (Bouchard, 2011). Även i Spanien, Grekland, Tyskland och Ryssland har ”interkulturalitet” tidigare brukats, mest i samband med utbildningsprogram (Meer & Modood, 2012).

#### **4.4 Mångkulturell och interkulturell pedagogik**

Benämningarna ”interkulturell pedagogik” (”intercultural education”) och ”mångkulturell pedagogik” (”multicultural education”) används ofta inom vetenskaplig forskning som synonymer (Hill, 2007). Det finns dock antydningar om skillnader mellan benämningarna. Skillnaderna mellan begreppen förefaller främst vara geografiska. ”Mångkulturell pedagogik” används i USA, Asien och Australien. I Europa används samma term exempelvis i Storbritannien och Finland. ”Interkulturell pedagogik” används däremot i Sverige och Nederländerna (Holm & Ziliacus, 2009). UNESCO (2006) använder ”interkulturell pedagogik” i betydelsen att lära sig om och godta andra kulturer. Interkulturell pedagogik avser att aktivera utvecklingen av och hållbarheten i människors samspel genom att skapa förståelse, respekt och dialog i mångkulturella miljöer. Också Europarådet använder ”interkulturell pedagogik” (Council of Europe, 2008).

Mångkulturell och interkulturell pedagogik indelas även i två huvudsakliga varianter: den traditionella mångkulturella eller interkulturella pedagogiken och den kritiska mångkulturella eller interkulturella pedagogiken (”critical multicultural education”, ”critical intercultural education”). Traditionell mångkulturell pedagogik inriktar sig på kulturell mångfald, till exempel etnicitet, språk, social klass, funktionsnedsättning och sexuell läggning, medan kritisk mångkulturell pedagogik betonar heterogeniteten inom dylika kulturella grupper.

Den här studien utgår från den kritiska mångkulturella pedagogiken med synen att olika kulturella grupper inbegriper människor med olika grad av kulturell tillhörighet (Gundara, 2001; Liebkind, 2000; May, 1999; Nieto, 2004; Nieto & Bode, 2008; Sleeter & Grant, 2009).

I Storbritannien används utöver ”mångkulturell pedagogik” även begreppet ”antirasistisk pedagogik” (”anti-racist education”) (Sleeter & Bernal, 2004; Reza-Rashti, 1995). En vanlig definition på ”antirasistisk pedagogik” är att den är en aktiv och systematisk strategi att motarbeta rasism och förtryck (Boyd & Arnold, 2000;



Carr & Lund, 2008; Dei, 1996; Rezai-Rashti, 1995). Antirasistisk pedagogik avvikar så till vida i inriktning och orientering från interkulturell pedagogik genom att i första hand fokusera på rasistiska orättvisor bland studerande (Carr & Lund, 2008). Därutöver används begrepp som ofta är sammankopplade med mångkulturella kvalitativa aspekter. Till dessa hör exempelvis ”värkulturalitet”, ”tvåspråkighet”, ”flerspråkighet”, ”mänskliga relationer”, ”globalisering”, ”internationalisering” och ”sexuell jämlikhet” (Holm & Zilliacus, 2009; Sleeter & Grant, 2007; Virta, 2008).

Interkulturell pedagogik har fått ökad betydelse genom de dokument som FN, UNESCO och Europarådet antog om de mänskliga rättigheterna (Coomans, 1999). Enligt FN:s konvention från 1965 förbinder sig konventionsstaterna att verka för sammanhållning mellan etniciteter och nationaliteter vad gäller utbildning och fostran (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2016). I Paris antog UNESCO 1974 rekommendationen om utbildning för internationell förståelse, internationellt samarbete och fred samt mänskliga rättigheter och friheter (UNESCO, 1974). I Europarådets rekommendation 1984 lyftes interkulturell pedagogik fram för ett bemöta kulturell mångfald demokratiskt (Council of Europe, 1984). Interkulturell pedagogik avsåg att förbättra utbildningsvillkoren för den ökade kulturella mångfald som immigrationen resulterade i. Europarådet ville med hjälp av interkulturell pedagogik integrera olika kulturella grupper och länder i Europa och bilda en europeisk gemenskap (Lahdenperä, 1995; 1996).

I USA fick den interkulturella pedagogiken sin början på 1930-talet i form av en social proteströrelse med benämningen ”intercultural education movement” i samband med den massiva immigrationen (Banks, 1996; 2005). Folkrörelsen<sup>49</sup> riktade sig mot de rasistiska problem som fanns inom pedagogiken (Sleeter & Bernal, 2004) och omformade under 1960- och 1970-talen (Greene, 1988; Sleeter & Grant, 2009), då ”mångkulturalitet” blev ett begrepp (Kymlicka, 2005), den traditionella akademiska kunskapen och demokratin. Utvecklingen bidrog till att amerikanska studenter fick större demokratiska rättigheter, vilket ledde till den mångkulturella pedagogikens uppkomst, som i sin tur ledde till den kritiska mångkulturella pedagogikens uppkomst (Greene, 1988; Sleeter & Grant, 2009).

I början av 1980-talet introducerades ”interkulturell pedagogik” i Europa som ett begrepp relaterat till migranter. Meningen var dock inte att introducera ett nytt ämne. I stället tillämpades tvärvetenskapliga metoder som fokuserade på att motverka främlingsfientlighet (Campani, 2014). I Sverige introducerades ”interkulturell synvinkel på pedagogik” i mitten av 1980-talet (Lahdenperä, 2004a). I Finland lyftes begreppet fram på 1990-talet (Holm & Zilliacus, 2009; Räsänen, 1998).

I det här avhandlingsarbetet använder jag både europeisk och utomeuropeisk litteratur inom området. ”Interkulturell pedagogik” och ”mångkulturell pedagogik”

---

<sup>49</sup> Pionjärer inom etnisk forskning som föregick denna proteströrelse är, enligt Sleeter och Bernal (2004), bland andra Woodson (1945) och Du Bois (1947).

betraktar jag avhandlingen igenom som synonyma termer. Vid hänvisning till någon särskild organisation tillämpar jag dess benämning.

#### **4.5 Kritisk mångkulturell pedagogik**

Den traditionella mångkulturella pedagogiken kan, som jag tidigare varit inne på, i jämförelse med kritisk mångkulturell pedagogik vara problematisk. Den behandlar inte sociala strukturella problem eller frågor som rör strukturell ojämlikhet och dominans. Kritisk mångkulturell pedagogik lyfter däremot fram problematiken med makt och undergivenhet inom sociala strukturer och processer (se exempelvis Gorski, 2006; Nieto, 2004; Sleeter & Grant, 2009). Ett kritiskt mångkulturellt förhållningssätt innefattar en större maktstruktur och befrämjar erkänsla och bevarar olikheter tillika med att det ger förutsättningar för förståelse av att olika kulturella identiteter kan ha varierande betydelse hos olika individer beroende på sociala och historiska sammanhang (Convertino, Levinson & González, 2016; Erickson, 2012; Eriksen, 1999; Geertz, 1973). Ett kritiskt förhållningssätt till begreppet ”mångkulturalitet” bidrar således till samspel, förståelse och integrering bland olika kulturella grupper utan att förbise denna problematik (May, 1999).

Den kritiska mångkulturella pedagogiken utgår från kritisk teori och kritisk pedagogik, där kulturell mångfald värdesätts och social rättvisa utgör det centrala som eftersträvas (Gorski, 2006; McLaren, 2007). Utgångspunkten är filosofiska ideal om mänsklig värdighet, frihet, rättvisa och jämlikhet (Grant, 1994; Sleeter & Grant, 2009). Den kritiska mångkulturella pedagogiken riktar sig till alla elever (Holm & Londen, 2010). Varje elev erkänns och respekteras oavsett hans kulturella tillhörighet (Grant & Sleeter, 1986; Grant & Sleeter, 2009; Grant & Zwier, 2012; Nieto, 2004). Kritisk mångkulturell pedagogik kräver följaktligen avsevärt mera än tillfälliga mångkulturella skolaktiviteter. Den utmanar alla former av diskriminering i skolan och samhället överlag (Gorski, 2006; 2009; McLaren, 2007).

Skolan som mångkulturell arena bildar attityder och uppfattningar som är av stor vikt både för den enskilda eleven och för samhället. Kulturella aspekter enskilt och tillsammans samspelar och inverkar på elevernas beteenden (Banks, 2014). Det sätt på vilket läraren bemöter eleverna är följaktligen av stor betydelse (von Brömssen, 2006). Samtliga elever bör oberoende av kulturell tillhörighet kunna integreras jämställt. Demokrati och social rättvisa gynnas genom att ge eleverna möjlighet att förhålla sig positiva till kulturell mångfald. Förståelsen av olika kulturella perspektiv bör således erkännas, värdesättas och främjas (Banks, 2008). Elever som blir bemötta med förståelse och får vara sig själva har större möjligheter till framgångar som vuxna jämfört med elever som inte känner sig bejakade i skolan. Erkännande och respekt för kulturell mångfald ger såväl pedagogisk som samhällelig behållning (Gundara, 2000; Lindblad 2016; Stier & Sandström-Kjellin, 2009).

Relaterat till finländska förhållanden efterlyser flera forskare en mer kritisk mångkulturell pedagogik (Dervin, 2012; Forsman 2006; Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2012; Laaksonen, 2007; Räsänen, 2005; Soilamo, 2008; Talib,

2006). Den kritiska mångkulturella pedagogiken bör gälla såväl ledarskap som utbildningspolitik samt lärarutbildning och lärande. Olika slags kunskapskonstruktioner och olika perspektiv på kunskap behöver åskådliggöras, och fördomar och diskrimineringar måste motverkas och social rättvisa aktivt eftersträvas (Holm & Mansikka, 2012).

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* är betoningen av kulturell mångfald framträdande. Alla skolor och klasser definieras som mångkulturella, vilket betyder att inte enbart etnicitet betonas. Dock talar inte den nationella läroplansgrunden explicit om interkulturell pedagogik. I stället framgår att kulturell mångfald ska ses som en resurs som skolan behöver tillvarata genom ett demokratiskt förhållningssätt som bidrar till varaktig och mångsidig kulturell utveckling. I fråga om ämnet modersmål och litteratur talas om ett mångkulturellt och medialiserat samhälle utifrån en vidgad textsyn. I svenska eller finska som andra språk framhålls att eleverna ska stödjas i att förstå och värdesätta olika slag av kulturell tillhörighet (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I den här studien utgår jag från kritisk mångkulturell pedagogik. Min ambition är att bidra till att åstadkomma en förändring till ett mer öppet och kritiskt förhållningssätt till litteraturen bland eleverna. Genom litterär storyline undersöker jag möjligheterna att kritiskt utforska interkulturella aspekter för att främja elevernas interkulturella förståelse.

#### 4.6 Undervisning om Förintelsen

I en resolution förordade FN 2005 en utveckling av utbildningsprogram för att förebygga att Förintelsen och dylika folkmord upprepas (United Nations, 2005). Dock har förordningen inte fungerat tillfredsställande vad gäller att knyta historien till samtidens konflikter och massmord varför det krävs mer forskning och utbildning om Förintelsen (Stevick & Gross, 2015).

Undervisning om Förintelsen gavs i viss utsträckning från och med 1960- och 1970-talen i USA och Europa (Misco, 2015). I någon mån förekom denna undervisning i USA redan på 1950-talet och bedrevs till en början i judiska skolor. I Israel blev undervisning om Förintelsen obligatorisk först i slutet på 1970-talet (Fallace, 2008). I Skandinavien och Norden var Sverige föregångsland i att sprida upplysning om Förintelsen och dylika våldsbrott i skolan genom initiativtagandet till projektet *Levande Historia* 1997 som senare blev myndigheten *Forum levande historia*.<sup>50</sup> Projektet bidrog till att den internationella organisationen *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF) inrättades 1998. År 2013 antog ITF benämningen IHRA (*The International Holocaust Remembrance Alliance*)<sup>51</sup> i syfte att främja utbildning i och forskning

---

<sup>50</sup> Forum för levande historia presenteras på webbplatsen <<http://www.levandehistoria.se/english/educational-projects>>.

<sup>51</sup> Se närmare på IHRA:s webbplats <<https://www.holocaustremembrance.com/about-us>>.

om Förintelsen. Finland blev medlem i IHRA 2010, då också undervisning om Förintelsen implementerades i den finländska skolundervisningen (Dervin, 2015a).

Till Förintelsens offer räknas utöver judarna bland andra politiska meningsmotståndare, människor med någon form av funktionsnedsättning, homosexuella och romer (Foster et al., 2014). Undervisning om denna mörka epok i mänsklighetens historia utgör en utmaning för lärare (Stevick & Gross, 2015). Till en början fokuserade undervisningen på minnet av den sorg och det lidande som offren för Förintelsen fick utstå och relaterade inte som nyare undervisning till dagsaktuella konflikter som elever kritiskt kunde reflektera över (Lenz, 2016).

Undervisningen om Förintelsen sammankopplas ofta med historieämnet (Dervin, 2015a; Lenz, 2016)<sup>52</sup> som till sin natur är fokuserat på historien men även omspänner samtiden och framtiden. I historieämnet ges eleverna möjlighet att kritiskt ta del av historiska problem och motivera val som rör eftervärlden (Utbildningsstyrelsen, 2014), såsom motåtgärder mot mänskliga orättvisor (Lenz, 2016). Undervisning om Förintelsen ges också i andra ämnen; exempelvis i Sverige inordnas den i ämnena religion, samhällslära, tyska och svenska (Dervin, 2015a). I de finländska skolorna hänvisas undervisning om Förintelsen till ämnena historia och religion enligt den nationella läroplansgrunden (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I fråga om undervisning om Förintelsen betonar UNESCO vikten av att engagera och medvetandegöra elever om den gemensamma historien kring de våldsbrott som begåtts för att förstå den rådande världsbilden och för att bekämpa alla former av diskriminering (Bokova, 2014). Dagens undervisning om Förintelsen behandlar sålunda dels andra världskriget (Brown & Davies, 1998), dels nazisternas ideologi som starkt utmärktes av antisemitism (Stevick & Gross, 2015; Syse, 2016).

För att förstå varför kunskap om Förintelsen har betydelse för nuet och framtiden förespråkas i viss utsträckning inom forskningen en kombination av människorättsfostran ("human rights education") och historieundervisning. Människorättsfostran relaterar till en historisk dimension av specifika orättvisor i relationen mellan minoriteter och majoriteter för att främja hållbara relationer för efterkommande generationer. En kombination av människorättsfostran och historieundervisning föreslås av exempelvis UNESCO, EU och Europarådet i syfte att utrusta unga människor med ett moraliskt engagemang och ansvar (Lenz, 2016). I "människorättsfostran" inbegrips antisemitism som alltjämt fortlever i varierande former, vilka utgör angrepp på mänskliga rättigheter (AJC, Global Jewish Advocacy, 2017). "Antisemitism" uppstod som begrepp under 1800-talets senare del med nytt fokus specifikt

---

<sup>52</sup> Emellertid förekommer inom forskningslitteraturen även kritik mot att kombinera historieundervisning och människorättsfostran, bland annat då det rör specifika traumatiska händelser, såsom Förintelsen. En detaljerad förståelse av de säregna omständigheterna under Förintelsen kan riskera att inskränkas om händelsen integreras i människorättsundervisning. I en kombination av historieundervisning och människorättsundervisning ifrågasätts även fokuseringen på enbart stora traumatiska händelser eftersom fokus på främjandet av mänskliga rättigheter i mer vardagsnära situationer anses effektivare (Lenz, 2016).

på rasbiologi (AJC, Global Jewish Advocacy, 2017; Harrison, 2013). Dock har stereotypa uppfattningar om judar utvecklats sedan antiken (Harrison, 2013).

I *Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014* betonas övergripande fostran till kunskap om, respekt för och försvar av mänskliga rättigheter. Specifikt bör dessa teman lyftas fram i undervisningen i de högre klasserna i geografi, hälsokunskap, religion, livsåskådningskunskap, historia och samhällslära (Utbildningsstyrelsen, 2014).

För att förstå nazismen och varför Förintelsen kunde hända behöver det klargöras för eleverna, menar Syse (2016), att den nazistiska antisemitismen inte endast kan tillskrivas Hitler och begränsas till rasism, diskriminering och hat mot judar, utan att den relaterar till historien och en apokalyptisk världsbild i den meningen att judarna sågs som ett existenshot mot den germanska befolkningen och som därför måste förgöras.<sup>53</sup> Av samma anledning bör eleverna också känna till att förintelselägren till en början var inriktade på motståndare av nazidiktaturen (Foster et al., 2014). Likaså är betydelsen av kunskap om nazisternas rasideologi vad beträffar till exempel romer viktig för eleverna att inse (Syse, 2016). ”Antiziganismen”<sup>54</sup> präglar fortsättningsvis tillvaron för många romer som utgör Europas största etniska minoritet (European Union Agency for Fundamental Rights, 2012). Övergripande går den europeiska antiziganismen ut på att övervaka och assimilera romer i majoritetssamhället eller att marginalisera och bekämpa dem (Kommissionen mot antiziganism, 2017). Största delen av de antiziganistiska incidenterna, såsom mord på romer, är dock orapporterade (Hancock, 2015).

Undervisning om Förintelsen handlar med andra ord om att utveckla ett gott demokratiskt medborgarskap i världen genom att länka samman historien med samtidens konflikter, såsom rasism, diskriminering och mobbning (Eckmann, 2010), vad beträffar till exempel olika minoritetsgrupper (Cowan & Maitles, 2017).

I den här studien var min intention att ge eleverna möjlighet att lära sig om andra världskriget och att ta ställning till den nazistiska antisemitismen genom det utanförskap och den orättfärdighet och mobbning som de fiktiva judiska syskonen utsätts för i Annika Thors bok *En ö i havet*. Eleverna fick också förhålla sig till romer. Som tidigare framgått har eleverna därtill arbetat med andra kulturella dimensioner.

#### 4.7 Interkulturell förståelse

Interkulturell förståelse omfattar både en kognitiv och affektiv dimension, varav den kognitiva inbegriper kunskap om kulturella likheter och olikheter och den

---

<sup>53</sup> Syse (2016) utgår i sin slutsats om nazisternas apokalyptiska antisemitism från bland andra Herf (2006) och Longerich (2010).

<sup>54</sup> Inom det vetenskapliga fältet används ”antiziganism” (”antiziganism”, ”antigypsyism”), ”antiromanism” (”antiromanism”) och ”romafobi” (”romaphobia”) som begrepp för att uttrycka diskriminering och marginalisering riktad mot romer. Diskussioner förs om huruvida ”antiziganism” utgör en rasistisk benämning. Jag har valt att använda denna benämning då den är vanligt förekommande bland romaktivister (se till exempel Kyuchukov, 2015).

affektiva positiva attityder som intresse, respekt och empati (Arasaratnam & Doerfel 2005; Deardorff 2006; Hill 2006; Perry & Southwell, 2011). En övergripande definition på ”interkulturell förståelse” är enligt Walton, Priest och Paradies (2013) att det är fråga om en fortgående kritisk reflexiv process i vilken färdigheter, kunskaper och attityder utvecklas för att en människa ska kunna samverka med andra människor oavsett kulturell tillhörighet. Interkulturell förståelse förutsätter sålunda självkännedom och en kritisk kulturell medvetenhet (Short, 2009; Mažeikienė & Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007).

Historiskt sett kan antas att möten mellan olika kulturer varit en väsentlig del av mänskligheten (Pieterse, 2004). Utsträckningen och intensiteten under de senaste decennierna saknar dock motsvarighet (Banks, 2014; Giddens, 1991; Ziehe, 1994). Konsekvenserna av informationsteknologins början och utveckling på 1970-talet har lett till att världen i allt större utsträckning knutits samman i ett globalt nät såväl ekonomiskt, politiskt som kulturellt. Vid första anblicken betyder detta en kulturell likriktning. På ett djupare plan innebär det både gränsöverskridanden och utvecklandet av nya kulturer. Det innebär även motsättningar (Borgström & Goldstein-Kyaga, 2006; Goldstein-Kyaga, 2012).

Skolan förväntas utgöra en plats där positiva möten äger rum, vilket förutsätter att demokrati bör läras ut och praktiseras (Banks, 2014; Fredriksson & Wahlström, 1997; Gundara, 2000; Hall, 1989). Alla former av felaktiga uppfattningar och hinder bör därför elimineras (Barrett, 2013b). För att kulturmöten ska kunna ske med förståelse bör läraren inse att hen själv är en kulturell individ, utan företrädesrätt att tolka verkligheten (Banks, 2014).

När det gäller etnicitet som kulturell aspekt är det viktigt att komma förbi etnocentriska inställningar (Banks, 2014). Etnocentriska uppfattningar är konsekvenser av socialisation och är vanligen inte ett medvetet och avsiktligt val (Gudykunst & Kim, 2003). ”Etnocentrism” innebär att den egna gruppen ses som överlägsen och normgivande. Det utgör således ett sätt att tänka och känna. Kollektiva attityder som nationalism och patriotism har ett nära samband med etnocentrism (Rosenblatt, 1964).

”Andrafiering” förbinds ofta med ”etnocentrism”. ”Andrafiering” har en vid definition och innebär övergripande en indelning av människor i homogena grupper och ett förbiseende av de individuella variationerna. Andra grupper upplevs som avvikande och främmande jämfört med den egna gruppen som anses upphöjd och normal (Coupland, 2010).

”Stereotyper” är nära förknippade med andrafieringar och har inom det vetenskapliga fältet något olika definitioner. Övergripande kan ”stereotyper” definieras som en fråga om hur människan upplever sig själv i förhållande till andra kulturella grupper och hur hon förutfattat generaliserar och förenklar uppfattningar om dem (Hall, 1997; Lippman, 1991). Stereotyper innefattar fördomar som utgör en negativ bedömning. Liksom stereotyper rör fördomar och diskrimineringar olika kulturella grupper och människor. En form av diskriminering är dock rasism, som grundar sig

på omedvetna eller medvetna negativa värderingar av andra etniciteter. Här utgör ”rasifiering” ett centralt begrepp vars övergripande innebörd avser hur föreställningar om egenskaper och beteenden utifrån olika etniciteters utseendemässiga särdrag uttrycks och formas och hur raser graderas och rangordnas på basis av historiskt förankrade uppfattningar (Hübinette & Tigervall, 2008). Förhållningssättet till människor med annan kulturell tillhörighet handlar sålunda om attityder, det vill säga uppfattningar om dem som påverkar ens emotioner, beteendetendenser och övertygelser (Myers, 2013).

I interkulturell förståelse är interkulturalitet följaktligen centralt då det innebär att först bli medveten om de egna kulturella aspekterna för att kunna överväga andras aspekter. Elever har sina egna livserfarenheter från olika kulturella grupper och sociala kontexter. När de blir medvetna om hur dessa påverkar deras syn på andra kulturer förstår de också bättre hur och varför en kultur är viktig för andra. Genom en kritisk kulturell medvetenhet motverkas således negativa tankemönster om andras kulturella tillhörighet (Short, 2009). En dylik medvetenhet gör att interkulturellt samspel och möten mellan olika kulturer bättre kan ses från båda sidor som tillfällen till berikande möten mellan lärare och elev, lärare och lärare, lärare och förälder samt elev och elev (Hall, 1989).

### *Interkulturell kompetens*

I möten mellan olika kulturella grupper där motparten ses som kulturellt annorlunda (Barrett, 2013b; Stier & Sandström-Kjellin, 2009) är interkulturell kompetens viktig (Barrett, 2013b). ”Interkulturell kompetens” har en mängd olika definitioner. Gemensamt för dem är att de innefattar förmåga att såväl kommunikativt som beteendemässigt framgångsrikt kunna interagera med människor med annan kulturell tillhörighet och skapa positiva och konstruktiva relationer (Deardorff, 2006; Hiller & Wozniak, 2009; Lustig & Koester, 2006). Det handlar om att aktivt visa respekt för varandras kulturella aspekter samt att samarbeta, engagera sig och agera för att uppnå gemensamma mål i en social värld. Kunskap, färdigheter, förståelse, attityder och beteenden utgör således centrala dimensioner av interkulturell kompetens (Barrett, 2013b). För att kunna utveckla interkulturell kompetens krävs utmaningar. Viktiga egenskaper att sträva efter är tolkande och kritiskt interagerande och reflekterande över ny kunskap (Byram, 1997), liksom erkännande, öppenhet och respekt (Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sanchez & Stadler, 1996).

Det mångkulturella samhället ställer krav på skolan och interkulturell kompetens hos läraren (Borgström, 2004; Cushner & Mahon, 2009). För att utveckla interkulturell kompetens bör läraren, menar Barrett (2013b), få möjlighet att lära sig att uppskatta betydelsen av kulturell mångfald i klassrummen och förstå principerna för att tillämpa lämpliga interkulturella metoder i det egna ämnet.

I fråga om etniciteter har kritiska synpunkter på ”interkulturell kompetens” som begrepp framförts, eftersom begreppet bygger på att det råder existerande kulturella skillnader mellan olika etniciteter. ”Interkulturell kompetens” utgår därför från,

poängterar Kubota (2004), att etniciteter är homogena med säregna sätt att uttrycka sig på.<sup>55</sup> Den etniska majoriteten kan därigenom antas som en norm, vilket får till följd att ett ömsesidigt jämlikt kulturmöte inte uppnås (Shin, 2008).

I den här studien var min ambition att genom tematiken i boken *En ö i havet* ge eleverna tillfälle att utveckla sin interkulturella kompetens och öppna upp för jämlika attityder till olika slag av kulturell tillhörighet. Jag ville fördjupa elevernas förståelse av, erkännande av och kritiska ställningstagande till egna och andras kulturella synvinklar och därmed starta tankeprocesser som hjälper dem att förändra eventuella fördomar och negativa värderingar.

### *Interkulturell dialog*

Möten mellan olika etniciteter och grupper rör sig om dialoger och kommunikation, vilket återknyter till Bakhtins (1986; 1991) teorier om betydelsen av förståelse och interaktion mellan olika människor och betraktelsesätt. Begreppet ”interkulturell dialog” har sitt ursprung i ”interkulturalitet” och fick sitt uppsving i samband med Europarådets vitbok om interkulturell dialog 2008 (Barrett, 2013b). Anledningen till vitbokens tillkomst var att praktiker och frivilliga organisationer dragit slutsatsen att begreppet ”mångkulturalitet” inte längre fyllde sitt syfte, utan måste kompletteras med någon form av interkulturalitet (Cantle, 2012; Maxwell et al., 2012). En allt större enighet inom politiska kretsar uppstod om att utveckla interkulturell dialog som metod för att skapa ett humanare och mer socialt inkluderande Europa där kulturell mångfald värdesätts (Wood & Landry, 2008).

Interkulturell dialog och interaktion har blivit allt viktigare i dagens globaliserade värld (Bouchard, 2013; Demenchonok & Wang, 2014; Remland, Jones, Foeman & Arévalo, 2015). UNESCO betonar i den allmänna förklaringen av kulturell mångfald nödvändigheten av att skapa dialoger och närmanden mellan olika kulturer för att säkerställa en harmonisk sammanhållning (Wagner, 2001). Kulturell mångfald innefattar följaktligen många olika dialoger och hur de relaterar till varandra (Parekh, 2006).

Europarådet definierar ”interkulturell dialog” som ett öppet och respektfullt meningsutbyte grundat på ömsesidig förståelse och respekt mellan individer och grupper med olika slag av kulturell tillhörighet på alla nivåer både inom och mellan europeiska samhällen samt utanför Europa (Council of Europe, 2008).

Ett ömsesidigt interkulturellt meningsutbyte kan vara både verbalt och icke verbalt. Med hjälp av icke verbal dialog, såsom ansiktsuttryck, tonläge, gester och kroppshållning, visar och förmedlar människor känslor och förhållningssätt (Eckerman Pitton, 2006). I likhet med verbala dialoger finns stora kulturella variationer i nonverbala dialoger (Andersen, 2008; Axtell, 1991; Burgoon, Guerrero & Floyd, 2009; Convertino, Levinson & González, 2016; Hall, 1981). Eftersom större vikt ofta tenderar att läggas vid den icke-verbala dialogen än den verbala vore det viktigt

---

<sup>55</sup> Jämför avsnitt 4.1 där jag kritiskt diskuterar ”kulturell tillhörighet” som ett gränsöverskridande, heterogent begrepp.



att de förmedlar samma sak (Hargie, 2011; Metts, 2000; Verderber, Verderber & Sellnow, 2012).

I den här studien är klassrumsdialogen interkulturell i den meningen att elever utifrån sina egna slag av kulturell tillhörighet har samtalat om den aktuella bokens tematik i par, i mindre grupper och i lärarledd helklass. De har också fört dialoger med den fiktiva huvudkaraktären Steffi samt utformat dialoger mellan de fiktiva karaktärerna.

I ett dylikt lärande har lärarens tillvägagångssätt stor betydelse för elevernas möjlighet att utveckla sin interkulturella förståelse. Det sätt på vilket läraren ställer frågor och engagerar sig samt det språk hen använder och de ramar hen ställer påverkar elevernas möjligheter och begränsningar när det gäller att visa sin kunskap under lektionerna (Wills, Mehan & Lintz, 2004). För att öka den interkulturella förståelsen bör alla elever därför stödjas och uppmuntras till att samtala om sina läsoplevelser (Rosenblatt, 1995; Rosenthal, 1995). Frønes (1995) beskriver dialoger av det slaget som att barn och ungdomar i samma ålder vanligen har en horisontell dialog, det vill säga är jämställda. I en sådan dialog löses motsättningar genom att eleverna förhandlar, vilket ökar deras interkulturella förståelse. När i stället en vuxen och ett barn för en dialog har den vuxna ansvar och styr dialogen.

Det är således nödvändigt för alla parter att lära sig förstå hur stereotyper, fördomar, rasism, diskriminering och social ojämlikhet sätter spår i en dialog och i sociala relationer (Lahdenperä, 2004a). Ett centralt mål i lärandet bör följaktligen enligt Parekh (2006) vara att utrusta eleverna så att de kan delta i interkulturella dialoger för att utveckla sin förståelse av och uppskattning av kulturell mångfald. Viktigt är att läraren ser olikheterna som något positivt när hen studerar en dialog i klassrummet. En dialog av det slaget ger möjlighet att skapa något tillsammans, samtidigt som den även ger utrymme för deltagarna att stödja sig mot sina egna slag av kulturell tillhörighet (Dervin, 2015b).

#### **4.8 Utvecklande av interkulturell förståelse genom mångkulturell litteratur**

Inom det vetenskapliga fältet finns olika definitioner på ”mångkulturell litteratur för barn och ungdomar”. Likaså råder det delade meningar om skillnaderna mellan ”internationell barn- och ungdomslitteratur” och ”mångkulturell barn- och ungdomslitteratur”. Med ”internationell litteratur” avser en del forskare litteratur som ursprungligen utkommit i ett annat land än det egna, medan andra forskare även inordnar ”mångkulturell litteratur” i denna sorts litteratur. Även ”global litteratur” används som benämning speciellt i USA på litteratur som först publicerats utanför landet eller av migranter som skildrar sitt ursprungsland. ”Global litteratur” kan även beteckna litteratur av författare utanför landet som publicerats i USA eller litteratur av författare i USA som publicerats i något annat land (Lehman, 2015).

”Mångkulturell litteratur” generellt är likaså ett svårdefinierat begrepp. Gemensamt för de olika definitionerna är ur en litterär aspekt att det utgör litteratur om kulturell mångfald. Mer specifikt handlar det om en person eller minoritet som på

något sätt skiljer sig från majoriteten (Kiefer, 2009; Kåreland, 2001). "Mångkulturell litteratur" har som begrepp sin uppkomst i den mångkulturella pedagogiken. Utvecklingen fick sin början genom en rörelse som domstolsbeslutet *Brown versus Board of Education of Topeka* för utbildning och medborgarrörelse resulterade i 1954 i USA. Denna utbildningsreform har sedermera utvecklats av betydande afroamerikanska forskare som Banks, Grant och Gay. Över tid har rörelsen fått en stor variation av anhängare (Kiefer, 2009). Den övergripande pedagogiska definitionen på "mångkulturell barn- och ungdomslitteratur" är enligt Cai och Sims Bishop (1994) samt Cai (2002) att denna form av litteratur rör underrepresenterade grupper. Från att tidigare varit mer fokuserade på olika etniciteter har definitionerna på "mångkulturell barn- och ungdomslitteratur" i högre grad börjat beakta andra kulturella grupper (Gopalakrishnan, 2011).

Litteratur som handlar om olika kulturer och minoriteter främjar dock inte alltid olika kulturers förståelse av varandra, eftersom den kan grunda sig på exempelvis stereotypa och kolonialistiska attityder.<sup>56</sup> Litteratur som inte specifikt har mångkulturell tematik kan till exempel utveckla olikheter mellan kulturer. Mångkulturell litteratur skildrad genom utomstående författares syn på en kultur uppmärksammas och ifrågasätts därför. Som en motåtgärd till denna problematik grundades organisationen Oyate<sup>57</sup> i USA på 1990-talet av olika grupper av ursprungsbefolkningen för att kritiskt granska läromedel och skönlitteratur som handlar om dem. Olika grupper kan således försäkra sig om att alla vet att deras liv och historia tillhör dem och att litteraturen ger en sann och rättvis bild av dem. Numera stödjer organisationen ursprungsgrupper även i Kanada och Latinamerika (Gopalakrishnan, 2011). Som pedagogisk litteratur bör mångkulturell barn- och ungdomslitteratur alltså ha en hög litterär kvalitet. Författaren bör vara kvalificerad att skildra en kulturell grupp rättvist och respektfullt. Litteraturen får inte ge en nedsättande, snedvriden eller stereotyp bild av någon kulturell grupp (Higgins Johnson, u.å.).

Forskningen om användning av mångkulturell barn- och ungdomslitteratur i skolan är omfattande; speciellt i USA har dylik forskning funnits länge. Inom vetenskaplig forskning finns det många motiveringar för att läsa mångkulturell barn- och ungdomslitteratur i skolan. En central avsikt med denna litteratur är att främja erkännande av och respekt för kulturell mångfald (Bishop, 2007; Mendoza & Reese 2001) samt att fostra till en konstruktiv interkulturell medvetenhet (Cai & Sims Bishop, 1994). En del barn och unga kommer inte i kontakt med någon större variation av kulturell mångfald. Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur kan därför bidra till ökad kulturell medvetenhet för alla elever (Caroll, O'Leary & Wilson, 2015). Genom litteraturen kan eleverna erhålla en mer kritisk förståelse av kulturell

---

<sup>56</sup> Ett tidigt exempel på barnlitteratur som kritiserats för sin rasistiska och stereotypa skildring av afroamerikansk barndom utgör *The Story of Little Black Sambo* av Bannermann som utkom 1899. Boken har genom åren utkommit i olika upplagor (Mielke, 2009).

<sup>57</sup> Organisationen presenteras på webbplatsen <<http://oyate.org/>>.

mångfald (Aerila & Kokkola, 2013; Häggblom, 2006). Litteraturen kan hjälpa eleverna att utveckla respekt och förståelse och öka toleransen för kulturella förändringar i samhället (Evans, 2010; Norton, 1985). Den kan främja förståelsen av den egna kulturen och andras kulturer och därigenom motverka främlingsfientlighet (Kjersén Edman, 2002). Genom litteraturen kan eleverna få möjlighet att bekräfta sina erfarenheter och känslor samt att skapa förståelse, empati och acceptans för ett jämlikt mångkulturellt samhälle. Litteratur av det här slaget erbjuder även elever från minoritetsgrupper möjligheten att läsa fiktion som handlar om deras slag av kulturell tillhörighet (Steiner, Nash & Chase, 2008; Stotsky, 1994), samtidigt som de andra eleverna kan utveckla respekt för och förståelse av främmande litterära traditioner (Dong, 2005).

Efterfrågan på mångkulturell barn- och ungdomslitteratur har funnits sedan medborgarrörelsen i USA i mitten av 1920-talet. Under första världskriget uppstod en allt starkare känsla för medborgerliga rättigheter bland den afroamerikanska befolkningen i USA, vilket bidrog till utvecklingen av en större medvetenhet om och stolthet över deras egna kulturella identiteter (Spiller, Clancy, Young & Mosley, 2005). Först i mitten av 1960-talet fick dock den mångkulturella barn- och ungdomslitteraturen sin uppgång (Banks 1979; Gopalakrishnan, 2011).<sup>58</sup> Denna utveckling höll i viss utsträckning i sig ännu under 1970-talet. Först under 1990-talet fick den i USA sitt egentliga uppsving i samband med organisationen Oyate. I Storbritannien ökade efterfrågan på mångkulturell barn- och ungdomslitteratur på 1980- och 1990-talen (Stones, 1999).

I Norden och särskilt i Sverige fick mångkulturell barn- och ungdomslitteratur sin början på 1960-talet i och med den ökade migrationen (Westin, 1991). En större uppmärksamhet fick den dock först på 1970- och 1980-talen bland annat genom att Trankell 1974 i en utredning om fördomar mot migranter i Sverige framförde vikten av och fördelarna med mångkulturell barnlitteratur för att öka kunskapen om och förståelsen av kulturell mångfald (Thorson, 1987). Motiv som rör problem om kulturmöten mellan barn och ungdomar med svensk bakgrund och barn och unga med invandrabakgrund blev då vanligare (Kåreland, 2001).<sup>59</sup> I Finland är utbudet av mångkulturell barn- och ungdomslitteratur tämligen sparsamt (Aerila & Kokkola, 2013; Heikkilä-Halttunen, 2001; Volotinen, 2003). Finlandssvensk sådan förekom i liten skala redan på 1970-talet (Hollmén, 2004). De finländska krigsbarnens öden under andra världskriget började emellertid skildras i barn- och ungdomslitteraturen redan under 1940- och 1950-talen (Aerila & Kokkola, 2013; Thorson, 1987). Internationellt sett har variationen på nyare litteratur som skildrar

---

<sup>58</sup> Den uppmärksammade artikeln "The All White World of Children's Books" av Larrick som publicerades i *Saturday Review of Books* 1965 utlöste ett stort engagemang de första åren efteråt, vilket starkt bidrog till utvecklingen av mångkulturell barnlitteratur (Gopalakrishnan, 2011).

migranternas upplevelser av att lämna sitt hemland, resan, ensamheten och glädjen att börja en ny tillvaro i mottagarlandet ökat avsevärt (Gopalakrishnan, 2011).

Samtidigt som behovet av mångkulturell barn- och ungdomslitteratur växte ökade även intresset för internationell barn- och ungdomslitteratur (Kiefer, 2009). Denna litteratur kan innefatta liknande problematik som mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. I bästa fall kan den, enligt Short (2009), utveckla elevernas förståelse av andra kulturella grupper. Genom denna litteratur kan eleverna uppmuntras att se på sig själva som kulturella individer och lära sig att det finns många andra sätt att se på omvärlden än det egna sättet.<sup>60</sup> Litteraturen kan också förbättra elevers attityder mot stigmatiserade grupper, exempelvis migranter och flyktingar (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza & Trifiletti, 2015).

I den här studien använder jag i den litterära storylinen en bok som är skriven av en svensk författare. Jag betraktar boken närmast som en mångkulturell barn- och ungdomsbok i den meningen att den skildrar kulturmöten mellan två judiska flyktingbarn och människor på en svensk skärgårdsö under andra världskriget. Boken erbjuder även andra kulturella aspekter än etniska som jag tar fasta på i studien.

### *Kritisk literacy*

Begreppet ”kritisk literacy” används på olika sätt inom vetenskapliga områden (Andreotti, 2014). I den här studien använder jag kritisk literacy i avsikt att genom dialoger i klassrummet utveckla förståelsen av vikten av social rättvisa och jämlikhet i samhället (Bishop, 2014; Pohl & Beaudry, 2015; Robinson & Robinson, 2003; Shor, 1999).<sup>61</sup> Genom denna begreppstillämpning kan språk och innehåll i litteratur utforskas för att påvisa underförstådda betydelser samt socialt och kulturellt skapade meningar och ideologiska uppfattningar (Franker, 2000; Molden, 2007; Wignell, 1996).

Kritisk literacy hjälper läsaren att se det utsagda i en text och att få kännedom om att texter återger ett visst sätt att se på verkligheten samt att varje läsare har sin egen synvinkel på det lästa. Kritisk literacy röjer således avsikten med en text (Gibbons, 2013; Linder, 2006). När elever läser litteratur om karaktärer med andra kulturella synvinklar utvecklar de sin kritiska literacy (Thibault, 2004). Olika former av kulturella problem som skildras i litteraturen kan genom kritisk bearbetning i klassen bidra till ökad förståelse hos eleverna när det gäller att försöka hitta olika sätt att lösa dem (Carroll, O’Leary & Wilson, 2015; Rudman, 1995). Genom en kritisk bearbetning utmanas elevernas förutfattade uppfattningar av någon som är utanför och de kan därmed uppnå en djupare empati (Gopalakrishnan, 2011). Ett

---

<sup>60</sup> Se till exempel *World of Words*, vars avsikt är att tillhandahålla mångsidig internationell barn- och ungdomslitteratur och erbjuda olika resurser för att främja integreringen av dylik litteratur i skolan. Målet är att utmana elever i olika åldrar att acceptera annorlunda synsätt och motverka förtryck och fördomar. *World of Words* är tillgänglig på webbplatsen <<http://wowlit.org/>>.

<sup>61</sup> Den här begrepps betydelsen härleds till den brasilianska pedagogen Freires arbete under 1960-talet i vilket han uppmanade vuxna till social och politisk medvetenhet (Gleason, Melancon & Kleine, 2010).

kritiskt förhållningssätt kan således hjälpa eleverna att erhålla en djupare förståelse av sig själva och omvärlden (Shor, 1999). Kritisk bearbetning av litteraturen ger möjlighet att utveckla kunskap om och respekt för kulturell mångfald hos alla elever (Stotsky, 1994). Den ger sålunda eleverna tillfälle att ta del av andras betraktelsesätt och bestämma vilka uppfattningar de håller med om (Larson & Marsh, 2005).

Genom att förena text-läsarorienterade tolkningsteorier, vars primära fokus i första hand sätts på läsarens personliga och individuella läsprocess, med kritisk literacy, som i högre grad förutsätter samarbete och överensstämmande tolkningar, kan eleverna utveckla kritiska ställningstaganden på händelser i litteraturen (Bean, Dunkerly-Bean & Harper, 2014). För att detta ska vara möjligt bör klassrumsmiljön vara positiv och visionär eftersom elever som känner sig trygga lär sig mer och är villigare att ta risker och göra misstag (Golden, 2008).

I den här studien är avsikten att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin kritiska literacy genom den gemensamma klassrumsläsning som den litterära storylinen erbjuder. Utmaningen är att genom bearbetning av tematiken utveckla elevernas medvetenhet om egna och andras värderingar och hur dessa får betydelse för deras interkulturella förståelse.

## 5 Metodologi

I detta kapitel redovisas de metodologiska överväganden som gjorts för min studie. Jag klargör problemformuleringen, syftet och forskningsfrågorna i studien. De olika datainsamlingsmetoderna och trianguleringen utreds. Vidare fastställs den hermeneutisk fenomenologiska vetenskapsteoretiska ansatsen som studien är förankrad i. Jag redogör för etnografi som metodisk ansats och min position som etnografisk forskare i en mer aktionsinriktad studie i klassrumskontext. Därtill klarläggs undersökningsgruppen och det empiriska materialet. Jag förklarar den empiriska insamlingen och hur materialet bearbetats genom receptionsanalys och meningskoncentrering. Till sist diskuterar jag studiens trovärdighet och transparens samt etiska aspekter.

### 5.1 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

Den övergripande problemformuleringen för studien är vilken betydelse bearbetning genom arbete med litterär storyline har för elevers förståelse för kulturella olikheter. Det övergripande syftet med studien är att analysera hur litterär storyline fungerar som metod för interkulturell litteraturpedagogik. Studiens forskningsfrågor är följande:

- 1) Hur uttrycker eleverna kulturmöten i den litterära storylinen?
- 2) Hur uttrycker eleverna kulturmöten i sina egna liv?
- 3) Hur evaluerar eleverna litterär storyline som metod för interkulturell förståelse?

Jag erhöll forskningstillstånd att genomföra min studie i två klasser i årskurs 7 i en finlandssvensk skola.<sup>62</sup> Genom observationer av elevernas arbete med litterär storyline och genom intervjuer med eleverna i grupper om två eller tre under pågående projekt samt genom enkätfrågor efter avslutat projekt har jag sökt svar på mina övergripande forskningsfrågor genom följande underordnade frågor: *Hur uttrycker eleverna sina individuella och kollektiva föreställningar och erfarenheter? Vilka reaktioner framkommer i elevernas uttryck? Identifierar eleverna sig med de fiktiva karaktärerna? Uttrycker eleverna respekt för och erkännande av kulturell mångfald? Uttrycker eleverna gemenskap, medlemskap och vänskap med människor med andra slag av kulturell tillhörighet? Syns eventuella diskrimineringar i elevernas uttryck? Visar eleverna känslomässig inlevelse och empati?* I elevernas uttryck gällande ovan nämnda frågor har jag sökt likheter och olikheter, grupperingar och mönster samt övrigt som kan ha haft central betydelse.

---

<sup>62</sup> Jag återkommer närmare till de forskningsetiska principerna i avsnitt 5.7.

## 5.2 Datainsamlingsmetoder och triangulering

Under pågående projekt samlades datamaterial in genom deltagande klassrumsobservationer som befästes med fältanteckningar och dagboksdokumentation. Vidare inhämtades datamaterial via elevernas arbetsuppgifter samt i form av intervjuer. Elevernas arbeten kompletterades vid tre tillfällen med fotografier. Under projektets gång samt i slutet av det och efter att det avslutats samlades data därtill in genom elevevalueringar av det litterära storylineprojektet. Evalueringarna utfördes genom intervjuer, bokrecensioner och två olika slags enkäter.

### *Dagbok med fältanteckningar*

Fältanteckningar kan inom etnografin göras på olika sätt. Gemensamt är att de utvecklas under studien till mera ingående beskrivningar (Delamont, 2016; Denscombe, 2010; Emerson, Fretz & Shaw, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007; Spradley, 1980). Jag har valt att till stor del utgå från Spradleys (1980) kategorisering av fältanteckningar i fyra ordnade former. Den första formen består av en komprimerad redogörelse av fraser, ord och osammanhängande meningar som görs under eller direkt efter en observation. I den andra formen av anteckningar utvidgas redogörelsen och kompletteras med detaljer. Den tredje formen har karaktären av en dagbok som dateras.<sup>63</sup> Dagboken representerar forskarens personliga upplevelser av och tankar om det som skett på fältet. Dagboken utgör en viktig datakälla och ger möjlighet till aktivering av observationserfarenheterna när studien ska färdigställas. Den fjärde formen av anteckningar omtalas som analys och tolkning. I denna form sammanställs generaliseringar, analyser, tolkningar och insikter av det som observeras och sammanbinds med det slutliga skriftliga arbetet.

Hammersley och Atkinson (2007) påpekar att vissa observationsfaser kan ge utrymme för att skriva fältanteckningar då deltagarna är upptagna med aktiviteter där observation inte har någon nämnvärd relevans för studien. Under mina klassrumsobservationer av hur storylinen förlöpte och mottogs av eleverna kunde jag under lektionerna anteckna medan eleverna arbetade med skrivuppgifter eller när läraren läste högt. De lärarledda klassamtalen dokumenterades genom en kortfattad sammanfattning av hur tematiken i boken *En ö i havet* bearbetats. Dokumentationerna av verksamheten med storylinen bestod till en början av kortfattade fältanteckningar av direkta iakttagelser av främst elevernas arbete men också lärarens förfarande, speciellt under samtalen i helklass.

Enligt Pink (2007) betecknas etnografiska studier av postmoderna teoretiker som en subjektiv konstruktion som representerar etnografens bild av verkligheten. Relaterat till min studie kan konstateras att mina anteckningar utformades gradvis under och efter lektionerna. Kortare anteckningar gjordes efter hand utförligare och blev småningom en kronologiskt daterad dagbok med personliga intryck och reflektioner. I dagboken beskrev jag arbetet i de båda elevgrupperna och sammanfattade

---

<sup>63</sup> Denna form benämner Spradley (1980) ”journal”.

de lärarledda klassamtalen. Dagboken var på så vis en viktig utgångspunkt i utvecklingen av arbetet med storylinen. Analysen och tolkningen av dagboken sammanlänkades till sist med den deskriptiva och tolkande analysen av elevernas uttrycksformer.

### *Elevintervjuerna*

Inom forskning beskrivs kvalitativa intervjuer vanligen enligt graden av struktur. Semistrukturerade intervjuer anses överlag, i motsats till strukturerade intervjuer, ge större variation i fråga om att behandla frågor (Brinkmann, 2014; Schensul, Schensul & LeCompte, 1999). Semistrukturerade intervjuer utgår från en uppsättning frågor eller teman, det vill säga en intervjuguide, som ger forskaren tillfälle att styra intervjuerna (Klandermans & Staggenborg, 2002; Schensul, Schensul & LeCompte, 1999). Den här formen av intervjuer bidrar till att utveckla svar på frågor som framkommit genom tidigare datainsamling (Schensul, Schensul & LeCompte, 1999). Forskaren får därigenom större möjlighet att försöka förstå de intervjuades föreställningar, erfarenheter och tolkning av verkligheten (Klandermans & Staggenborg, 2002).

Utöver struktur inverkar deltagarantalet på intervjun. Brinkmann (2014) menar att gruppintervjuer eller så kallade fokusgruppintervjuer mer påminner om vardagsamtal och är mer dynamiska och flexibla än individuella intervjuer. Gruppintervjuer används vanligen när forskaren är intresserad av hur deltagarna uttrycker och förklarar sina åsikter och attityder ur olika perspektiv inom ett visst temaområde. Gruppdynamiken kan bidra till mer direkta uttryck av relativt nya sociala fenomen.

I den här studien använde jag mig av gruppintervjuer med semistruktur. Det rör sig om 12 intervjuer som tog tre veckor att genomföra. Jag intervjuade eleverna i par eller i grupper om tre en gång var för sig. Intervjuerna utgick från 11 övergripande frågor. Dessa berörde dels teman som behandlas i den aktuella boken, dels elevernas evaluering av projektet dittills.<sup>64</sup> Jag strävade efter samma gruppindelning i intervjuerna som i par- och grupparbetena under storylinearbetet. Vid nio tillfällen intervjuades grupper om två elever och under de tre övriga tillfällena intervjuades grupper om tre elever. Intervjuerna genomfördes i samband med observationerna av lektionerna. Varje elev fick den tid hen behövde för att svara på mina frågor. Intervjuernas längd var från 12 till 30 minuter beroende på det antal elever som intervjuades per grupp och hur utförligt eleverna besvarade frågorna. Till en början hölls intervjuerna i klassen under pågående lektioner när eleverna arbetade mer självständigt. Efter den femte intervjun fick jag dock förfoga över ett särskilt klassrum där de resterande intervjuerna genomfördes utan yttre störande moment. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon. Fokus i intervjuerna var på elevernas reception och förståelse av bokens tematik i relation till deras egna livserfarenheter samt deras bedömningar av projektarbetet fram till denna tidpunkt. Min strävan var

---

<sup>64</sup> Intervjuguiden återges som bilaga.



att skapa en otvungen intervjusituation där eleverna skulle känna sig trygga. Före intervjuerna avsatte jag lite tid för att skapa kontakt med eleverna. Jag informerade dem om syftet med intervjuerna, det vill säga att utveckla deras svar på vissa teman i arbetsuppgifterna och att evaluera projektet. Jag förklarade att svaren var frivilliga och att jag var intresserad av deras personliga åsikter samt att det således inte fanns några felaktiga eller riktiga svar på frågorna. Under intervjuerna var eleverna ibland av samma åsikt och gav inga egna utförliga svar, utan samtyckte med klasskamraternas svar.

### *Transkribering och bearbetning av intervjuerna*

Samtliga intervjuer transkriberades utförligt i sin helhet till skriven text. Sidorna på de transkriberade intervjuerna är 95 till antalet. Transkriberingarna innefattar även kommentarer om skratt, fniss, pauser, upprepningar och icke ord som antyder att eleverna varit tveksamma till att tala om sina tankar rörande en del frågor. Bearbetningen av transkriberingarna varierade beroende på vilken forskningsfråga jag sökt svar på. I receptionsanalysen av intervjuerna har jag tagit fasta på och jämfört elevernas uttryck för teman som de arbetat med utifrån den litterära storylinen och som de fick tillfälle att utveckla sina tankar om i intervjuerna. I elevevalueringen har fokus legat på teman som belyser hur eleverna överlag upplevt storylineprojektet.

### *Elevenkäterna*

Liksom i fråga om intervjuer tillämpas enkäter när en forskare inhämtar data direkt från deltagarna, enskilt eller i grupp, genom att ställa frågor (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 2014). Inom antropologin används vanligen enkäter när forskaren genom specifika frågor vill utveckla förståelsen för det undersökta som hen redan erhållit en god bild av (Fetterman, 2010). I den här studien har jag i evalueringssyfte använt två slag av enkäter med till största delen öppna frågor. Eleverna fick därigenom uttrycka sig skriftligt på sitt eget sätt och enligt språklig förmåga (Johnson & Christensen, 2014; McKay, 2006). Bådadera enkäterna fylldes i individuellt av de elever som medverkade. Samtliga elever som besvarade enkäterna uppgav sina namn. Den första enkäten bestod av elva frågor, varav två frågor innehöll slutna svarsalternativ rörande graden av elevernas upplevda intresse för storylinen och om de skulle vilja arbeta med storyline igen. De övriga nio frågorna erbjöd öppna svar. Den andra enkäten bestod av två övergripande frågor med två underordnade frågor till vardera frågan. Båda frågorna erbjöd öppna svar. Jag formulerade enkätfrågorna på ett enkelt språk anpassat till eleverna. Frågorna gav eleverna möjlighet till både positiva och negativa synpunkter på projektet.

Den första enkäten fyllde eleverna i efter avslutat storylineprojekt. För att få en utförligare uppfattning om elevernas evalueringar ombads de att besvara samma frågor och uppföljande frågor i en andra enkät två veckor efter avslutat projekt. På liknande sätt som med intervjuerna fick eleverna valfritt besvara mina frågor. De informerades om min avsikt med enkäterna, det vill säga att jag var intresserad av

deras personliga synpunkter på projektet och att deras svar således oberoende av innehåll skulle vara korrekta.

### *Fotografierna*

Användning av fotografier som datainsamlingsmetod härleds till antropologi och sociologi, och har utgjort ett sätt att inhämta information om de fenomen som observeras (Fangen, 2005; Holm, 2014; Pinney, 2011; Pink, 2007). Fotografering är av många forskare ett erkänt sätt att belysa både etnografens och deltagarnas subjektivitet (Pink, 2007) och kan användas på olika vis i en studie. Ett sätt är att kombinera fotografier med observationsmaterial, speciellt då det visuella uttrycket är en viktig del av den pågående studien (Fangen, 2005; Pink, 2007). Tillstånd av deltagarna samt skyddande av deras konfidentialitet är under alla omständigheter viktigt (Fangen, 2005). Fotografierna kan för forskaren bidra till att minnas oklarheter eller vad som behöver förtydligas genom samtal med deltagarna. Läggheten för när forskaren ska introducera fotografering i studien råder det inom vetenskapen emellertid delade meningar om. En del forskare menar att fotografering genast i början främjar kontakten mellan forskaren och deltagarna. Andra anser att deltagarna först, för att inte bli besvärade, bör få tid att bekanta sig med forskaren (Holm, 2014).

I den här studien har fotografier använts som komplement till elevernas uttryck vid tre tillfällen vid olika tidpunkter under projektet. Jag fotograferade elevernas föreställningar av en uppgift med statydrama i början av projektet och av en uppgift med tillämpat drama i slutet av projektet samt av elevernas collage i respektive klass i slutet av projektet. Före fotograferingen informerade jag eleverna om mitt syfte med fotografierna. Samtliga gånger upplevde jag att eleverna kände sig bekväma med fotograferingen. De var positiva till fotografierna och gav sitt samtycke till att fästa dem på väggen i collagen. Genom fotografierna gavs den kollektiva uppgiften således tillbaka till eleverna. Jag analyserade fotografierna och sökte teman samt jämförde dem med mina intryck och elevernas uttryck i samband med de aktuella momenten i mina dagboksanteckningar och genom det övriga datamaterialet. Därigenom kunde både forskarens och deltagarnas subjektiva uppfattningar av elevföreställningarna bedömas.

### *Användning av material som eleverna producerat*

Datainsamlingen har därtill innefattat elevernas egen produktion inom storylinearbetet. Deras uttryck skapades individuellt, i par, i mindre grupper och i helklass. Elevernas uttryck innefattar texter i deras häften inom olika genrer genom personlig gestaltning och rollgestaltning utgående från de fiktiva karaktärerna i boken. Elevernas arbeten dokumenterades också genom personlig gestaltning och rollgestaltning i collagen. Eleverna framställde i collagen uttryck bestående av fakta om andra världskriget och Förintelsen, kartor över Europa under den tiden och teckningar av

den fiktiva miljön och de fiktiva karaktärerna. Därutöver ingick scener med tillämpad teater och processdrama.

### *Triangulering*

LeCompte och Schensul (2013) sammanfattar ”triangulering” som en metod där flera källor eller olika slags data används för att bekräfta deltagares utsagor eller forskarens slutsatser i en studie för att erhålla trovärdiga resultat. Denzin (1978) och Patton (1999) beskriver triangulering mer ingående som fyra olika former: käll-triangulering, metodtriangulering, analystriangulering och perspektiv- eller teori-triangulering. Med ”källtriangulering” avser de att flera olika datakällor studeras vid olika tidpunkter eller att flera deltagare med olika synvinklar på ett fenomen jämförs. ”Metodtriangulering” innebär att flera datainsamlingsmetoder kombineras i en studie för att jämföra resultaten. ”Analystriangulering” går ut på att flera analysmetoder används för att få fram trovärdiga resultat. Med ”perspektiv- eller teori-triangulering” menar de att flera teoretiska perspektiv beaktas för att undersöka och tolka data. Flera olika datainsamlingsmetoder kan således kombineras i en studie, endera genom att en metod är underordnad eller genom att metoderna är likvärdiga (O’Donoghue & Punch, 2003). Bryman (2011) påpekar att observationer tillsammans med kvalitativa intervjuer och olika former av frågeformulär ökar trovärdigheten.

Relaterat till den här studien kan konstateras att bokens tematik återkommande behandlades genom olika uttrycksformer. Jag har triangulerat datakällor genom att inhämta 27 elevers uttryck som skapats individuellt, i par, i mindre grupper eller i helklass i varierande uttrycksformer genom olika datainsamlingsmetoder under olika tidsskeden i anslutning till storylineprojektet. Därigenom har jag erhållit mera data om samma tema som jag har analyserat med stöd av den teoretiska referensramen. Jag har jämfört teman och mönster som framträtt i elevernas uttryck och kontrollerat resultaten för att ge stöd åt analysen. Datainsamlingsmetoderna har således kompletterats eftersom jag ville ha mer data om de fenomen jag ville undersöka. Materialet har analyserats genom två analysmetoder: receptionsanalys och meningskoncentrering. Under projektets gång samt i slutet av och efter avslutat projekt gjordes en analystriangulering genom meningskoncentrering av elev-evalueringar i form av intervjuer, bokrecensioner och två olika slags enkäter.

### **5.3 Studiens vetenskapsteoretiska ansats**

I denna studie är elevernas tolkning och medskapande av fiktionen samt deras evalueringar av storylineprojektet centralt. I analysen av deras tolkningar och evalueringar genom olika uttrycksformer har jag inspirerats av ett hermeneutiskt fenomenologiskt tillvägagångssätt.

”Hermeneutik” innebär en förmåga att förstå och tolka. Förståelsen hör ihop med existensen som tolkningen grundar sig på (Ödman, 1979). Samtidigt relaterar förståelsen alltid till framtiden (Heidegger, 1993). Med utgångspunkt i den existentiella

hermeneutiken, som även beskrivits av Gadamer (1989), symboliserar den hermeneutiska cirkeln förståelse- och tolkningsprocessen. Tolkningen utvecklas genom omtolkningar där det som utforskas utgör subjekt. I processen kan en exaktare bestämning av de enskilda delarnas betydelse gradvis förändra den tidigare betydelsen hos helheten som därmed förändrar betydelsen hos delarna (Radnitzky, 1970). Enligt Gadamer (1989) är öppenheten för det som utforskas en förutsättning i hermeneutiken. Uttolkaren strävar efter att försöka förstå en text i en ny situation. Mötet mellan den som tolkar och det som utforskas benämner Gadamer ”det hermeneutiska mötet”, som han ser som existentiellt.

Utgående från studiens teoretiska referensram och min förförståelse har jag systematiskt analyserat och tolkat elevernas uttryck för att identifiera mönster i deras meningsskapande. Analysen och tolkningen av datamaterialet har jag sett som ett hermeneutiskt möte i vilket jag har fått ta del av elevernas läsupplevelser och erfarenheter. Dessa har gett mig nya tänkvärda infallsvinklar och perspektiv. Jag har strävat efter att se helheten i förhållande till delarna och delarna i förhållande till helheten. I processen har datamaterialet omprövats i olika omgångar. Elevernas läsupplevelser och erfarenheter har gett nya insikter som var för sig har förändrat tolkningen och utvecklat min förståelse. Min öppenhet för datamaterialet har utvecklat nya frågor som jag försökt finna svar på utifrån min förförståelse och teoretiskt förankrade kunskap. Elevernas uttryck har således gett nya insikter som utvecklat förståelsen och tolkningen. Forskningsprocessen kan på så sätt beskrivas som en hermeneutisk spiralrörelse.

I analysen av elevernas evalueringar av projektet har jag tillämpat fenomenologisk meningskoncentrerings metod med utgångspunkt i Giorgis (1985, 2009) metod. I analysen har jag tematiserat och fastställt fokuseringsområden som har relevans för evalueringen. Som hermeneutisk fenomenologisk forskare har jag inriktat mig på det fenomen som jag undersökte, det vill säga hur eleverna i relation till receptionen evaluerar sitt meningsskapande med fokus på interkulturell förståelse. Jag har identifierat mönster i deras uttryck och strävat efter att fånga det omedelbara innehållet i deras evalueringar genom att förkorta och komprimera deras uttryck till enstaka ord, fraser och meningar som sammansatts av en eller flera elevers åsikter. Sammansättningen fick karaktären av en narrativ. Enligt Moustakas (1994) utgör individens meningssökande och meningsskapande ett av fundamenten för fenomenologin. Som metod är fenomenologin ändamålsenlig när deltagarna ska beskriva och tolka upplevelser och erfarenheter av fenomenet.

Min receptionsanalys och den narrativa analysen via meningskoncentrerings metod är dels deduktiv genom att jag har dragit logiska slutsatser härledda från teori om reception och interkulturell pedagogik, dels induktiv då jag har formulerat en generalisering av de iakttagelser jag gjorde och de mönster som framträdde i de narrativer jag utformat via meningskoncentrerings metod. Kombinationen av tillvägagångs-

sätt genom induktiva slutsatser av elevernas evalueringar och den deduktiva bakgrunden av receptionsteori och interkulturell teori kan kallas abduktiv forskningslogik (Alvesson & Sköldberg, 2008).<sup>65</sup>

#### 5.4 Etnografi i klassrummet som metodisk ansats

I den här studien har jag hämtat inspiration ur etnografi som metodisk ansats. Den etnografiska metoden utvecklades av antropologer som undersökte ett helt samhälle eller en viss aspekt av det. Metoden har sedermera börjat användas även i klassrumsforskning.<sup>66</sup> I Finland har skoletnografien länge varit etablerad. Skoletnografiska studier är ofta tidskrävande. I studien kan etnografen använda flera data-skapande och datainsamlade redskap, såsom deltagande observationer, samtal, intervjuer, fältanteckningar, dagböcker eller loggböcker och producerat material (Hammersley & Atkinson, 2007; Schensul, Schensul & LeCompte, 1999; LeCompte & Schensul, 2013). Skoletnografien är i likhet med den klassiskt antropologiska fältstudien lämplig när forskaren kontinuerligt kan vara i fysisk kontakt med deltagarna som studeras i sin vardagliga miljö (natural settings) (Brewer, 2000). Skoletnografi kan dock liksom den klassiska antropologiska studien även förutsätta andra tillvägagångssätt (Fetterman, 2010; Schensul, Schensul & LeCompte, 1999; Wolcott, 2008). I den här studien var det nödvändigt att läraren återgav några sekvenser av arbetet retroaktivt för mig, eftersom jag inte själv kunde göra observationer av båda elevgrupperna samtidigt och eftersom jag emellanåt intervjuade en del elevgrupper i ett särskilt rum. Under de sekvenser då jag själv inte var närvarande arbetade eleverna i huvudsak med collagen.

Med utgångspunkt i Spradleys (1980) teorier kan det konstateras att det mest centrala inom etnografisk forskning är att förstå deltagarnas verklighet ur deras perspektiv. Fokus för forskningsintresset är, utöver att förstå, att tolka. Spradley betonar tre grundläggande komponenter i den etnografiska fältstudien: en kontext, deltagare och aktiviteter. Etnografens roll är att ta del av de aktiviteter som har att göra med det som ska studeras och att observera aktiviteterna, deltagarna och de fysiska aspekterna i sammanhanget. Etnografen avser att vara observant och uppmärksam samt informera sig. Genom att studera företeelser ur en vidare synvinkel kan kärnan i forskningen framträda. I planeringen av studien är det för etnografen sålunda viktigt att ha ett bredare fokus, dock med givna aktiviteter och deltagare. En dylik forskarhållning medför att datainsamlingen kan bli omfattande. Mina

---

<sup>65</sup> I avsnitt 5.6 beskrivs analysförfarandet närmare.

<sup>66</sup> Skoletnografien blev vanlig på 1970- och 1980-talen (Ball, 1981). Internationellt fick den under 2000-talet en uppgång till stor del på grund av tidskriften *Ethnography* (Pole & Morrison, 2003; Willis & Trondman, 2000). En annan tidskrift utgör *Ethnography and Education*. Även i Norden har etnografiska klassrumsstudier fått genomslagskraft. Se till exempel Kullberg (2014), Klette (1998, 2007), Lappalainen (2007) och Riitaoja (2013).

forskningsfrågor förutsatte metoder som inkluderar studier av elevernas uppfattningar om vad något är, hur det upplevs och hur det uttrycks samt hur det förstås och tolkas.

Min fältstudie avviker från den klassiska traditionen genom att jag har använt mig av en etnografisk metod i en mer aktionsinriktad studie som varit begränsad i tid till tre månader. En aktionsstudie innefattar en kritisk hållning i den meningen att forskaren avser att förändra och förbättra den teoretiska och praktiska verksamheten genom att skapa engagemang, kunskap och förståelse bland deltagarna (Kemmis & McTaggart, 2005). Forskningsprocessen kan övergripande karaktäriseras som en spiral bestående av planering, aktion, observation och kritisk självreflektion (Elliot, 1991; Rönnerman, 2011; Stringer, 2014). Min föresats i den här studien har varit att engagera och medvetandegöra eleverna i frågor som rör kulturell mångfald och därigenom skapa förändring och förbättring i deras interkulturella förhållningssätt.aktionen gjordes genom ett innovativt storylineprojekt som jag utformade och observerade i två elevgrupper där en lärare för vardera gruppen genomförde projektet under lektionerna i modersmål och litteratur. Däremellan reflekterade jag över och utvecklade mitt projekt både i skolan och utanför. Jag återkom således till fältet regelbundet. Att observera verksamheten gav mig en uppfattning om elevernas vardagssituation. Dock bestod min närvaro av endast kortare pass. Min studie avviker således även från den klassiska etnografin genom att jag inte har studerat eleverna i deras naturliga och sociala sammanhang så som de är, utan prövat en litterär storyline med ett interkulturellt perspektiv. Litteraturprojektet urskiljde sig därigenom från deras tidigare lektioner i modersmål och litteratur.

I den här studien bad jag två lärare genomföra ett försök med litterär storyline som jag utformade och utforskade. Jag intervenerade således i elevernas vanliga lektionsarbete. Jag observerade lektionerna och deltog vid enstaka tillfällen i lektionsarbetet. Under observationerna fokuserade jag på hur eleverna arbetade med storylinen: hur den förlöpte och vilka reaktioner eleverna uttryckte i arbetet med tematiken i boken. Före studiens början utformade jag det litterära storylineprojektet som lärarna genomförde i vardera klassen. Jag utvecklade även den litterära storylinen utifrån den tid jag hade till förfogande för min studie och utifrån hur projektet framskred i de båda klasserna. Utifrån mitt upplägg av storylinearbetet planerade jag lektionerna tillsammans med lärarna och bestämde vilka sekvenser som skulle ingå i varje lektion. Fokus för min utformning var de specifika temana i boken *En ö i havet* som gav möjlighet att utveckla elevernas interkulturella förståelse. Min avsikt var att eleverna genom ett tematiskt arbete, både individuellt och kollektivt, skulle närma sig sina egna värderingar och ideal.

Begreppet ”deltagande observation” har inom klassisk etnografisk forskning varierande definitioner. Gemensamt för dem är att de utgår från att forskaren i olika grad samverkar med dem som observeras och att hen använder olika sätt att inhämta data (Hargreaves, 1972; Schensul, Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1980). I den här studien har min roll som observatör varit det som närmast kan karaktäriseras

som passivt deltagande. Ett dylikt deltagande innebär att forskaren är närvarande på fältet och observerar verksamheten men interagerar minimalt med deltagarna (Spradley, 1980). Under lektionerna strävade jag efter att hålla mig i bakgrunden och vara åskådare till verksamheten i de båda klasserna.

Enligt Spradley (1980) är ett brett perspektiv vid observationerna viktigt för att erhålla så relevanta data som möjligt. Under observationerna försökte jag ur ett elevperspektiv fördjupa mig i och förstå deras föreställningar, erfarenheter och upplevelser genom olika uttrycksformer i storylinearbetet. Samtidigt observerade jag eleverna från sidan för att förstå och tolka dem och de teman som de gav uttryck för. Eftersom lektionerna för det mesta arrangerades på olika tider i de båda klasserna kunde jag observera samma lektioner i båda elevgrupperna. Jag kunde således jämföra elevernas verksamhet i de båda klasserna samt lärarens tillvägagångssätt och utveckla mitt projekt därefter.

Under lektionerna gjorde jag konsekvent fältanteckningar som jag senare sammanställde i min dagbok. Lektionerna förlöpte för det mesta förhållandevis plan enligt. Tidvis uppstod det dock för eleverna och i viss mån även för lärarna oklarheter om arbetsuppgifterna. Vid dessa tillfällen övergick jag från rollen som observatör till rollen som deltagare, då jag i undantagsfall biträdde läraren. Jag bedömde att det var nödvändigt att förtydliga en del arbetsuppgifter för att projektet skulle kunna fortsätta så ändamålsenligt som möjligt. Under studien samlade jag in elevernas häften efter lektionerna för analys, med undantag av de gånger de hade hemuppgifter. Häftena gavs sedan tillbaka inför nästa lektion. Efter avslutat projekt samlade jag återigen enligt överenskommelse i början av projektet in elevernas häften för slutlig analys och tolkning. I ett senare skede av terminen hämtade jag elevernas collage för avslutande analys och tolkning.

### *Undersökningsgruppen*

Jag genomförde min studie i början av 2010-talet i två parallella elevgrupper i en i möjligaste mån vanlig skolmiljö i en finlandssvensk skola. Jag har därigenom strävat efter en ekologisk validitet för min studie. Med "vanlig" menar jag att jag inte sökt en speciell grupp, utan klasser där lärarna och eleverna har varit villiga att ta emot mig som forskare. Den skola där jag genomförde studien är en större skola som är belägen i en jordbrukar- och småindustrimiljö med svenska som majoritetsspråk. På orten har många flyktingar tagits emot och integrerats. Även en del andra migranter är bosatta i kommunen. Studien genomfördes under skoltid och två behöriga lärare i modersmål och litteratur utförde min litterära storyline i varsin grupp. Den ena läraren hade lång erfarenhet av läraryrket, medan den andra varit lärare under kortare tid.

Undersökningsgrupperna bestod av sammanlagt 27 elever i årskurs 7. Den ena elevgruppen, som jag benämner klass I, hade fjorton elever; sex flickor och åtta pojkar. Av dessa elever hade fem flickor och fyra pojkar finländsk bakgrund. Fyra

pojkar hade fullständig invandrarbakgrund: tre var bördiga från Balkanhalvön, medan en kom från Baltikum. En flicka hade en förälder med finländsk bakgrund och den andra med invandrarbakgrund. Den andra elevgruppen, som jag kallar klass II, bestod av tretton elever; sex flickor och sju pojkar. Av dessa hade tre flickor och sju pojkar finländsk bakgrund. Två flickor hade fullständig invandrarbakgrund och var bördiga från Balkanhalvön. En flicka hade en förälder med finländsk bakgrund och en med invandrarbakgrund.<sup>67</sup> Totalt bestod alltså undersökningsgruppen av tolv flickor och femton pojkar. Nitton elever hade finländsk bakgrund, medan åtta elever helt och hållet eller delvis hade invandrarbakgrund. I gruppen ingick inga elever med funktionsnedsättning eller elever med behov av särskilt stöd.

Dock kan konstateras att den övriga bakgrundsinformation om eleverna är bristfällig. De uppgifter som jag erhållit av eleverna om deras socioekonomiska bakgrund ger inte en fullständig bild. Information om den ena föräldern saknas hos en del elever; till exempel har de endast uppgett föräldrarnas arbetsplats och inte yrke. De elever som helt och hållet eller delvis hade invandrarbakgrund har inte heller lämnat information om föräldrarnas yrken eller utbildning i ursprungslandet. Jag har emellertid uppfattat att elevernas föräldrar till största delen hör till gruppen lägre kontorspersonal och arbetare samt i någon mån specialister (Statistikcentralen, personlig kommunikation, 13 februari 2017).

I fråga om de elever som delvis eller helt och hållet har invandrarbakgrund har jag inte heller fått klarhet i vilket slag av invandrarbakgrund deras föräldrar har – om de till exempel har flyktingbakgrund, arbetsinvandrarbakgrund eller äktenskapsinvandrarbakgrund. Jag har inte heller fått en fullständig bild av om eleverna tillhör första eller andra generationens invandrare. Vad gäller de finländska eleverna har jag inte heller säkra fakta om vilka som har en finlandssvensk, finsk-finlandssvensk eller finsk bakgrund. Jag har dock uppfattat att största delen av dessa elever har finlandssvensk bakgrund. Jag har av dessa skäl valt att inte ta med elevernas socioekonomiska och språkliga bakgrund i kategoriseringen av dem. Dock framkommer dessa aspekter till en del i analysen och tolkningen av studiens resultat. I efterhand har jag emellertid insett att det hade gett en bättre bild av storyline som interkulturell metod om jag hade samlat in mer detaljerad information om eleverna.

I studien har jag kodat eleverna med siffrorna 1 till 27. Flickorna är kodade med udda tal. De flickor som har finländsk bakgrund är kodade Ff1, Ff3, Ff5, Ff7, Ff9, Ff13, Ff17, Ff19. De flickor som har fullständig invandrarbakgrund är kodade Fi21 och Fi23. De flickor vars ena förälder har finländsk bakgrund och den andra föräldern invandrarbakgrund är kodade Ffi11 och Ffi15. De pojkar som har finländsk bakgrund är kodade Pf4, Pf6, Pf10, Pf16, Pf18, Pf20, Pf22, Pf24, Pf26, Pf28, Pf30. De pojkar som samtliga har fullständig invandrarbakgrund är kodade Pi2, Pi8, Pi12, Pi14.

---

<sup>67</sup> Av konfidentiella skäl anger jag inte den ena föräldrarnas ursprungsland för de två flickor som delvis har invandrarbakgrund.



## 5.5 Datamaterialets omfattning

Den litterära storylinen innefattar i denna studie 53 nyckelfrågor som möjliggör ett interkulturellt perspektiv på elevernas tolkning av den aktuella bokens tematik. Forskningsmaterialet består av olika uttrycksformer, det vill säga genrer, som eleverna har arbetat med. Nedan ges en översikt av forskningsmaterialet i tabellform.

**Tabell 1.** Kvantitativ översikt över datamaterialet.

Uttrycksform	Antal uttryck
Rollgestaltning genom brev	25
Rollgestaltning genom dagböcker	57
Rollgestaltning genom bloggar	23
Rollgestaltning genom dialoger	17
Rollgestaltning genom mejl	23
Rollgestaltning genom sms	23
Rollgestaltning genom Facebook-profil	25
Rollgestaltning genom Facebook-inlägg	20
Rollgestaltning genom chatt	14
Rollgestaltning genom dramastatyer	10
Rollgestaltning genom dikter	36
Rollgestaltning genom tillämpad teater	4
Rollgestaltning genom tanketexter	54
Rollgestaltning och personlig gestaltning genom collage	2
Rollgestaltning och personlig gestaltning genom fotografier	16
Personlig gestaltning genom rollkaraktäristik	112
Personlig gestaltning genom lärarledda klassamtal	41
Personlig gestaltning genom listdikter i helklass	2
Personlig gestaltning genom tanketexter	415
Personlig gestaltning genom sms	45
Personlig gestaltning genom boktitel och pärmbild	26
Personlig gestaltning genom bokrecension	21
Personlig gestaltning genom intervjuer	12
Personlig gestaltning genom enkäter med övergripande öppna frågor	47
	<b>Totalt 1070</b>

Som framgår av tabellen omfattar datamaterialet elevernas olika uttryck genom olika former, dels elevernas rollgestaltning genom brev, dagböcker, bloggar, dialoger, mejl, sms, Facebook-profil, Facebook-inlägg, chatt, dramastatyer, dikter, tillämpad teater, tanketexter och collage samt fotografier, dels elevernas personliga gestaltning genom collage, fotografier, rollkaraktäristiker, lärarledda klassrumssamtal, listdikter, tanketexter, sms, boktitlar och pärmbilder, bokrecensioner, intervjuer och enkäter med huvudsakliga öppna frågor. Antalet uttryck varierar beroende på om eleverna deltagit individuellt eller kollektivt i uppgifterna och på antalet medverkande elever. Den totala mängden datamaterial består av 1070 uttryck.

## 5.6 Analysmetoder

Den här studien är kvalitativ och influeras som tidigare konstaterats av etnografiska metoder. Analysmetoderna kännetecknas således av dessa aspekter. Kvalitativa undersökningar utmärks av en forskningsprocess som är kunskapsproducerande. Forskarens insikter och förståelse utvecklas kontinuerligt under analysens gång. Klassificeringar utvecklas när forskaren ackumulerar ny kunskap (Fangen, 2005), vilket i den här studien kan liknas vid den hermeneutiska cirkeln (Gadamer, 1989; Radnitzky, 1970).

Enligt Hammersley och Atkinson (2007) är ett utmärkande drag för social forskning att de objekt som studeras ska ses som subjekt och att de själva producerar beskrivningar av sin verklighet. Min önskan är att undersökningens objekt, det vill säga eleverna, ska utgöra subjekt genom att jag har skapat en grundläggande helhetsbild av deras föreställningar och erfarenheter. Analysprocessen påbörjades under pågående storylineprojekt. Medan projektet pågick och efter att det slutförts har jag kritiskt reflekterat över studien. De teoretiska studierna har gett nya vidare perspektiv på min empiri. Analysen av mitt material har således skett i flera omgångar. I den första genomgången bekantade jag mig med insamlat material i avsikt att få en tillräckligt överskådlig bild för att kunna göra en kortare presentation av min empiri. Enligt Woods (2002) sker klassificeringen av materialet i den andra omgången. I denna omgång organiserade jag det material som jag fann intressant och relevant för min studie, det vill säga data där eleverna uttrycker sig om kulturmöten i fiktionen och i sina egna liv. En del uttryck lyfts således fram medan andra uttryck får stå i bakgrunden. Jag har sökt mönster och klassificerat data genom att skapa och definiera kategorier enligt teman för att identifiera likheter och olikheter samt gemensamma drag och faktorer i elevernas uttryck.

I de åtföljande genomgångarna fördjupades min analys av materialet genom att jag tolkade och förklarade det med utgångspunkt i en teoretisk och metodisk begreppsapparat. Jag analyserade vilka föreställningar eleverna har om ett visst tema och knöt dessa till den teori och forskning som jag lutar mig mot. Konsekvenserna av och potentialen i mina resultat bearbetades sedan ytterligare. Genom förfarandet avsåg jag att få en mättnad av data. För att läsaren kritiskt ska kunna granska min analys och tolkning återger jag elevernas uttryck genom talrika exemplifieringar.

### *Receptionsanalys*

I bearbetningen av elevernas föreställningar om tematiken i boken har jag gjort en receptionsanalys. Receptionsanalysen knyter an till studiens litteraturpedagogiska referensram och utgår ifrån en text-läsarorientering, det vill säga den så kallade reader-response, som litteraturpedagogiskt perspektiv. En text-läsarorientering betyder att elevernas arbete inom ramen för storylineprojektet ses som ett tolkningsarbete, en reception av den fiktion de bearbetar. I bearbetningen finns alltid en refe-

rens till verkligheten, till deras egna erfarenheter. De blir genom detta arbete medförfattare och lär sig potentiellt om den tematik som behandlas i fiktionen. Receptionsanalysen i den här studien grundar sig på den estetiska läsningen utgående från Rosenblatt (1995). Receptionsanalysen bygger vidare på teorier om läskompetens enligt Rosenblatt (1995) och Steffensen (2005). Med "läskompetens" avser de att läsaren kan läsa bortom raderna och tolka det underförstådda i en text. Receptionsanalysen baserar sig också på Langers (2005) teori om att bygga föreställningsvärldar under fyra olika faser: att utifrån stiga in i en föreställningsvärld, att befinna sig i och förflytta sig genom en föreställningsvärld, att stiga ut ur en föreställningsvärld och reflektera över den erhållna vetskapen samt att stiga ut ur föreställningsvärlden och distansera sig från och kritiskt reflektera över det upplevda. Langer ser läsning som en hermeneutisk tolkning genom att den sker på två nivåer samtidigt: en nivå för tillfällig förståelse och en nivå som inbegriper en föreställning om helheten. På det sättet utforskar läsaren horisonter av möjligheter. Även Fishs (1980) koncept för läsargemenskap har fått betydelse för den här analysen i den meningen att den litterära storylinen utgår från en gemensam läsning och upplevelse. Det sociokulturella perspektivet är således centralt i läsningen. Det synliggörs ytterligare genom litteratursamtalet och det multimodala perspektivet samt literacybegreppet i elevernas storylinearbete.

I den här studien är "interkulturell förståelse" dock det centrala begreppet, som styr min blick och mina val vad gäller uppgiftsexemplen på uttryck för elevernas förståelse. Analysen är både deskriptiv och tolkande. I analysen har jag valt teman som är klart framträdande i boken och i elevernas uttryck samt i den teoretiska begrepps- och teoribildningen. Utgående från en hermeneutisk tolkning beskriver jag elevernas föreställningar av tematiken i boken och tolkar mönster i deras uttryck. Jag har i den litterära storylinen valt en bok med det övergripande temat kulturmöten. Temat har jag använt som verktyg för elevaktiviteter för att främja elevernas interkulturella förståelse. Under analysen av elevernas bearbetning av temat har jag formulerat undertemana utanförskap, mobbning samt gemenskap, medlemskap och vänskap. "Utanförskap" innebär i denna studie att inte få tillhöra en gemenskap inom samhället och det som specifikt innefattar barns och ungas verklighet. Med "mobbning" menas kamratförtryck bland barn och unga. Med "gemenskap, medlemskap och vänskap" avses det motsatta, det vill säga att få tillhöra en grupp, uppleva samvaro och känna medlemskap med människor inom ett samhälle och speciellt med det som utmärker barn och ungas livsvärld.

Analysen av elevernas interkulturella förståelse har utgångspunkter i ett kritiskt mångkulturellt perspektiv. I analysen av elevernas förmåga till kritisk kulturell medvetenhet utgör "öppenhet", "förståelse", "tolerans", "acceptans", "erkännande" och "respekt" samt "empati" centrala teoretiskt laddade begrepp som relateras till kritisk mångkulturell pedagogik såsom den ses av exempelvis Banks (2014), Byram (2008), Gorski (2006), Grant och Zwier (2012), Nieto och Bode (2008). Begreppen hänförs också till undervisning om Förintelsen utifrån resonemang bland annat hos

Lenz (2016) och Syse (2016) samt till teori och forskning om interkulturell förståelse av förslagsvis Short (2009), Parekh (2006), Rosenthal (1995) och Lahdenperä (2004a). De anknyts även till begreppet ”mångkulturell litteraturpedagogik” med stöd av till exempel Bishop (2007), Cai och Sims Bishop (1994) och Gopalakrishnan (2011).

### *Fenomenologisk meningskoncentrering*

I analysen av elevernas evalueringar av den litterära storylinen har jag inspirerats av Giorgis (1985; 2009) modell för meningskoncentrering med utgångspunkt i den fenomenologiska filosofin. Det centrala för meningskoncentrering kan beskrivas som en metod för sammanfattning av data (Giorgis, 1985; 2009) när det rör sig om omfattande och komplexa utfrågningstexter, såsom intervjutexter (Kvale & Brinkmann, 2009). Till dylikt material räknar jag således även svar på öppna enkätfrågor samt recensionssvar. I dessa slag av utfrågningstexter uttrycker deltagarna sig vanligen genom ett alldagligt verbalt språk (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningskoncentrering innebär enligt Giorgi (1985; 2009) att deltagarnas uttalanden systematiskt koncentreras till kortare utsagor. Analysprocessen består av fyra steg. I det första steget läser forskaren igenom hela texten för att bilda sig en uppfattning om helheten. I det andra steget söker forskaren efter naturliga meningsenheter (”meaning units”), det vill säga det tema som framkommer på det sätt som de uttrycks av deltagarna. Utgående från deltagarnas perspektiv tematiseras deras uttalanden som de förstås av forskaren. I det tredje steget identifierar och namnger forskaren på ett i möjligaste mån förenklat sätt centrala teman. I det fjärde steget ställer forskaren utifrån studiens syfte frågor till meningsenheterna. Med utgångspunkt i de centrala teman som framträder konstruerar forskaren en beskrivning av det fenomen eller de meningsenheter som hen fokuserat på.

Den övergripande frågan i denna analys har utgjorts av den tredje forskningsfrågan, som rör elevernas evalueringar av den litterära storylinen under pågående projekt genom intervjuer och i slutet av projektet genom en individuell personlig recension av boken *En ö i havet* och efter avslutat projekt genom två olika slags enkäter med övergripande öppna frågor. Jag har ställt frågor till materialet om meningsenheternas teman om det som framträtt i relation till interkulturell förståelse av elevernas evalueringar: *Hur upplever de storylinearbetet, intrigen och sitt lärande med fokus på interkulturell förståelse? Hur fungerar de olika uttrycksformerna ur ett interkulturellt perspektiv? Hur framkommer elevernas kritiska engagemang? Ser eleverna likheter med dagens verklighet? Hur förhåller de sig till olika slag av kulturell tillhörighet i fiktionen och i sina egna liv? Vilka teman framkommer?* Elevevalueringarnas centrala teman har därefter sammanbundits med beskrivningar av mönster i elevernas upplevelser.

Evalueringarna utfördes i fyra omgångar. Den första evalueringen skedde genom intervjuer under projektets gång, medan den andra evalueringen gjordes i slutet av

projektet via elevernas individuella personliga bokrecensioner. Den tredje evalueringen utfördes i form av enkäter genast efter att projektet avslutats. Även den fjärde evalueringen skedde i form av enkäter, men två veckor efter avslutat projekt. Enkäterna hade övervägande öppna frågor. Elevernas evalueringar ingår i olika utsträckning i vardera intervjun. Bokrecensionerna inbegriper 21 sidor i skrivhäftet av A5-storlek. Enkäterna med i huvudsak öppna frågor besvarades på två sidor vardera av eleverna och inrymmer inemot 94 sidor med svar.

Utifrån de centrala teman och mönster som framkom i elevernas evalueringar har jag konstruerat utsagor som jag benämner narrativer, där enskilda elevcitater representerar en eller flera elever med överensstämmande meningar och upplevelser. Jag har tillämpat meningskoncentrering genom att komprimera elevernas uttryck för att synliggöra den direkta meningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Sammansättningen av meningskoncentreringen har anpassats till de frågor som svarar på evalueringen av projektet i intervjuerna samt de frågor som eleverna fick utgå ifrån i sina bokrecensioner. Utifrån ett intuitivt hermeneutiskt perspektiv har jag betraktat delarna i förhållande till helheten när jag konstruerat kortfattade narrativer av elevernas evalueringar.

Giorgi (1985; 2009) beskriver analysen av meningskoncentrering i tabellformat med en indelning i två kolumner. Den första kolumnen anger de fältnära redovisningarna som han benämner "naturliga meningsenheter". Den andra kolumnen anger centrala teman som identifieras utifrån dessa. Under analysprocessen använde jag detta format när jag tolkade de naturliga meningsenheterna och fastställde teman som framträdde. Tabellen innefattar elevevalueringen under pågående projekt och i slutet av projektet samt efter avslutat projekt. Tabellen har utgjort ett stöd vid analysen genom att jag har utgått från elevernas uttryck i meningsenheterna och sedan identifierat centrala teman. Därefter har jag beskrivit det aktuella fenomenet som kommit upp. I den första tabellkolumnen har jag angett naturliga meningsenheter som jag har kallat "elevernas upplevelse av tillfredsställelse och lärande", medan centrala teman har fastställts i den andra kolumnen.<sup>68</sup> I beskrivningarna av mönster i elevernas upplevelser av sin tillfredsställelse och sitt lärande har således en narrativ konstruktion utformats för hur jag som forskare har tolkat elevernas evalueringar.

Orsaken till att jag valde att komprimera elevernas talrika och långa utsagor var att evalueringsmaterialet var tämligen digert och drygt. Samtidigt som jag var intresserad av enskilda elevers uttryck ville jag även beskriva alla elever tillsammans. Min analys av elevernas evalueringar är därför influerad av fenomenologin. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är den fenomenologiska forskaren intresserad av att redovisa vad som är gemensamt för en grupp deltagares mening och upplevda erfarenhet i stället för individuella upplevelser. Sammansättningen av elevernas

---

<sup>68</sup> Den detaljerade meningskoncentreringen i tabellform återges som bilaga.

individuella evalueringssvar till en kollektiv narrativ kan således sägas vara för-svarlig. Meningskoncentrering begränsas emellertid inte enbart till fenomenologiska ansatser utan tillämpas även i andra slag av kvalitativa undersökningar (Tesch, 1990). Jag har tillämpat en hermeneutisk tolkning av de narrativer jag konstruerat av elevernas evalueringar för att se mönster i deras upplevelser och lärande.

### **5.7 Forskningsmetodiska överväganden**

De forskningsmetodiska överväganden som framgått av detta kapitel är knutna till strävan efter vetenskaplig trovärdighet och tillit när det gäller avhandlingens resultat. Jag har velat att min forskning ska representera ett forskningsmässigt gott hantverk, att min process ska vara transparent och att forskningsetiken ska vara god. Genom de metoder jag har använt är min föresats att uppvisa trovärdighet i fråga om kvaliteten på min empiriska studie och slutsatserna av den. Jag har strävat efter att ge en bred och noggrann beskrivning av de fenomen jag velat belysa, det vill säga elevers föreställningar om kulturmöten och deras interkulturella förståelse utifrån tematiken i boken *En ö i havet* samt deras evalueringar av det litterära projektet. Genom att använda nämnda datainsamlingsmetoder och analysmetoder har jag försökt få en bred och djup bild av elevernas föreställningar och åsikter. Genom analysmetoderna har jag på ett så ärligt och etiskt sätt som möjligt försökt redovisa och analysera elevernas uttryck och visa hur jag tolkar dem. Resultaten är avhängiga av storylinens arbetsuppgifter och de datainsamlingsmetoder jag använt samt den struktur och de mönster jag erhållit genom analysmetoderna för att tolka och förstå elevernas uttryck. Därtill är resultaten bundna till min förståelse av, erfarenhet av och kunskap om området (LeCompte, 2015).

#### *Studiens avgränsning och kritiska synpunkter*

Jag utförde studien i två parallellklasser i en finlandssvensk skola där jag fick tillstånd att genomföra den under en tidsperiod på tre månader i början av 2010-talet. Genom två separata elevgruppers deltagande i den här studien har min avsikt varit att erhålla ett rikt datamaterial. Min studie är avgränsad till huvudsakligen elevperspektiv (Schostak, 2002). I studien är fokus på elevgruppernas föreställningar, åsikter och upplevda lärande. Lärarperspektivet på den litterära storylinen beaktas endast i de lärarledda klassamtalen. Avsaknaden av en analys av lärarnas ståndpunkter i fråga om hur de upplevde projektet kan givetvis utgöra en brist. Efter att projektet avslutades utfördes endast en kort muntlig evaluering med lärarna. Denna evaluering ingår inte i studien. Sett i backspegeln kunde lärarperspektivet ha fått större utrymme projektet igenom, vilket följaktligen bör beaktas i diskussionen av slutsatserna av denna studie.

Den här litterära storylinen hade kunnat utarbetas med färre nyckelfrågor som behandlar bokens tematik. Uppgifterna hade naturligtvis kunnat ta fasta på andra interkulturella aspekter utifrån den aktuella boken samt ge andra variationsmöjligheter i arbetssätt, arbetsmängd och arbetstid. En stor del av uppgifterna bestod

av skrivna uttryck, vilket i längden kan ha upplevts som betungande och monotont och därmed kanske påverkat elevernas engagemang och motivation negativt. För att uppväga dylika upplevelser varierades skrivuppgifterna med olika uttrycksformer individuellt, i par och mindre grupper samt med klassrumssamtal, lärarens högläsning och övrig verksamhet.

Ur analysynvinkel var det omfattande antalet elevuppgifter dock nödvändigt för att ge en trovärdig bild av studien. De etnografiska anteckningarna hade inte varit tillräckliga utan krävt en vidare analysapparat, till exempel video- och ljudinspelningar, om elevuppgifterna hade begränsats till några få specifika uttrycksformer. Exempelvis kunde då en jämförelse mellan en större mängd dramauppgifter och muntliga uppgifter ha gjorts, eller en jämförelse mellan de skriftliga uppgifterna, dramauppgifterna och collagen.

I en studie utgör även forskarens påverkan och inflytande på deltagarna en central fråga (Hammersley & Atkinson, 2007; LeCompte & Goetz, 1982). I den här studien bör beaktas att eleverna i olika grad kan ha anpassat sina åsikter och värderingar efter vad de antog att jag förväntade mig av dem. Jag har triangulerat elevernas uttryck genom att kombinera källtriangulering, metodtriangulering, analys-triangulering och perspektiv- eller teoritriangulering med litteraturpedagogik och interkulturell pedagogik. På så sätt har jag kontrasterat resultaten för att få en i möjligaste mån sanningsenlig bild av elevernas uttryck. Som nämnts kände ett par elever till bokens intrig. Med dessa elever kom jag överens om att de inte skulle berätta för klasskamraterna om handlingen. Möjligheten finns likväl att de inte har hållit överenskommelsen. Likaså är det rimligt att de båda elevgrupperna har upplyst varandra om händelseförloppet och arbetsuppgifterna. Eleverna hade dock inte informerats om mina forskningsfrågor. Vetskapen om intrigen kan i alla fall ha haft en viss effekt på resultaten.

### *Trovärdighet och transparens*

En övergripande definition av ”validitet” tar fasta på huruvida forskaren undersöker det som avses med forskningen (Altheide & Johnson, 2011; Johnson & Christensen, 2014; Schensul, Schensul & LeCompte, 1999). För den här studien gäller validiteten, äktheten och giltigheten i vilken mån datainsamlingsmetoderna och analysmetoderna representerar elevernas föreställningar om fiktionens tematik och evaluering av det litterära storylineprojektet. Jag har försökt utforma forskningsprocessen så att den har blivit så transparent som möjligt för läsaren. Min ambition har varit att ge en sanningsenlig beskrivning av den omfattande empiri som studien resulterat i. Jag redovisar elevernas produktion och utgående från denna har jag strävat efter att göra en tolkning som visar tendenser och utvecklar ny kunskap. Fokus ligger på att få en rättvis bild av de föreställningar som elevernas läsupplevelser ger. Jag har bemödat mig om att göra resultatredovisningen saklig, tydlig och konsekvent

genom många oredigerade exemplifieringar av elevernas arbete. Till stöd för trovärdigheten och rimligheten i mina tolkningar har jag en teoretisk referensram knuten till litteraturpedagogik och interkulturell pedagogik.

### *Etiska aspekter*

Under forskningsprocessen har jag gjort mitt bästa för att bidra med korrekt och noggrann vetenskaplig kunskap samt att ta hänsyn till upphovsrätten. ”Informerat samtycke” innebär att forskaren ska informera deltagarna om studiens syfte (Fangen, 2005). I studier där deltagarna består av barn eller unga bör särskild etisk hänsyn iaktas. Barn och unga ska respekteras och erkännas och bemötas seriöst och rättvist (Alver, 2001).<sup>69</sup> Inför min studie ansökte jag per telefon om tillstånd av kommunens bildningsdirektör och av skolans rektor samt berörda lärare. Jag ansökte också skriftligt om forskartillstånd av rektorn. Samtliga elever tillfrågades om och gav sitt samtycke till att delta i studien. Eleverna informerades till en början om studien av respektive lärare och via brev av mig. Före studien besökte jag även skolan och lämnade utförlig information om studiens syfte, materialinsamlingen och tiden för genomförandet. Jag klargjorde också för eleverna att de kan avbryta sitt deltagande i studien när som helst. När det gäller minderåriga elever i juridisk mening var det viktigt för mig att också kontakta vårdnadshavarna. Denna kontakt togs genom brev, där jag bad om deras medgivande till barnens deltagande.

”Konfidentialitet” i forskning betyder att forskaren inte offentliggör data som kan avslöja vem en person är (Fangen, 2005). I en empirisk kvalitativ studie utgör forskaren en utomstående som får inblick i människors personliga verklighet (Fangen, 2005; Stake, 2000). I egenskap av forskare i skolkontext har jag därtill styrts av hänsyn till lärarens yrkesetik och tystnadsplikt.<sup>70</sup> För samtliga inblandade parter har jag iakttagit alla befintliga regler för att garantera deras integritet och konfidentialitet. Samtliga har fått grundliga upplysningar om studiens genomförande och dess syfte. Min strävan har varit att alla elever skulle uppleva deltagandet positivt och känna sig trygga i sin konfidentialitet. Jag försäkrade mig förlöpande om att de var införstådda med studien och medvetna om sina rättigheter som deltagare. Efter att projektet avslutats samtalade jag i helklass med eleverna om deras upplevelser av sitt deltagande. Eventuella oklarheter som uppstod under studien försökte jag att reda ut.

För att hålla eleverna fria från negativa efterverkningar behandlas det insamlade materialet genomgående konfidentiellt och med respekt. Ett sätt att säkra konfidentialiteten i en studie är att ändra personnamn, ortnamn, organisationsnamn och övrig information som kan avslöja enskilda identiteter (Fangen, 2005). I analysen anges

---

<sup>69</sup> Alver (2001) utgår från FN:s barnkonvention om barns rättigheter.

<sup>70</sup> Lärarens yrkesetik och yrkesetiska principer finns att tillgå på OAJ: s (Opetusalan Ammattijärjestö [Undervisningssektorns Fackorganisation]) webbplats  
<[http://extra.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447899&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447899&_dad=portal&_schema=PORTAL)>.



eleverna med koder. Kännetecken som kan relateras till eleverna och andra inblandade parter samt namn på skolan och kommunen har utelämnats. Den exakta tiden för studien uppges inte heller. Därtill har jag ändrat dialektalt språk i vissa elevers uttryck till en mer standardspråklig form. I övrigt återges elevernas uttryck med deras personliga språkbruk. Eventuella stavfel eller språkfel har inte rättats. De båda ämneslärare i modersmål och litteratur som genomförde min litterära storyline benämner jag genomgående ”hen”, ”läraren” eller ”lärarna”.

## 6 Mönster i elevernas förståelse av bokens tematik, med fokus på interkulturell förståelse

I föreliggande kapitel redovisar jag de resultat av elevernas verksamhetsuppgifter med tematiken i Annika Thors bok *En ö i havet* som avser att besvara de två första forskningsfrågorna: *Hur uttrycker eleverna kulturmöten i den litterära storylinen?* och *Hur uttrycker eleverna kulturmöten i sina egna liv?* Inledningsvis återger jag i korthet händelser eller teman i boken som respektive uppgifter utgår ifrån. Jag beskriver det sätt på vilket eleverna har arbetat med uppgifterna och det didaktiska syftet med dem. Vidare återger jag en kort sammanfattning av de lärarledda klassamtalen kring uppgifterna när dessa har förekommit. Min ambition har varit att samtliga uppgifter ska inkludera lärarledda klassamtal. Detta har inte alltid skett, vilket mestadels berott på tidsbrist. Genom analysen söker jag efter centrala teman och mönster i elevernas bearbetningar. Jag gör således ingen specifik elevanalys, det vill säga inriktar mig inte på den enskilda elevens utveckling av interkulturell förståelse under pågående studie, utan lyfter fram hur eleverna kan medvetandegöras om och engageras i teman med fokus på att fördjupa deras interkulturella förståelse genom olika uttrycksformer i en klassgemenskap. Jag väljer att illustrera olika teman och mönster genom rikligt med exempel på elevernas arbete. Exempelen representerar ett större och mindre antal elever vars uttryck formar ett liknande mönster. Därigenom strävar jag efter att göra en i möjligaste mån transparent analys och tolkning.

De nyckelfrågor som eleverna arbetade med anges i samband med uppgifterna. Vissa nyckelfrågor behandlades inte i båda klasserna, vilket berodde på tidsbrist eller på att läraren i en del fall förbisåg dem. På grund av sjukfrånvaro arbetade alla elever inte heller alltid med alla nyckelfrågor. Elevernas bearbetning av nyckelfrågorna gjordes individuellt, i par, i grupper om tre eller i grupper om fem till sju elever eller i helklass. En del elever föredrog i vissa kollektiva skrivuppgifter att arbeta individuellt. I en del uppgifter som utfördes i par eller i mindre grupper noterade jag att eleverna också hade individuella uttryck som skiljde sig från varandra. Dessa uttryck redovisar jag därför som individuella. För samtliga uppgifter klargörs som fotnoter dels antalet medverkande elever, dels vilka elever vars båda föräldrar har finländsk bakgrund respektive fullständig invandrarbakgrund och vilka som delvis har invandrarbakgrund.

Jag redogör för elevernas medskapande av fiktionen genom deras föreställningar av det övergripande temat kulturmöten i fiktionen, till vilket jag har formulerat undertemana utanförskap, mobbning samt gemenskap, medlemskap och vänskap genom deras rollgestaltningar och personliga gestaltningar. Dessa underteman bidrar var för sig till att systematiskt ge svar på den första och andra forskningsfrågan vardera i tre avsnitt. I samtliga avsnitt görs även en summering av mönster i elevernas uttryck. En vidgad tolkning i anslutning till teori och forskning inom området följer efter de tre avsnitten.

### *Redovisningsstruktur för den första forskningsfrågan*

I avsikt att få svar på min första forskningsfråga inriktar jag mig i resultatredovisningen på elevernas föreställningar om utanförskap i fiktionen genom rollgestaltning och genom personlig gestaltning. Vidare tar jag fasta på elevernas föreställningar om mobbning i fiktionen genom rollgestaltning och genom personlig gestaltning. Därtill fokuserar jag på elevernas föreställningar om gemenskap, medlemskap och vänskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning.

### *Redovisningsstruktur för den andra forskningsfrågan*

För att få svar på den andra forskningsfrågan kontrasterar jag jämsides elevernas uttryck i fiktionen med hur eleverna uttrycker sin förståelse av samma tematik som i fiktionen i sina egna liv. Här ligger fokus på betydelsen av interkulturell förståelse i deras egna liv. Växlingen från fiktionen och historisk tid till nutid och elevernas verklighet benämner jag perspektivbyte. Jag inriktar mig således parallellt i resultatredovisningen på elevernas uttryck som rör kulturmöten i deras egna liv. Vidare fokuserar jag på elevernas uttryck för utanförskap och mobbning i deras egna liv samt elevernas uttryck för gemenskap, medlemskap och vänskap i deras egna liv.

## **6.1 Elevernas föreställningar om utanförskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv**

I detta avsnitt inriktas resultatredovisningen på den tematik som handlar om elevernas föreställningar om utanförskap i fiktionen. Resultatredovisningen bygger på analys och tolkning av elevernas rollgestaltning och egen personliga gestaltning samt på elevernas uttryck för samma tematik i sitt eget liv som i fiktionen. Fokuset ligger då på deras interkulturella förståelse i deras egna liv.

### *Elevernas föreställningar om människor med annan kulturell tillhörighet och om kulturella olikheter generellt i deras egna liv och i den fiktiva gestalten Steffis liv*

Under den litterära storylinen arbetade eleverna med frågor som rörde olika slag av kulturell tillhörighet och kulturella olikheter generellt dels med hjälp av nyckelfrågor, dels med hjälp av intervjufrågor. För att få förståelse av elevernas föreställningar om hur kulturmöten och kulturella olikheter i fiktionen bidrar till den fiktiva gestalten Steffis utanförskap anser jag det nödvändigt att först få en insikt i hur eleverna uttrycker kulturbegreppet i sina egna liv. Under pågående projekt intervjuade jag således eleverna om vad ”kultur” är för dem. Under intervjuerna fick eleverna även svara på andra frågor som rörde bokens tematik. Intervjuerna gav på så sätt eleverna möjlighet att jämsides med uppgifterna i den litterära storylinen vidareutveckla sin förståelse av temana. De flesta elever var osäkra på vad kulturbegreppet står för. Men efter att jag relaterade det till boken fick jag mer uttömliga svar.

”... som typ olika som, folk som har olika som så här speciella saker som just typ danser eller sjunger ...” Ff19

”Bildkonst ... de där ställningarna och så målar de bilder och sånt.” Pi12

Som exemplen Ff19, Pi12 visar beskriver en del elever kultur på en ytligare nivå, det vill säga på en konstnärlig och underhållande nivå. De har inte kunskap om andra dimensioner av kulturbegreppet.

”Nå kultur kan väl betyda jättemycket men ... jag skulle vilja förklara det som olika mat, språk, religion och ... ja ...” Ffi11

”Nå på olika sätt man betar sig och äter och allt sånt i olika länder som ja som deras religion och levnadssätt och matvanor och seder och allt sådant tycker jag hör till kultur.” Pf20

”... olika grejer människor gör. Det är väl vissa som inte firar jul som vi gör och sånt. Jag vet inte jag.” Pi4

”... som Finland, språket och om man har några traditioner och så där ...” Ff3

Av de övriga exemplen framgår att andra elever beskriver ”kultur” på en djupare nivå, såsom socialt överförbara levnadssätt. De förmår emellertid inte ge en vidare definition av kulturbegreppet. Den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, antyder en djupare erfarenhet av kulturinnehörden, likafullt kan hon inte ge en utförligare begreppsförklaring. Överlag omnämner eleverna stereotypa olikheter mellan länder som rör till exempel språk, traditioner, religion och mat. Mestadels ser de Finland som ett homogent land bestående av människor med finländsk bakgrund som har finländska normer och traditioner.

Temat bearbetades vidare genom nyckelfråga 12, *Vad känner du till om olika kulturer?* I samband med denna fråga skrev eleverna en individuell personlig tanke-text om sina erfarenheter av kulturella olikheter. Uppgiften möjliggjorde ett perspektivbyte från fiktionen och gav eleverna tillfälle att utveckla sin förståelse av personer med annan kulturell tillhörighet. Eleverna i klass I var osäkra på uppgiften, varför jag ingrep och förklarade att de kan ta fasta på vad de lärt sig om människor med olika kulturer, till exempel människor med andra etniciteter och nationaliteter i skolan, av resor, TV, filmer etcetera.<sup>71</sup> Under ett lärarlett klassamtal återgav eleverna i klass I vad de skrivit om sina erfarenheter av olika kulturer.

”Amerika: Stora patrioter på mat [...] mycket snabbmat [...]. Indien: går med hatt på huvudet, äter oftast ris [...]” Ffi15

---

<sup>71</sup> I uppgiften deltog 24 elever; nio flickor och femton pojkar. Sex av flickorna hade finländsk bakgrund, medan två hade delvis invandrarbakgrund och en hade fullständig invandrarbakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.

”[Muslimer] lägger sig ner på knä på en matta och börjar be vänd mot en stad [...]. Sylt i tee [oklart vem som avses]. Röker hassh för att tala med gudar [människor med någon annan religion än islam].” Pf18

”Turkiet: de har blå glasögon överallt som de tror beskyddar dem. Muslimer firar ramadan en hel månad och festar med släckt och vänner efter fastan.” Pf30

Flertalet av eleverna beaktar endast kulturella olikheter mellan länder, vilket även denna gång visar på att de uppfattar Finland som kulturellt homogent. Som framgår av citaten beskriver den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ff15, och pojkarna med finländsk bakgrund, Pf18, Pf30, stereotypa uppfattningar om människor i andra länder. Flickan verkar inte förstå begreppet ”patriot”, utan förknippar det med en stereotyp amerikansk matkultur. Hon visar okunskap genom att tala om indier, och jag tolkar det som främst män, som generella hattbärare. Däremot verkar hon inte tycka att det är avvikande att äta ris då det är närmare hennes finlandssvenska kultur. Pojkarna lägger i sina uppfattningar vikten på religion. Den ena pojken, Pf18, beskriver muslimer som ber. Dock förefaller det som om han inte vet vilken stad de vänder sig mot och varför. Han nämner även att det finns människor som drog sig för att få kontakt med gudar. Vilken religion han avser i detta fall framkommer inte. Jag uppfattar det emellertid som att han inte avser islam, eftersom det på lärarens förfrågan i helklass framkommit att eleverna nyligen hade fått undervisning om världsreligionerna i religionsämnet. Vidare påpekar han att människor överlag använder sylt i te, vilket han därtill ser som avvikande från den finlandssvenska normen. Den andra pojken, Pf30, visar sin okunskap genom att tala om turkar som människor som allmänt använder blå glasögon för att känna sig trygga. I elevernas uttryck framgår underförstådda diskrimineringar, speciellt hos pojkarna vad gäller religion.

”Vi har många muslimer i skolan. Muslimer äter inte griskött, tycker jag är konstigt.” Ff1

”I Finland bor många som är från ett annat land. Jag bor i [...] jag känner många som har kristendomen som sin religion. Någon sa att om jag har islam för sin religion, men svenskar är inte muslimer, ja, vi kan inte bli vänner, men det är inte sant vi är alla lika.” Fi21

”Att man inte får spela fotboll i [vår skola] skolan.” Pi2

I tanketexterna anges kulturella olikheter i Finland endast av ett fåtal elever. Som exemplen Ff1 och Pi2 visar lyfter eleverna fram dessa med fokus på religion och idrottsutövande. Flickan med finländsk bakgrund, Ff1, och flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, anger olikheter i religion i Finland. Den ena flickan, Ff1, uttrycker också oförståelse av muslimer för att de inte äter griskött. Hon ser sin egen finlandssvenska matkultur som norm. Den andra flickan, Fi21, betonar osämja

mellan kristna och muslimer. Hon berättar på ett liknande sätt som framkommer i boken om diskriminerande kommentarer som hon erfarit på grund av sin religion. Likväl framhåller hon rättvisa och likvärdighet mellan människor oavsett religion. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi2, uttrycker missnöje över att inte få spela fotboll i skolan. Han syftar på att det är tillåtet i skolor i hans ursprungsland. Jag tolkar det som att hans kritik är riktad enbart mot hans nuvarande skola och inte skolor överlag i Finland.

Utöver i de individuella tanketexterna fick eleverna under intervjuerna vidareutveckla svaren utgående från sina erfarenheter av människor med annan kulturell tillhörighet och av kulturella olikheter generellt.

”... jag är bra kompis med många av sådana där invandrare.” Ff7

”I klassen [finns elever med invandrarbakgrund] ... i skolan och ute på stan mest i [i en närliggande kommun] där finns det nog sådana där negrer och sådana svarta, inte vet jag. Inte stör de väl. Bara att vissa [invandrare från Balkanhalvön] brukar ha jättekort stubin.” Pi12

”via internet eller något sådant. Inte går man ju hela tiden ja okej det där finns där och det där finns där så där gör man där ...” Pf30

Som framgår av exemplen Ff7, Pi12 och Pf30 uppger en del av eleverna att de har erfarenheter av människor med annan kulturell tillhörighet och av kulturella olikheter generellt genom kamrater, i skolan och på orten överlag samt genom olika digitala medier och internet generellt. I en del uttryck hos elever med finländsk bakgrund framkommer en tydlig tudelning i deras syn på migranter. Flickan med finländsk bakgrund, Ff7, uppger en närmare erfarenhet av och kamratskap med flera migranter samtidigt som hon urskiljer dem från elever med finländsk bakgrund. Den ena pojken med invandrarbakgrund, Pi12, uttrycker en tydlig diskriminering och andrafiering av flyktingar och migranter. Han har en fördomsfull inställning till invandrare från Balkanhalvön. Han tolererar flyktingar och invandrare men är inte intresserad av en närmare kontakt med dem. Den andra pojken med finländsk bakgrund, Pf30, lägger inte i första hand så stor vikt på kulturella olikheter generellt.

Därtill uttrycker en del elever som helt och hållet eller delvis har invandrarbakgrund en tämligen öppen inställning till kulturella olikheter som de erfarit främst under resor utomlands.

”Nå jo, vi är ju som från ett annat land så vi har nog gjort det. Det skiljer inte så mycket fast som, det är som nog så där att ja att några går till kyrkan, några går till synagoga, några ja ... det är nästan bara det som skiljer dem åt. Det är som alltid bra att veta hur folk lever och hur de har det vardagligt och så där.” Fi23

”... vi brukar fara dit [till den ena förälderns hemland] åtminstone en gång om året och så ... går vi i den där [församlingshus] då och det är ju som jätteolika mot vad vi har till exempel och så ...” Ffi11

”... Så alltid innan vi reser så brukar vi forska om det där stället så man vet vad som finns och vad som är olika ... alltså jag tycker det är väldigt dåligt som att vissa personer som för att t.ex. en person är jude och en som är kristen så sätter man olika stämplor på dem, jag tycker det är fel.” Ffi15

”Nå att det finns ganska mycket annorlunda personer i världen ... eller det är ganska annorlunda levnadssätt just på olika ställen i världen ... och så ja att man ska ju inte gå och säga vad som helst till dem andra som för att de blir lite just arga av det eller som ja inte vet jag riktigt.” Pf20

”Nog kan man ju vara olika men nog är alla lika mycket värda nog.” Pf28

Av exemplen framgår att de flickor som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, Ffi15, har en mer fördomsfri attityd till speciellt olikheter i religion. Den ena flickan, Ffi11, visar sin erfarenhet och erkännande av speciellt en religion som avviker från hennes finlandssvenska kultur. Den andra flickan, Ffi15, relaterar bokens tematik till verkligheten och fördömer religiösa diskrimineringar i fråga om judar och kristna och visar erkännande och respekt för dem. Hos flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, skönjs ett utanförskap i förhållande till mottagarlandet. Hon visar dock en begränsad syn på kulturella olikheter genom att endast se olikheterna i religion i hennes ursprungsland. Även de pojkar som har finländsk bakgrund, Pf20, Pf28, visar i sina uttryck en öppen inställning till kulturella olikheter utomlands. Likväl andrafierar den ena pojken, Pf20, utlänningar som blir arga och förmår inte relatera samma reaktion till sig själv och finlandssvenskarna. Den ena pojken, Pf28, lyfter fram olikheter mellan människor i andra länder med betoningen på likvärdighet. Han verkar inte uppmärksamma förekomsten av kulturella olikheter i Finland.

Därutöver fick eleverna under intervjuerna fördjupa sig i temat genom att begrunda hur det skulle vara om det inte fanns olika kulturer utan alla människor vore lika.

”Nå allihop har ju sin egen stil om alla skulle ha samma stil så skulle det vara ganska trist och så där. Om allihop skulle som ... ha samma humor och så där ... skulle man tröttna på det sen.” Ffi19

”Så extremt tråkigt. Jag vet nu inte men det skulle ju bara vara ett och samma. Man skulle ju vara så uttråkad till sist.” Pf24

”... det skulle tillika vara lite ointressant att fara utomlands då som skulle det inte finnas något intressant att se där egentligen som det var tillika just en del av resan var intressant då man såg att folket var lite annorlunda än i Finland och så är det väl nog att om alla skulle vara som samma så fast enligt mig skulle det nästan bli mera rörigt nog på något skumt sätt.” Pf20

Nästan ingen av eleverna tilltalades av tanken på en kulturellt homogen värld. Som exemplen visar anser eleverna att en homogen värld skulle vara tråkig och monoton. Jag uppfattar det som att de flesta elever i första hand avser avsaknad av kulturella olikheter mellan olika länder. Som framgår av exemplet omtalar emellertid en flicka med finländsk bakgrund, Ff19, kulturella olikheter på individnivå, vilket också kan skönjas hos den ena pojken med finländsk bakgrund, Pf24. Den andra pojken som har finländsk bakgrund, Pf20, ser Finland som kulturellt homogent.

”[Alla människor skulle ha] ... samma kultur som vi har, alltså jag tycker det är bättre att ha en kultur.” Fi21

”Alltså det skulle nog vara bra det. Man skulle inte ha krig och bråk folk skulle komma överens ingen skulle vara ensam och ja alla skulle vara vänner med alla.” Fi23

Flickorna med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, Fi23, föredrar däremot en kulturellt homogen värld. Jag tolkar det som att de genom sina föräldrar har erfarenheter av krig. Den ena flickan, Fi23, uttrycker djupare tankar och förklarar att det på det viset skulle vara en fredligare och mer harmonisk värld.

För att vidare reflektera över och öka förståelsen av temat gjordes ett perspektivbyte från elevernas verklighet till fiktionen. Via nyckelfråga 44, *Vilka saker är svåra att anpassa sig till för Steffi? Hur vill du sammanfatta språkets och andra kulturella betydelser för Steffi?*, fick eleverna föreställa sig vilka företeelser som kan vara svåra för Steffi att vänja sig vid samt huruvida Steffis kulturella tillhörighet, exempelvis i fråga om språket, har betydelse för henne även om hon bor i Sverige. I uppgiften skrev eleverna en individuell personlig tanketext om Steffis svårigheter i det nya landet. De elever som ville fick i klass II rapportera sina tanketexter.<sup>72</sup>

”Det är svårt att få vänner då man inte kan språket, det är svårt att lära sig språket om det inte liknar ens eget språk.” Pf10

”Att hon inte har några vänner, det är en annan religion i Sverige och maten är annorlunda. Dessutom är språket annorlunda och hennes föräldrar är inte där.” Ff9

”Livet utan föräldrar, inga kompisar, språket, maten, religionen, Levnadssättet” Pi8

En del elever, Pf10, Ff9, Pi8, nämner språksvårigheter och brist på vänner som orsak till utanförskapet. Jag tolkar det som att de i första hand avser nya vänner på ön i boken. Även frånvaron av föräldrarna samt olikheter mellan religionerna och

---

<sup>72</sup> De elever som deltog i uppgiften var 20 till antalet. Av dessa hade sex flickor finländsk bakgrund och en flicka fullständig invandrarbakgrund. Pojkarna var tretton till antalet, av vilka nio hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.



traditionerna anges ofta som svåra för Steffi att anpassa sig till. Överlag framkommer antydning till förståelse av Steffis utanförskap.

”Jag vet exakt hur Steffi känner sig nu. Hon flyttade till ett land som är långt borta från där hon bodde förr hon kan inte språket och är långt från sina vänner och familj. Och hon vill säkert att allt ska vara som förut. För [...] år sen flyttade jag till Finland och det kändes verkligen konstigt det första året, men sen började jag bli van vid allt som var nytt för mig ... nu är allt nytt helt okej. Nu vet jag att mitt hem är här och att jag och min familj är långt borta men mina vänner, min mamma och pappa och lillasyster är här och det är det viktigaste för mig. Någon gång så känns det att folk inte vill ha mig här men det enda som är bra med det är att det inte är mina vänner som tycker det” Fi23

Den flicka som har fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker en djupare inlevelse med och förståelse av Steffi genom att tydligt dra paralleller mellan fiktionen och sina egna erfarenheter av att vänja sig vid något nytt och främmande och att känna utanförskap och främlingsfientlighet. Som motvikt framhåller hon gemenskapen med sin familj och sina vänner.

*Elevernas föreställningar om orsaken till att de fiktiva gestalterna Steffi och Nelli flydde från sitt hemland samt deras föreställningar om flyktingar i dag*

Under projektet arbetade eleverna med olika uppgifter utgående från de fiktiva gestalterna Steffis och Nellis påtvingade flykt från Österrike. I fiktionen utgör den nazistiska antisemitismen anledningen till Steffis och Nellis flykt från hemlandet. Nazistemat skildras i boken första gången när Steffi tänker på sin gamla skola i Wien. Hon hade varit bäst i klassen ända tills nazisterna införde särbehandlingar av de judiska barnen i skolan. De judiska barnen blev då tvungna att sitta längst bak i Steffis klass. De fick inte göra Hitlerhälsningen som de andra barnen. I uppgiften med nyckelfråga 20, *Hur skulle du känna dig om du behandlades på samma sätt som de judiska skolbarnen?*, fick eleverna möjlighet att utveckla sin kunskap om judeförföljelsen genom en individuell personlig tanketext. De fick reflektera över hur de själva skulle känna sig om de behandlades på samma sätt som de judiska barnen.<sup>73</sup> I ett lärarlett klassamtal vidareutvecklade läraren i klass II temat om nazisterna och judeförföljelsen under andra världskriget. Flera elever var mycket engagerade och undrade om de själva hade varit goda nog åt nazisterna.

”Jag skulle vara rasande och skolka. Jag skulle säkert bli riktigt ledsen och ängslig.” Pf20

”Jag skulle känna mig udda och utanför.” Pf22

---

<sup>73</sup> Nyckelfrågan besvarades av endast nio elever i klass II. Av dessa elever var fyra flickor, två med finländsk bakgrund, en som delvis har invandrarbakgrund och en flicka med fullständig invandrarbakgrund. Pojkarna var fem till antalet varav samtliga hade finländsk bakgrund.

”Jag skulle inte må bra.” Pf24

”Dåligt.” Pf30

Överlag uttrycker eleverna kritik mot nazismen och anar sig till förståelse av de judiska barnen. I de flesta tanketexter av pojkarna med finlandssvensk bakgrund i klass II, Pf20, Pf22, Pf24, Pf30, framkommer deras antydan till förståelse och fördömanden i kortare ordalag, ibland endast med ett eller några få ord. De relaterar inte närmare till sig själva och sina egna känslor, vilket tyder på ytligare tankar.

”Dåligt. Som om jag var sämre än alla andra fast jag egentligen inte var det bara för att jag var jude. Om min lärare plötsligt sa åt mig att göra si och så pga. min religion.” Ffi15

”Jag skulle bli ledsen att, ens klasslärare skulle behandla judiska människor så. Jag skulle känna att jag inte accepterades i klassen. Jag skulle känna mig utanför, ledsen, okunnig, värdelös, inte må bra” Ff17

”Jag skulle känna mig värdelös väldigt ensam. Jag skulle vara ledsen för att ingen vill ha mig i klassen, ingen vill vara med mig. Ingen vill acceptera mig för det jag är.” Fi23

Som exemplen Ffi15, Ff17 och Fi23 visar uttrycker flickorna ett djupare kritiskt engagemang och empatiska tankar för de judiska barnen.

Genom ett perspektivbyte lyftes temat fram i dagens verklighet genom nyckel-fråga 5, *Vad är nazism? Finns nazister i dag?*, där läraren i de båda klasserna talade om nazismen under andra världskriget och nynazister i dag. I klass II undrade en pojke, Pf22, om nazismen är en religion.<sup>74</sup> Efter klassamtalen fick eleverna utforska temat med hjälp av främst internet men också med hjälp av lexikon och faktalitteratur. De presenterade sin produktion muntligt. Deras produktion ingick i de båda kollektiva collagen för vardera klassen.<sup>75</sup>

”Ett par brutala bilder från koncentrationslägren under 2:a världskriget.” Collage i klass I

”Hitler försökte kriga och erövra andra länder för att skapa plats åt hans så kallade ’ariska överras’.” Collage i klass I

”Ledaren var Adolf Hitler. Han hatade judar. Han ville utrota dem. Han kom på en massa skitregler. Han fängslade judar för småsaker.” Collage i klass II

”Han (Hitler) försökte skapa en ädlare ras med att döda bland annat romer, civila ryssar, judar och homosexuella personer” Collage i klass II

---

<sup>74</sup> I uppgiften deltog 18 elever; sju flickor och elva pojkar. Av flickorna hade fem finländsk bakgrund, en delvis invandrarbakgrund och en fullständig invandrarbakgrund. Av pojkarna hade nio finländsk bakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. I uppgifterna med collagen varierade antalet medverkande elever under pågående projekt.

<sup>75</sup> Av konfidentiella skäl visar jag inte collagen i sin helhet.

Av exemplen ur collagen i de båda klasserna framgår elevernas kritiska engagemang i deras utforskningar av temat. De fokuserar i huvudsak på Förintelsen och nämner exempel på förföljda etniciteter och minoriteter genom multimodala faktatexter av koncentrationsläger. De uttrycker liktydiga starka fördömanden, några i grövre ordalag, mot Hitlers och nazisternas ideologi.

I samband med nyckelfråga 1, *Vad är ett flyktingbarn?*, gjordes ett perspektivbyte till nutid där eleverna reflekterade över varför det finns flyktingar i dag. De skrev individuellt eller i grupper om två eller tre elever en personlig tanketext om temat.<sup>76</sup> Även ett lärarlett klassamtal fördes i de båda klasserna om temat där eleverna frivilligt fick rapportera sina tanketexter och där läraren utvecklade temat om de finländska krigsbarnen samt dagens flyktingar och flyktingar i Finland. En elev i klass I, Pf18, förvånades över att en del finländska krigsbarn inte ville återvända till Finland. I klass II menade ett par elever, Ffi15, Pf20, att dagens flyktingar känner sig ovälkomna eller värdelösa.

Exempel på elevernas kollektiva personliga tanketexter ges nedan:

”En person som flyr från t.ex sina problem, krig, rädd för något och flyr därifrån.” Ff7, Ff9, Ffi11

”Person som flytt från t.ex. krig.” Pi2, Pf6, Pi12

”Ett barn som flyr från sitt eget land för att det kanske pågår krig eller något sådant.” Fi21, Fi23

”Ett barn som flyr från ett krig i ett annat land. Och möjligtvis hamnar hos fosterföräldrar eller på barnhem.” Pf30

Exemplen på elevernas tanketexter visar att de överlag har kännedom om flyktingar och flyktingbarn. Orsakerna till att människor flyr från sina hemländer är enligt eleverna krig och andra svårigheter, till exempel naturkatastrofer.

I en annan uppgift fick eleverna därutöver möjlighet att utveckla förståelsen av flyktingar när det i boken *En ö i havet* längre fram i historien berättas att farbror Evert i ett brev från riksdagsmannen får avslag på sin förfrågan om möjligheten för Steffis föräldrar att få asyl i Sverige. Med utgångspunkt i nyckelfråga 41, *Vad känner och tänker Steffi när hon läst riksdagsmannens brev?*, skrev eleverna en individuell rollgestaltning genom en tanketext om Steffis reaktion på beskedet. Uppgiften gav eleverna möjlighet till medskapande arbete genom identifikation med Steffi.<sup>77</sup> Eleverna fick i klass I frivilligt rapportera sina tanketexter i helklass.

---

<sup>76</sup> I uppgiften deltog 24 elever; tio flickor och fjorton pojkar. Av flickorna hade sex finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två flickor fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade tio finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund.

<sup>77</sup> I uppgiften deltog 25 elever. Flickornas antal var elva; åtta med finländsk bakgrund, två som delvis har invandrabakgrund och en med fullständig invandrabakgrund. Pojkarna var fjorton till antalet; tio med finländsk bakgrund och fyra med fullständig invandrabakgrund.

”Det är orättvist, bara för att det är krig får man inte komma till Sverige” Pf6  
”Varför förstår ingen hur svårt det är att leva utan sina föräldrar” Pi8  
”Varför kan de inte ta emot mina föräldrar? Pappa är ju läkare och kan hjälpa folk.” Ff3

I tanketexterna framkommer elevernas kritiska engagemang i fiktionen genom att de beskriver Steffis frustration över att föräldrarna inte får inresetillstånd till Sverige. Både flickorna och pojkarna förmår i sina tanketexter ta Steffis roll och i jag-form uttrycka antydning till förståelse genom att betona återföreningens betydelse och den orättvisa behandlingen. Flickan med finländsk bakgrund, Ff3, uttrycker djupare tankar genom att lyfta fram att pappan kunde ha varit en viktig tillgång för Sverige.

”Varför förstår ingen det här med mamma och pappa. Är de dumma i huvudet eller? Skall mamma och pappa i [oläsligt] för evigt. Tänk om vi aldrig ser varandra igen. Nej jag får inte tänka så. Stackars mamma och pappa, varför förstår ingen oss?” Ff5  
”Vad nu har jag skickat brev dit och de säger nej. Vilka rasister! De skulle borda skjutas!” Pf18

Som exemplen visar ifrågasätter några elever, Ff5, Pf18, beslutsfattarnas omdöme i grövre ordalag genom att visa ett större avståndstagande till dem.

Längre fram i boken återkommer nazisttemat när det berättas att Steffi får en tavla föreställande Hitler av Svante. I samband med nyckelfråga 30, *Varför blir Steffi upprörd när hon får tavlan av Svante?*, fick eleverna fördjupa förståelsen av temat och den tid då händelserna utspelar sig genom att skriva en individuell personlig tanketext om Steffis starka negativa reaktion på tavlan.<sup>78</sup>

”Hon tänker på sina föräldrar och så tänker hon på allt som de har gått igenom bara för att Hitler finns. Hon är väldigt ledsen och ganska arg också för hon har gått igenom många saker som vuxna aldrig kommer att gå igenom. Svante gav inte henne tavlan för att hon ska bli ledsen utan för att han gillar henne. Men hon blev ledsen ändå.” Fi23  
”Steffi känner sig rasande och chockerad när Svante gav tavlan med avsikt att vara vänlig men Steffi blev påmind om att det var ju Hitler och nazisterna som i första läge fick Steffi och Nelli från hemlandet och föräldrarna” Pf20  
”Hon känner sig arg och ledsen för att de i Sverige inte förstår.” Ff9  
”Hon känner ilska i hela kroppen och hon är jättesur för att det är Hitler på bilden för de är han som förstört hennes liv” Pi8  
”Dålig för att Hitler är böj.” Pf4

---

<sup>78</sup> I uppgiften deltog 25 elever, elva flickor och fjorton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Pojkarna med finländsk bakgrund var tio till antalet, medan pojkarna med fullständig invandrabakgrund var fyra.

I elevernas tanketexter framkommer genomgående en inlevelse i fiktionen. De anar sig till förståelse av Steffis belägenhet och uttrycker i viss mån empati för henne genom att betona hennes frustration över Svantes oförståelse av nazisternas framfart. En pojke, Pf4, visar en fördomsfull attityd genom att omtala Hitler i diskriminerande ordalag. Han uttrycker okunskap genom att förknippa Hitler med homosexuella som han har en negativ attityd till.

Temat utvecklades ytterligare efter att boken var utläst genom några uppgifter i vilka eleverna fick reflektera över boken i ett metaperspektiv. Genom nyckelfråga 53, *Vilken pärmbild och titel vill du ge boken?*, gjorde eleverna en individuell pärmbild och gav boken en titel. På baksidan motiverade de sina val av dessa. Eleverna fick därigenom stiga ut ur handlingen och göra den till en historia. De tog med sig temat till nutid och transformerade sina upplevelser och erfarenheter genom ett konstnärligt arbete till medveten dokumenterad kunskap. Därtill förmedlade de projektet till en annan grupp, som den här gången utgjorde de andra eleverna i skolan och den övriga skolpersonalen.<sup>79</sup>



På pärmbilden är titeln:

”Steffis och Nellis svåra liv”

I sin motivering till pärmbilden och titeln skriver flickan med finländsk bakgrund, Ff5:

”Steffi och Nelli har det svårt nästan hela tiden i boken även om det ordnar sig till slut och jag tycker att det passar. Mycket i boken rör sig kring stranden och tant Märta's hus, därför är bilden bra.”

**Figur 1.** Titel och pärmbild till boken. Ff5

---

<sup>79</sup> I uppgiften medverkade 26 elever. En flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ff11, deltog inte.



På pärmbilden är titeln:

”STEFFI OCH NELLI TVÅ FLICKOR SOM BLIR BORT JAGAD AV HITLER TILL SVERIGE”.

I Hitlers pratbubbla står det ”BORT”.

I sin motivering till pärmbilden och titeln skriver pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi12: ”Vet inte, passar kanske inte så bra, men det är sant i alla fall.”

**Figur 2.** Titel och pärmbild till boken. Pi12

I elevernas uttryck när det gäller pärmbilden till boken framkommer vissa olikheter. Elevernas pärmbilder är antingen idylliska, till exempel i form av teckningar av öns landskap, eller mer dramatiska, till exempel i framställningar av Steffi och Nelli som gråter eller av Hitler och nazismen. Budskapet är dock detsamma för samtliga elever. Deras uttryck vittnar om empati genom att de betonar Steffis och Nellis påtvingade flykt till något nytt, främmande och svårt.

### *Elevernas föreställningar om när de fiktiva gestalterna Steffi och Nelli anländer till ön och till sina fosterhem*

I början av boken *En ö i havet* skildras Steffis och Nellis ankomst med tåg till Göteborg, där de på perrongen möts av bland annat en fotograf som tar bilder av flyktingbarnen. Med denna händelse som utgångspunkt fick eleverna i samband med nyckelfråga 2, *Hur känner sig Steffi?*, genom en individuell personlig tanketext begrundat hur Steffi känner och tänker då hon blir fotograferad. Uppgiften gav eleverna möjlighet att engagera sig i handlingen och stiga in i fiktionen.<sup>80</sup> Under ett lärarlett klassamtal berättade läraren i klass I om de finländska krigsbarnen. Därefter rapporterade eleverna sina tanketexter.

”Ledsen. längtar efter mamma och pappa.” Pi14

”Jag tror att hon känner sig ledsen, rädd, övergiven och ensam. Jag tror hon tänker på hur hennes föräldrar har det och vad som kommer att hända med henne och sin syster.” Ff3

”Hon känner hat och vill säkert att fotografen ska fara bort till ett annat land så han får känna hur det känns.” Pf18

<sup>80</sup> De elever som deltog i uppgiften var 23 till antalet; tio flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Elva pojkar hade finländsk bakgrund och två fullständig invandrarbakgrund.

”Om jag skulle vara Steffi skulle jag känna mig ensam. Det skulle kännas väldigt främmande och jag skulle inte vilja vara med på bild. Jag skulle vilja ha tillbaka mina föräldrar.” Pf6

”Hon vill inte vara med på bild som blir publicerad i en tidning för hon vill vara anonym.” Pf24

”Man känner sig övergiven och vilsen, man vill inte visa att man är flykting.” Ff19

”Rädd, tror att hon ändå är glad att få vara i någorlunda trygghet. Hon tycker att det är oräddvinst att just hon är en flykting.” Ff1

”Hon känner sig ledsen för att hon är en flykting.” Pi2

I elevernas tanketexter anas genomgående förståelse av Steffi. De uttrycker empati för hennes utsatthet. En del elever, Ff1, Pi2, lyfter därtill specifikt fram att hon är flykting och att hon därför har en svagare position.

”Hon kanske känner sig pinsam att just hon skulle behöva vara i en tidning att folk skulle se henne. Att man kanske var sämre än alla andra då man var flyktingbarn. Jag tror att jag skulle vara obekvämt över att jag skulle vara i tidningen som miljontals läsare läser varje dag. Att de skulle se ner på mig. Men det var ju för eget bästa. Men man kanske inte alla gånger skulle förstå det.” Ffi15

”Hon känner sig dåligt för hon skulle bara vilja leva ett vanligt liv. Hon skulle bara vilja vara som alla andra. Och det gör ont att veta att man inte får vara med sin familj och leva ett lyckligt och normalt liv. Jag skulle känna mig dåligt, jag skulle må dåligt. Att inte kunna vara med min familj och leva ett normalt liv skulle vara det värsta.” Fi23

Även flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker Steffis skam över att vara flykting. I likhet med den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, framgår i deras tanketexter en djupare inlevelse och förståelse av Steffi.

Steffis och Nellis ankomst till ön och deras separation från varandra skildras vidare i början av boken. De mottas av tant Alma som eskorterar dem till sitt hem. Väl där står det klart att de inte får bo tillsammans. Nelli ska stanna hos tant Alma medan Steffi måste bo hos tant Märta. Utgående från den här händelsen fick eleverna i uppgiften med nyckelfråga 7, *Hur känner sig Steffi och Nelli?*, arbeta med statydrama i grupper om två eller tre elever.<sup>81</sup> Vid förfrågan av mig uppgav eleverna att de inte hade arbetat med statydrama tidigare. Läraren betonade att eleverna skulle förhålla sig seriösa till uppgiften. Under arbetet med och presentationerna av

---

<sup>81</sup> I uppgiften deltog 24 elever; elva flickor och tretton pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund, en delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Nio pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.

dramastatyerna hade eleverna dock svårt att hålla sig för fniss och skratt, vilket jag tolkar som att de tyckte om uppgiften men var osäkra och något obekväma när det gällde att framföra den. Efter varje föreställning fördes ett lärarlett samtal där eleverna fick bekräfta eller förkasta klasskamraternas tolkningar. Dramastatyerna fotograferades därtill. Fotografierna tillfogades till collagen för vardera klassen. Det didaktiska syftet med uppgiften var att ge eleverna möjlighet till identifikation med rollkaraktärernas känslor och därigenom utveckla sin förståelse av bokens tema och den tid då händelserna utspelade sig.

I alfabetisk ordning kodar jag dramastatyerna från A till J. Av konfidentiella skäl redovisar jag dramastatyerna enbart genom text och en tabell. I tabellen anger den första kolumnen koden för dramastatyerna. Den andra kolumnen anger vilka elever som medverkade. I den tredje kolumnen beskrivs elevernas framställningar. I den fjärde kolumnen tolkas de känslouttryck som eleverna har velat förmedla.



**Tabell 2.** Elevernas föreställningar om de fiktiva karaktärernas känslor uttryckta genom dramastatyer.

<b>Dramastatyer</b>	<b>Elever</b>	<b>Beskrivning av dramastatyerna</b>	<b>Känslouttryck</b>
A	Ff1, Ff3	Steffi står halvt bortvänd från Nelli. Hon håller ena handen för ansiktet och sträcker ut armen mot Nelli. Nelli står med sänkt huvud och håller båda händerna för ansiktet.	Sorg, förtvivlan
B	Ff5, Ff7	Steffi står halvt bortvänd från Nelli. Hennes huvud är sänkt. Hon håller ena handen för ansiktet och håller med utsträckt arm den andra handen i Nellis. Nelli sitter på en stol halvt bortvänd med huvudet sänkt och den ena handen för ansiktet.	Sorg, förtvivlan
C	Ffi15, Ffi13	Steffi står med hängande axlar bortvänd från Nelli och ser med olycklig min rakt fram. Nelli står med huvudet sänkt och håller båda händerna för ansiktet.	Sorg, förtvivlan, uppgivenhet
D	Ff19, Ff17	Steffi är på väg bort. Hon ser på Nelli och vinkar halvt bortvänd med ena handen åt henne. Nelli håller med sänkt huvud händerna för ansiktet.	Sorg, förtvivlan, uppgivenhet
E	Fi21, Fi23	Steffi och Nelli håller varandra i hand. Steffi är bortvänd och håller ena handen för ansiktet. Hennes huvud är sänkt. Nelli står med huvudet sänkt och håller ena handen för ansiktet.	Sorg, förtvivlan
F	Pi2, Pi8	Steffi står halvt bortvänd från Nelli och håller armarna böjda uppåt. Händerna är tryckta mot varandra. Hennes huvud är lite sänkt. Hon har en olycklig min. Nelli står bakom henne med ena handen för ansiktet. Hennes huvud är sänkt. Hon sträcker ut den ena armen mot Steffi.	Sorg, förtvivlan
G	Pi14, Pi12	Steffi står halvt bortvänd från Nelli med huvudet sänkt. Hon sträcker ut ena armen mot Nelli som står halvt bortvänd från Steffi och håller båda händerna för ansiktet.	Sorg, förtvivlan
H	Pf16, Pf6	Steffi är på väg bort med slokande axlar och sänkt huvud. Ansiktet är uttryckslöst. Nelli står med sänkt huvud och håller båda händerna för ansiktet.	Sorg, förtvivlan, uppgivenhet
I	Pf18, Pf22	Nelli står med huvudet uppåtvänt. Blicken är riktad uppåt och munnen är öppen. Knäna är böjda och armbågarna är uppåtvända. Händerna är öppna.	Sorg, förtvivlan
J	Pf28, Pf24, Pf30	Steffi står halvt bortvänd från Steffi. Hon ser på tant Märta som står bredvid och ser på henne med den ena armen utsträckt och pekande åt sidan. Nelli står i mitten bakom dem med hängande axlar och ser på henne med olycklig min. Hon har ena handen höjd i en vinkning mot Steffi.	Sorg, förtvivlan, uppgivenhet

Som tabellen visar uttrycker eleverna genom kroppsspråk och mimik liknande känslor i sina identifikationer. De har försökt att leva sig in i de fiktiva karaktärernas situation och uttrycker starkare känslor än i boken. I fiktionen följer Steffi med tant

Märta utan protester och lugnar Nelli som börjar gråta. Jag tolkar det som att eleverna därigenom anar sig till förståelse av Steffis och Nellis vanmakt och utsatthet. De framställer deras svåra separation genom att överlag uttrycka deras sorg. Alla statyer visar förtvivlan, till exempel genom att Steffi och Nelli håller taget om varandras händer eller sträcker sig efter varandra, eller genom att de gråter eller har olyckliga miner. I en del statyer, C, D, H, J, syns även uppgivenhet genom att Steffi och Nelli utan motstånd finner sig i situationen. Ett par statyer, F, I, visar förtvivlan genom att flickorna även vädjar till tant Alma om att slippa skiljas åt.

Eleverna arbetade därutöver med några uppgifter, varav en uppgift utgjorde en rollkaraktäristik, utgående från när Steffi ankommer till sin slutdestination. Uppgifter med individuella eller kollektiva rollkaraktäristiker förekom flera gånger under storylineprojektet i vilka eleverna fick tillfälle att öka sin förståelse av temana och den tid boken beskriver genom att teckna bilden av centrala fiktiva personers utseenden och deras personliga egenskaper vartefter de presenterades i fiktionen. Tant Märta är en av de första centrala fiktiva personer som Steffi möter och som får henne att känna sig annorlunda och utanför. Via nyckelfråga 6, *Vem är tant Märta?*, fick eleverna i de båda klasserna reflektera över tant Märtas rollkaraktär genom ett lärarlett klassamtal. I klass I tecknade eleverna en bild av henne i collaget och gav henne egenskaper. På den första bilden återges tant Märtas utseende. På den andra bilden beskrivs hennes egenskaper.<sup>82</sup>

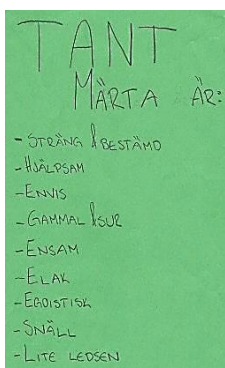


På bilden står det: "Tant Märta".

**Figur 3.** Elevernas karaktäristik av tant Märta enligt collaget i klass I.

---

<sup>82</sup> I uppgiften medverkade 23 elever; tio flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, en delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Nio pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.



På bilden står det:

”TANT  
MÄRTA ÄR:

- STRÄNG & BESTÄMD
- HJÄLPSAM
- ENVIS
- GAMMAL & SUR
- ENSAM
- ELAK
- EGOISTISK
- SNÄLL
- LITE LEDSEN”

**Figur 4.** Elevernas karaktäristik av tant Märta enligt collaget i klass I.

I elevernas rollkaraktäristik när det gäller tant Märta framkommer det att de ser henne som en ganska osympatisk men omhändertagande fosterförälder.<sup>83</sup>

I början av fiktionen berättas även om när Steffi tillsammans med tant Märta för första gången ser sitt nya fosterhem som hon likställer med världens ände. I samband med nyckelfråga 8, *Vad är världens ände?*, gjordes i klassen ett perspektivbyte från fiktionen till elevernas egna liv. I de båda klasserna fick eleverna genom en listdikt i helklass med läraren som sekreterare reflektera över vad världens ände är för dem och därigenom öka förståelsen av temat.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> I avsnitt 6.3 går jag närmare in på hur eleverna karaktäriserar den roll som tant Märta har i slutet av boken.

<sup>84</sup> I uppgiften deltog 25 elever; tolv flickor och tretton pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Pojkarnas antal var elva; tio med finländsk bakgrund och tre med fullständig invandrabakgrund.

”Världens ände är  
Djävlar  
Långt bort  
Tiden  
Pirates of the Caribbean  
Ungångsäng  
Vattenfall  
Ensam  
Slutet  
Här tar jorden slut  
och går man över kanten så faller  
man ut” Klass I

”Världens ände är  
en konstig plats  
Ett stup  
Jordens undergång  
En strand där det bara finns hav  
Där vattnet möter himlen  
Stora vattenfall som rinner ut över  
jordens kant  
Då man inte ser något mer  
Som om det plötsligt blev ett stup  
Dit man kommer om man åker för  
långt med båt  
Då man bara ser horisonten  
Bort från all bebyggelse och liv  
Universums ändkant  
påminner om ett kärnvapenkrig” Klass II

Båda dikterna antyder en relativt ytlig förståelse av Steffis besvikelse. Eleverna föreställer sig i båda klasserna världens ände som ett slutskede i världen, en öde plats bortom all civilisation, en ändplats som är utan hopp, trivsel och glädje. Av dikten i klass I framkommer teman som ensamhet och andras illvillighet. Eleverna associerar till filmerna *Pirates of the Caribbean*, vilket i någon mån visar att de har förståelse av Steffis övergivenhet och fosterhemmets ödslighet. Även i dikten i klass II betonas havet och vattnet.

I en annan uppgift utifrån nyckelfråga 14, *Vad känner och tänker Steffi när hon går och lägger sig?*, skrev eleverna därtill en individuell dagbokssida i roll med Steffi om hennes tankar och känslor när hon går och lägger sig den första kvällen i sitt nya rum. Eleverna gavs därigenom möjlighet att reflektera genom identifikation med Steffi.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> I uppgiften deltog 21 elever. Av dessa var elva flickor; åtta med finländsk bakgrund, en som delvis har invandrarbakgrund och två med fullständig invandrarbakgrund. Pojkarnas antal var tio, varav sju hade finländsk bakgrund och tre fullständig invandrarbakgrund.

Dagbokssida! Steffi tänker!  
 Jag önskar jag skulle vara hemma  
 i mitt nya fina rum som jag skulle  
 få när jag fyllt tolv. Jag saknar  
 mamma & pappa! Undra hur dom  
 har de? Tänk om de har det  
 jätte hemskt!

På dagbokssidan står det:

”Dagbokssida! Steffi tänker!

Jag önskar jag skulle vara hemma  
 i mitt nya fina rum som jag skulle  
 få när jag fyllt tolv. Jag saknar  
 mamma & pappa! Undra hur dom  
 har de? Tänk om de har det  
 jätte hemskt!”

**Figur 5.** Rollgestaltning genom dagbokssida utgående från scenen när Steffi går och lägger sig första kvällen i sitt rum. Ff9

Jag försökte somna men det går inte.  
 Jag tänker barra på mina föräldrar och Nelli.  
 Vad gör de nu hur mår de?  
 Varför hände det här just till oss,  
 att vi måste skillas från våra  
 föräldrar. Jag vill bara komma hem  
 och vara lycklig med min familj.

På dagbokssidan står det:

”Jag försökte somna med det går inte.

Jag tänker barra på mina föräldrar och Nelli.

Vad gör de nu hur mår de?

Varför hände det här just till oss,

att vi måste skillas från våra

föräldrar. Jag vill bara komma hem

och vara lycklig med min familj.”

**Figur 6.** Rollgestaltning genom dagbokssida utgående från scenen när Steffi går och lägger sig första kvällen i sitt rum. Pi8

”Jag orkar inte mera, vill inte vara kvar. Jag längtar efter min kära mor och far. Maten smakar skit. Jag känner mig så trött. Jag hoppas att det inte är sista gången vi har mötts. Jag vill åka hem.” Ff5

”Jag går och lägger mig. Jag blir så ledsen, jag saknar min familj, mitt land. Jag vill gråta. Jag saknar Nelli. Jag vill bara gå hem.” Fi21

”Jag tänker på Nelli. Hon är säkert ledsen över att hon inte får vara med mig. Men hon har åtminstone barn att leka med och en snäll tant. Men nu somnar jag.” Pi12

”Jag tycker inte om Sverige. Jag saknar mamma och pappa och alla mina kompisar hemifrån. Jag funderar också hur det går för Nelli och hur ofta jag kommer att få träffa henne. Jag förstår nästan ingen svenska men det verkar inte så svårt att lära sig och nu är jag tvungen till det.” Ff7

”Det började regna mot kvällen. Man hör tydligt regnet som piskar mot ståltaket. Jag är trött efter en lång resa. Jag skulle kunna somna direkt men jag är inte van med den här sängen. Den är hård och obekvä. Klockan är mycket, så jag går och lägger mig.” Ff6

Av exemplen framgår att eleverna överlag lyckas i den fiktiva jag-positionen där de identifierar sig med Steffis position. De anar sig till förståelse av hennes belägenhet. De uttrycker att Steffi känner sig ensam och saknar sin familj och sitt hem i Wien. De betonar hennes oro för sig själv, Nelli och föräldrarna och hennes ovilja mot det nya hemmet och landet, hennes ensamhet och tant Märtas stränghet.

### *Elevernas föreställningar om föräldrars och lärares förväntningar på dem*

Under projektet fick eleverna uttrycka föreställningar om att vara barn i relation till en vuxen genom två uppgifter utgående från den situation i *En ö i havet* när det talas om att Steffi första kvällen i sitt nya hem skriver ett brev hem. I brevet beskriver hon sitt missnöje över sin situation och ber sina föräldrar komma och hämta henne. Hon inser dock att hon inte kan skriva sanningen och göra sin mamma ledsen och sin pappa besviken. Pappan hade ju när de skulle skiljas åt kallat henne sin ”stora flicka”. Hon skriver sålunda ett nytt brev. För att öka förståelsen av temat fick eleverna först genom nyckelfråga 22, *Vad menas med ”stor flicka”?*, reflektera över vad ”en stor flicka” betyder för dem genom att skriva en individuell personlig tanketext. Eleverna var osäkra på uppgiften. Läraren gav därför förslag på vilka förväntningar lärarna och föräldrarna kunde ha på dem. Jag ingrep och tillade att de också kan skriva om när de upplevt att någon vuxen har haft förväntningar på dem. Efter denna uppgift fick eleverna utgående från nyckelfråga 9, *Vad skriver Steffi i sitt brev hem?*, göra en individuell föreställning i roll utgående från Steffi om vad hon skriver i sitt brev hem. Därigenom fick de möjlighet till reflektion över Steffis situation och identifikation med henne genom medskapande arbete. Perspektivet växledes således mellan fiktionen och elevernas verklighet.<sup>86</sup>

Exempel på elevernas individuella personliga tanketexter om vad det betyder att vara en stor flicka ges här:

”Att man ska sköta om det som är ens eget men också kunna hjälpa andra: t.ex. i familjen. Att man har sina läxor gjorda. Och att man inte sitter och gör dom på kvällen kl 10.” Ff19

”Att ha bra i proven. Inte göra något man inte får. Städa rummet. Lärare: vara bra på timmarna.” Ff9

”Att jag ska klara mig själv att göra läxorna och läsa på prov och uppföra mig i skolan, att jag inte ska bli något fläskberg, bortskämd och lat.” Pf18

---

<sup>86</sup> I den första uppgiften medverkade 25 elever. Av dessa var tolv flickor; åtta med finländsk bakgrund, två som delvis har invandrarbakgrund och två med fullständig invandrarbakgrund. Antalet pojkar var tolv; nio med finländsk bakgrund och fyra med fullständig invandrarbakgrund. I den andra uppgiften deltog 25 elever av vilka elva var flickor; sju med finländsk bakgrund, två som delvis har invandrarbakgrund och två med fullständig invandrarbakgrund. De medverkande pojkarna var tretton till antalet. Av dessa hade elva finländsk bakgrund och tre fullständig invandrarbakgrund.

Eleverna har i huvudsak följt lärarens förslag och anger i sina tanketexter lärarnas och föräldrarnas förväntningar på dem. De betonar främst ansvarstagande och hjälpsamhet både i skolan och hemma. Pojken med finländsk bakgrund, Pfl8, uttrycker diskriminerande tankar om att vara överviktig.

”Att man inte skall besluta dåliga beslut. Då man är 13–14 år då är man ju ganska stor och mamma och pappa vill ju som att vi skulle kunna göra de små/lätta men viktiga sakerna som er att bädda sängen varje dag, eller kanske diska/lägga alla tallrikar och bestick i diskmaskinen då man ätit klart och inte bara gå därifrån och låta mamma göra allt. Kanske damsuga rummet såna lätta saker. Lärarna förväntar sig av eleverna att de inte ska störa på timmen, laga sina läxor och sånt. Att börja kunna ta hand om sig själv.” Fi23

”Mamma, Pappa = att jag läser och lär mig så att jag har det bra i framtiden. Lärare = att vi får godkänd i alla prov” Pi8

”Läraren förväntar sig att det går bra i proven för mig. Föräldrarna förväntar sig att jag skall klara mig utan dem.” Pi12

Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, beskriver stereotypa könsroller genom att tala om att hushållsarbetet är mammans ansvar. Samma flicka och två pojkar som också har fullständig invandrarbakgrund, Pi8, Pi12, uttrycker djupare tankar om föräldrarnas och lärarens förväntningar på dem ur ett framtidsperspektiv genom att betona vikten av att bli självständiga.

Exempel på elevernas individuella brev i roll med Steffi ges nedan:

”On 21.7.1941 Kära mamma och pappa.

Nu har vi kommit fram till Sverige. Vi bor på en ö långt ute i havet. Jag och Nelli får inte bo i samma familj, men det går bra, eftersom vi får hälsa på varandra så ofta vi vill. Vi har redan lärt oss lite svenska, vissa ord är väldigt lika tyskan medan vissa ord är helt olika. Vi har det bra här hoppas ni har det bra, och att vi snart får åka till Amerika. Jag älskar er!

Hälsningar från er, Steffi. ♡” Ffl

”Hej. I Sverige är det bra. Jag bor med Tant Märta. Jag och Nelli fick inte bo tillsammans. Här finns en hund som vi leker med. Igår har jag och Nelli badat. Jag älskar dig Mamma och också dig pappa.

Hälsningar Steffi” Pi14

Även i den här uppgiften lyckas eleverna överlag oavsett kön inta rollen som Steffi. De flesta av eleverna skönmålar Steffis och Nellis nya liv. De anar sig till hur Steffi måste axla rollen som stor flicka och skydda sina föräldrar.

”Hej mamma hur är det hemma i Tyskland? Här är allting så underligt. Språket är det svåraste. Nelli och jag har det bra här. Jag önskar att allt skulle vara som vanligt. Skriv snart! H. Steffi ♥” Pf20

”Hej! Nu har vi kommit fram. Jag och Nelli får inte bo i samma hus, hennes familj är jätte snäll. Jag har fått en jätte ful badrätt! Vi bor ute på en ö. Jag saknar er! Hälsningar Steffi” Ff9

”Kära mor och far jag har snart varit 40 dagar här på ön och jag längtar hem. Snälla kom och hämta mig nu” Pf18

Exemplen Pf20, Ff9, och Pf18 visar att några elever uttrycker mer kritiska tankar genom att betona Steffis svårigheter, till exempel med språket, att Steffi och Nelli måste bo åtskilda, saknaden efter föräldrarna och hennes längtan hem.

### *Elevernas föreställningar om när Steffi och Nelli inte får gå i skolan*

När Steffi och Nelli kommit till rätta i sina fosterhem fick eleverna vidare föreställa sig hur det kändes för Steffi och Nelli att inte få gå i skolan. I boken omtalas att Steffi och Nelli ibland går förbi öns folkskola för att få en skymt av de andra barnen på rasterna. De har ännu inte själva fått lov att börja i skolan. I samband med nyckelfråga 27, *Vad känner och tänker Steffi och Nelli då de inte får gå skolan?*, skrev eleverna individuella tanketexter i roll med Steffi eller Nelli om hur de känner och tänker. Den ämnesmässiga fokuseringen gav eleverna tillfälle att reflektera över och öka förståelsen av temat genom identifikationer.<sup>87</sup> De elever som ville kunde i klass II sedan rapportera vad de skrivit.

”Att jag inte får möjlighet att lära mig något. Att jag måste gå här med min lillasyster i ett, på ett sätt, främmande land, ett land som jag inte kan språket så bra i och som jag inte riktigt förstår. Att jag inte får leka med de andra barnen.” Ffi15

”Jag skulle så gärna vilja kunna hoppa hopprep och hälsa på läraren på morgarna. Där springer dom och leker och skrattar. Det är som om jag och Nelli är osynliga. Jag känner mig utanför. Jag har så klart lite tråkigt om dagarna nu när dom andra är i skolan” Ff19

”Jag går förbi skolan och håller Nelli i handen och vill gärna börja skolan så att jag kan lära känna nya kompisar, leka och ha lika kul på rasterna och lära mig bättre svenska.” Pf24

”Det är ledsna och sårade. Steffi: varför får inte vi fara till skolan och vara med kompisar?” Pi8

”De känner sig lite rädda & osäkra. Men också kanske förväntansfulla.” Ff7

---

<sup>87</sup> Uppgiften utfördes av 25 elever. Tio av dem var flickor; sju med finländsk bakgrund, två som delvis har invandrarbakgrund och en med fullständig invandrarbakgrund. De deltagande pojkar var femton till antalet, elva med finländsk bakgrund och fyra med fullständig invandrarbakgrund.



”F\*\* va dålit då de andra får vara på skolgården och leka då vi inte får vara med. Gu vad det suger” Pf18

I flertalet av elevernas tanketexter förmår eleverna återge Steffis perspektiv helt eller delvis utgående från hennes roll. Flickan med finländsk bakgrund, Ff7, uttrycker sig dock genom personlig gestaltning. Jag tolkar det som att hon missförstår uppgiften. Eleverna anar sig till förståelse genom att uttrycka kritiska tankar om hur det känns för Steffi och Nelli att vara tvingade att stå utanför. De omtalar till exempel deras ensamhet och leda och att inte bli sedda, deras vilja att få börja i skolan och lära sig nya saker trots bristfälliga språkfärdigheter samt att de saknar vänner och gemenskap. Pojken med finländsk bakgrund, Pf18, uttrycker deras missnöje i grövre ordalag. Som framgår av exemplen Ffi15 och Ff19 uttrycker en del flickor en djupare inlevelse. Också en pojke, Pf24, visar en djup inlevelse. Pojken med fullständig invandrabakgrund, Pi8, skriver delvis i roll.

#### *Elevernas föreställningar om Steffis avsaknad av vänner, kälke och cykel*

Steffis utanförskap skildras vidare i boken genom hennes brist på vänner. Hon har till en början ingen kälke som de andra barnen. De åker kälke i kälkbacken medan Steffi sitter inne och målar med de nya färger hon fått av farbror Evert i julklapp. Farbror Evert märker Steffis ensamhet och ger henne en fin gammal kälke med avflagnad röd färg. Tillsammans målar de kälken. Längre fram i boken talas om när Steffi ser hur de andra barnen och vuxna cyklar på ön. Steffi kan inte cykla och har inte heller ännu en egen cykel. Relaterat till dessa händelser fick eleverna i uppgiften med nyckelfråga 37, *Vad känner och tänker Steffi då hon varken har någon kälke eller några vänner?*, föreställa sig Steffis situation genom att antingen skriva en individuell personlig tanketext eller individuell dagbokssida utgående från Steffis roll om hennes tankar och känslor då hon inte har någon kälke. Därefter skrev de utifrån nyckelfråga 42, *Vad känner och tänker Steffi då hon inte kan cykla?*, individuella personliga eller rollgestaltande tanketexter om hennes avsaknad av cykel.<sup>88</sup> Eleverna fick frivilligt i helklass återge sina tanketexter och dagbokssidor. I klass II fördes även ett lärarlett klassamtal där läraren omtalade att det inte var lika vanligt att cykla i Wien. Den didaktiska avsikten med uppgifterna var att ge eleverna möjlighet till reflektion av temana och tiden i boken genom medskapande uttryck.<sup>89</sup> Efter att eleverna utfört de båda uppgifterna rapporterade de sina tanketexter.

---

<sup>88</sup> I avsnitt 6.3 utvecklas elevernas arbete med temat kring Steffis cykling.

<sup>89</sup> I den första uppgiften medverkade 26 elever; tolv flickor och fjorton pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Av pojkar-na hade tio finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund. I den andra uppgiften deltog 25 elever; tio flickor och femton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och en fullständig invandrabakgrund. Tio pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund.

Exempel på elevernas individuella personliga tanketexter och individuella dagbokssidor utgående från Steffis roll då hon inte har någon kälke ges nedan:

”Hon känner sig ensam och ledsen” Ff9

”ledsen, sur över att tant Märta inte gav nån till henne, avundsjuk” Pi12

”arg avundsjuk ledsen. Känner sig fattig.” Pi8

”Hon känner sig utanför och saknar mamma & pappa. Men hon lådsas som om hon inte bryr sig.” Ff7

En del elever uttrycker ytligare inlevelse med Steffi och anger mestadels bara känslorna eller i någon mån hennes tankar eller agerande.

”Jag känner mig så ledsen. Jag vet inte varför bara de är så elaka. Kanske därför att jag är tysk. Men jag vet inte varför. Men jag känner mig så ledsen och jag blev arg på alla.” Fi21

”Jag skulle inte orka leva längre just då. Jag skulle känna mig ledsen, ensam oviljad och ängslig. Allihopa har roligt och dom skrattar medan man själv är deprimerad och ensam.” Pf20

”Det känns som om jag är fattig och inte vore värt något fint. Jag känner också mig ful och dum för att jag inte har några vänner. Tänk vad roligt jag skulle ha om jag hade både en kälke och vänner. Det är som dom orden skulle gifta sig med varandra.” Ff19

De övriga eleverna uttrycker djupare tankar och inlevelser genom att gestalta Steffi i roll. De gör kritiska tolkningar om orsaken till Steffis utanförskap och beskriver hennes negativa tankar. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, förstår inte Steffis bakgrund, det vill säga att hon är en österrikisk jude och inte en tysk, vilket i fiktionens historiska kontext har betydelse. Flickan uttrycker tankar om att Steffi är annorlunda än de svenska barnen. Flickan med finländsk bakgrund, Ff19, uttrycker tydligt att kälken utgör nyckeln till gemenskapen.

Exempel på elevernas individuella personliga tanketexter om situationen då Steffi inte har någon cykel:

Hon känner sig konstigt, för i  
Wien fick hon gå till skolan  
med alla sina vänner men  
här vet hon inte riktigt hur  
hon ska ta sig till skolan.  
Hon kan inte cykla så hon ska  
gå, hon har inga vänner så  
hon ska gå till skolan ensam.  
Så vill ju ingen känna.

I tanketexten står det:  
”Hon känner sig konstigt, för i  
Wien fick hon gå till skolan  
med alla sina vänner men  
här vet hon inte riktigt hur  
hon ska ta sig till skolan.  
Hon kan inte cykla så hon ska  
gå, hon har inga vänner så  
hon ska gå till skolan ensam.  
Så vill ju ingen känna.”

**Figur 7.** Tanketext om Steffis känslor när hon inte kan cykla. Fi23

”Jag känner mig udda då jag inte har lärt mig cykla i Wien eftersom det fanns så många farliga fordon som kunde köra över en t.ex. och så måste jag ju gå, kanske dubbelt längre då det inte finns så många motorfordon här på ön.” Pf24

Hon känner sig udda  
När hon inte kan cykla  
Hon känner sig som en  
fattiglap som inte  
har en egen cykel.

I tanketexten står det:  
”Hon känner sig udda  
När hon inte kan cykla  
Hon känner sig som en  
fattiglap som inte  
har en egen cykel.”

**Figur 8.** Tanketext om Steffis känslor när hon inte kan cykla. Pf28

”Hon känner sig utanför för att många cyklar i grupp. Kanske hon skulle få fler vänner om hon cyklade så nu känner hon sig dum.” Ff19

”Hon skulle gärna lära sig cykla och hon känner sig lite löjlig då hon inte kan cykla.” Ff7

”Hon känner sig klåpig” Pf10

”Hon känner sig och efterbliven.” Pf4

Som framgår av exemplen Fi23, Pf24, Pf28, Ff19 och Ff7 skildrar elevernas tanke-  
texter även denna gång en viss förståelse av Steffis känsla av utanförskap. Pojken  
med finländsk bakgrund, Pf24, visar en djupare inlevelse i fiktionen genom att iden-  
tifiera sig med rollen som Steffi. Eleverna betonar Steffis ensamhet och hennes  
känsla av skam och annorlundaskap och omtalar cykelns centrala roll för  
gemenskapen med de andra barnen. En del elever, Fi23, Pf24, uttrycker en djupare  
inlevelse för cyklingens betydelse för gemenskapen och beskriver hur cykel-  
kulturen såg ut i Wien, medan några elever, Pf10, Pf4, skriver fåordigt om Steffis  
utanförskap. I tanketexten av pojken med finländsk bakgrund, Pf4, framkommer en

diskriminering genom att han drar paralleller till människor med intellektuella funktionsnedsättningar.

#### *Elevernas föreställningar om olikheter i språk i Steffis liv och i deras egna liv*

I början av boken *En ö i havet* beskrivs när flyktningbarnen välkomnas av en dam från hjälpkommittén. Damen har en konstig brytning i sitt tyska uttal. Utifrån nyckelfråga 3, *Varför känns tyskan konstig?*, fördes ett lärarlett klassamtal i de båda klasserna om varför tyskan uppfattas som konstig. Under samtalet talade läraren om accenter och frågade eleverna varför Steffi tycker att tyskan låter konstig. Ett par elever, Ff1, Pf12, i klass I menade att tyskan kan låta konstig på grund av damens svenska brytning och för att tyskan har olika dialekter. Efter samtalet gjordes ett perspektivbyte från fiktionen till elevernas liv genom att eleverna fick berätta om egna erfarenheter av språktillhörighet. Några elever, Ffi15, Pf18, Pf30, i klass II omnämnde främst resor när de upplevt att språket känts konstigt och annorlunda. I samtalen hänvisade ingen av eleverna till olikheter mellan svenska och finska, vilket för eleverna med finländsk bakgrund är de vanligaste olikheterna i språk. Fokus var enbart på tyska, det vill säga en mera främmande språkskillnad där det främmande språket talas av mera annorlunda människor än dem själva. I ett senare skede fick eleverna ytterligare genom ett lärarlett klassamtal i klass I reflektera över temat. Några pojkar med fullständig invandrabakgrund, Pi2, Pi14, fick på lärarens förfrågan relatera till sin egen bakgrund och svarade att de tycker svenska har varit svårt att lära sig.<sup>90</sup>

#### *Elevernas föreställningar om*

#### *socioekonomiska olikheter i Steffis liv och i deras egna liv*

I början av projektet fördes ett lärarlett klassamtal genom nyckelfråga 4, *Vem är Evi?*, i klass I om Steffis och hennes österrikiska vän Evis socioekonomiska bakgrund. Några elever, Ff1, Ffi11, Pf6, menade att Steffis och Evis familjer är rika.<sup>91</sup> Temat socioekonomiska olikheter vidareutvecklades när det i boken talas om Steffi som nyanländ tänker på hur hennes föräldrar i Österrike hade lovat henne ett eget rum när hon fyller 12 år. Nu har hon fått ett eget rum men i ”fel hus” och i ”fel land”. I samband med nyckelfråga 11, *Vad menar Steffi med ”fel hus” och ”fel land”?*, fick eleverna reflektera över temat genom att skriva en individuell personlig tanketext om Steffis tankar och känslor. Jag förklarade uppgiften närmare eftersom den var oklar.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Temat språktillhörigheter återkommer i avsnitt 6.2 i samband med att nyckelfråga 34, *Varför är Vera inte glad då hon blir vald till Lucia?*, behandlas.

<sup>91</sup> I uppgiften medverkade 23 elever; tio flickor och tretton pojkar. Sex flickor hade finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund, medan två hade fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och två fullständig invandrabakgrund.

<sup>92</sup> Uppgiften utfördes endast i klass I av 11 elever; sex flickor och fem pojkar. Av flickorna hade tre finländsk bakgrund, en delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Eftersom det rör sig om klass I hade alla pojkar finländsk bakgrund.

”Lägenheten de bodde i kanske var lite finare än det lilla huset i Sverige. Det var kanske bättre i Österrike. Hon var van med lägenheten i Österrike.” Pf24  
”Hon var van vid en stor legenhet med bekenter. Familjen är splittrad. Kan inte språket.” Pf28  
”Att det inte är där hennes familj och vänner är. Att det inte är det huset, stället hon skulle vilja vara. Helt annorlunda än det är hemma.” Fi23  
”Då hon inte hörde hemma där. Eftersom hon hade skilts från familjen hade hon längtan efter dem det var helt enkelt fel. Man skulle kunna hjälpa henne, man skulle kunna vara riktigt snäll och hjälpa henne att börja förstå språket lite bättre.” Ff19

Som framgår av exemplen Pf24, Pf28 och Fi23 anas i elevernas tanketexter förståelse och empati för Steffi genom att de uttrycker hennes missnöje över det nya hemmet som annorlunda och främmande samt genom att betona saknaden efter hennes familj och hennes hemland. Flickan med finländsk bakgrund, Ff19, uttrycker en starkare inlevelse och förståelse samt empati för Steffi genom att se sin egen roll i hur Steffi skulle kunna inkluderas.

Efter denna uppgift gjordes ett perspektivbyte till nutid. I de båda klasserna fördes ett lärarlett klassamtal där eleverna fick möjlighet att utveckla sin förståelse av olika socioekonomiska förhållanden under andra världskriget och i dagens samhälle. I klass II framförde en pojke med finländsk bakgrund, Pf18, tanken att rika människor har råd med dyrare tekniska prylar. En annan pojke med finländsk bakgrund, Pf20, i samma klass uttryckte sin oförståelse över att rika kändisar betalar stora summor för städhjälp. I pojkarnas uttryck ses en tydlig tudelning mellan dem och välbärgade människor. De beskriver inte sin egen socioekonomiska bakgrund. I stället betonar den ena pojken, Pf18, materiella fördelar med att vara förmögen. Jag tolkar det så att han syftar på andra än sig själv. I den andra pojkens, Pf20, uttryck anas en stereotyp uppfattning om välbeställda och berömda människor. Han omtalar dem i nedsättande ordalag som slösaktiga. Pojkarnas okunskap syns till exempel genom att de inte beaktar att välsituerade människor även kan ha större möjlighet att hjälpa andra.

I uppgiften med nyckelfråga 13, *Finns socioekonomiska olikheter i dag?*, skrev eleverna vidare en individuell personlig tanketext där de fick reflektera över mindre bemedlade människor i dagens samhälle. I klass I presenterade eleverna därefter sina tanketexter.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Uppgiften utfördes av 24 elever; tio flickor och fjorton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, medan två delvis hade invandrarbakgrund och en fullständig invandrarbakgrund. Tio pojkar hade finländsk bakgrund, medan fyra hade fullständig invandrarbakgrund.

”Då man är arbetslös så kan man inte t.ex. betala räkningar. Man har inga pengar!” Pi14

”Invandrades liv blir svårt om de blir arbetslösa och emigrerar [från sitt ursprungsland]” Pf20

”Om man blir arbetslös blir man antingen tiggare eller så söker man ett nytt jobb. Invandrare som har haft ett väldigt bra jobb i sitt hemland kan få lämna allting i hemlandet och kan bli väldigt fattiga i det nya landet.” Pf24

”Arbetslös leder till att man blir fattig och kanske måste söka jobb länge. Flyktingar har det säkert svårt med språket och om de har det svårt med språket så kanske det inte är så lätt att få jobb.” Ff17

”Om man blir arbetslös så blir man mera sparsam. Flyktingar: Om dom t.ex haft ett bra jobb i sitt hemland och flyttar till t.ex Finland, så får de inte jobbet de haft, för att dom inte kan språket så bra” Ff19

I tanketexterna hänvisar flera elever, Pi14, Pf20, Pf24, Ff17, Ff19, till arbetslösa eller migranter som de menar kan ha en svagare ställning i samhället. Som framgår av exemplen Pf20, Pf24 och Ff17 uppger därtill en del elever att migranter kan ha svårare att få arbete. Några elever, Ff17, Ff19, anger deras språksvårigheter som en källa till lägre socioekonomisk status.

”Om man blir arbetslös får man bidrag från staten. Om man tappar sitt jobb får man bidrag medans man söker ett nytt. Om man skulle komma till ett främmande land skulle jag uppleva det svårt att passa in, kanske inte så svårt med svenska men med finskan kan ju inte vara så lätt [...]” Ffi15

I tanketexten av den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, anas därtill en hänvisning till hennes egen bakgrundserfarenhet av anpassningssvårigheter i ett nytt land och språkhinder speciellt vad gäller finskan i Finland.

”de svarta och vita blir inte behandlade likadant. Nog finns det fattiga och rika i Finland” Pf10

”I [flickans hemort] förekommer det ganska mycket. Vissa människor har en viss rangordning på folk. Oftast brukar det ’sorteras’ skiljt mellan invandrare, riktiga [ortsbor], de s.k. ’nördiga’ (de brukar helt bli uteblivna) ...” Ffi11

”arbetslös: får pengar så basbehoven uppfylls. invandrare: får pengar så att basbehoven uppfylls och lite till. Vanliga människors basbehov uppfylls bra och lyxvaror finns det pengar till. Lite rikare har eget bolag bor fint har råd med lyxvaror.” Pf30

I tanketexterna uttrycker några elever en tydligare särskiljning mellan människor. Pojken med finländsk bakgrund, Pf10, visar kunskap om vitas rasifieringar i förhållande till mörkhyade människor. Jag tolkar det som att han syftar på sin

hemort och västvärlden överlag. I tanketexten av den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ff11, anas ett fördömande av en socioekonomisk indelning. Dock framkommer en tydlig tudelning i hennes uppfattning genom att hon andrafierar invandrare och människor som är avvikande. Även i tanketexten av pojken med finländsk bakgrund, Pf30, finns en andrafiering i hans människosyn. Hans norm förefaller vara den grupp människor som tillhör lägre kontorspersonal och arbetare.

I ett senare skede utvecklades temat socioekonomisk tillhörighet ytterligare genom att eleverna fick reflektera över Steffis familj i Wien i jämförelse med hennes fosterfamilj. Ett perspektivbyte gjordes således tillbaka till fiktionen. I boken berättas om hur Steffi firar nyårsafton med tant Märta och farbror Evert. Genom nyckelfråga 38, *Vilka olikheter finns mellan Steffis familj i Wien och hennes familj i Sverige?*, skrev eleverna en individuell personlig tanketext.<sup>94</sup>

”Jo, de var ju ganska rika i Wien och hade pengar till hushållsarbetare och kokerskor medan de måste koka och städa allting själva i Sverige.” Pf24

”Wien: gäster med upppassning och fest med mycket mat. Sverige: en familj medium med mat och självupppassning” Pf30

”I Wien hade de vänner på besök och glad stämning fint dukat bord och god mat och husor men i Svenska familjen har hon inga riktiga syskon eller föräldrar och man måste sköta om allt själv” Pf20

”De var mycket rikare i Österrike. Här är dom fattiga. Steffi fick nästan vad hon ville. Nu vågar hon inte ens knappt be om pengar.” Ff13

I tanketexterna anar eleverna överlag förståelse av Steffi genom att beskriva det festliga sätt som Steffis familj i Wien brukade fira nyårsafton på i motsats till det enkla och vardagliga sätt som hennes fosterfamilj firar på. I tanketexten av flickan med finländsk bakgrund, Ff13, finns en tydlig referens till henne själv. Hon visar empati för Steffi genom att betona betydelsen av fickpengar.

”De hade inte lika lyxit hos tant märta som Steffi hade förr. I Wien så hade de bikenter och någon kock som lagade maten till dem på nyårsafton. De har olika mat rätter och hos Steffis gamla hem så hade de fina dukningar. De hade också barn i Steffis ålder.” Ff17

”I Österrike: Där var det mycket mat och glada högljudda människor. Mysigt och fint i hela huset. En dag man såg väldigt mycket fram till. I Sverige: God mat men lite, och lite människor så det var inte lika högljutt och glatt men ändå lite glädje fanns väl i luften.” Ff19

---

<sup>94</sup> Nyckelfrågan behandlades endast i klass II av 12 elever; sex flickor och sex pojkar. Av flickorna hade tre finländsk bakgrund, en delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Samtliga sex pojkar hade finländsk bakgrund.

”I Wien var det många gäster, alla var finklädde och det fanns levande ljus. De åt på tallrikar med guldkanter och med silverbestick. De fick bara sitta och njuta av varandras sällskap medan kokerskan och biträdet hade fullt upp. Då fick Steffi också vara med och de andra barnen. Här var allt nästan tvärtom. De hade inga gäster, bara de tre. Det fanns inga levande ljus och hon fick inte ens vara uppe till 12 slaget.” Ffi15

”I Sverige har de ingen stor fest, det är nästan som en vanlig dag fast de lagar lite godare mat och tar fram de fina besticken. Men i Österrike är det inte så för där har de stora fest med sina vänner och familj och man skulle aldrig säga att det är en vanlig dag för det är det inte. De har fina kläder på sig och det dyraste smycket de har de klär sig så fint som möjligt.” Fi23

Flertalet av flickorna, Ffi17, Ffi19, Ffi15, Fi23, visar en djupare inlevelse i hur Steffis familj lever i Wien.

### *Elevernas föreställningar om olikheter*

#### *i socioekonomisk status relaterade till kön i Steffis liv*

Eleverna fick genom en annan uppgift därtill möjlighet att utveckla sin förståelse av socioekonomiska olikheter tillika med att de fick tillfälle att öka kunskapen om synen på könsnormer förr i tiden. I boken dryftas Steffis skolgång vidare genom att Steffis fröken frågar vilka elever i klassen som ska fortsätta i läroverket i Göteborg på hösten. För Steffi är det självklart att hon ska fortsätta, vilket fröken också tycker. Tant Märta sätter sig dock emot. Hon anser att Steffi ska gå i skolköket och hjälpa till hemma. Utifrån nyckelfråga 40, *Varför vill Steffi fortsätta i läroverket? Varför får hon inte fortsätta i läroverket?*, skrev eleverna dels ett individuellt mejl i roll med Steffi till hennes föräldrar, dels en individuell personlig tanketext om orsakerna till att Steffi inte får börja i läroverket. Uppgifterna gav eleverna tillfälle att vara medskapare av texten genom identifikation med Steffi och reflektion över olikheter vad gäller socioekonomisk status och kön under 1940-talet.<sup>95</sup> Eleverna fick frivilligt i klass I rapportera sina mejl och tanketexter. I båda klasserna fördes därtill ett lärarlett klassamtal om olikheter i socioekonomisk ställning och kön förr i tiden och skolplikten då och nu.

Exempel på elevernas individuella personliga mejl i roll med Steffi ges här:

”Jag vill gå i läroverket för att ha det bra i framtiden. Hjälp mig.” Pi8

”Hej mamma och pappa jag skulle vilja gå i läroverket för att jag vill utbilda mig så högt som möjligt, så vi ska klara oss i Amerika” Pfi6

---

<sup>95</sup> I den första uppgiften medverkade 23 elever; tolv flickor och elva pojkar. Av flickorna hade åtta finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade åtta finländsk bakgrund och tre fullständig invandrabakgrund. I den andra uppgiften deltog 22 elever; elva flickor och elva pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Åtta pojkar hade finländsk bakgrund och tre fullständig invandrabakgrund.



”Hej mamma och pappa! Jag vill gå i läroverket för att jag vill bli doktor som min pappa och fröken sa att jag är bra i skolan men tant Märta och farbror Evert har inte råd.” Pf24

”Hej! Snälla mamma och pappa, tant Märta låter mig inte gå i Läroverket, snälla förklara för henne att jag vill bli doktor! Jag vill ju hjälpa andra människor. Snälla berätta hur mycket jag vill det!” Ff1

”Hej mamma och pappa! Jag har ett problem, tant Märta vill inte att jag ska gå i läroverket, och jag som vill bli läkare! Hon vill att jag ska arbeta i skolköket och fast läkare är ett jobb där man hjälper andra så förstår tant Märta inte att det är därför jag vill bli det.” Ff5

”Jag vill börja i läroverket och sen bli doktor som pappa. För det har jag alltid velat bli. Läroverket hjälper mig sen i framtiden och om jag inte blir doktor så får jag något bra jobb ändå.” Fi23

Eleverna kunde även i mejlen genomgående inta Steffis position och uttrycka antydning till förståelse av Steffis argument för att få börja i läroverket genom att betona att hon vill bli doktor som sin pappa och utbildningens betydelse för bättre arbetsmöjligheter. Som framgår av exemplen Ff1, Ff5 och Fi23 visar flickorna en djupare inlevelse och empati för Steffi genom att mer detaljerat ange hennes motiv till att bli läkare.

Exempel på elevernas individuella personliga tanketexter ges här:

”För att tant Märta inte vill betala avgifterna och stället där hon ska bo.” Ff1

”Kanske för att tant Märta vill inte att Steffi ska gå i läroverket” Fi21

”För att tant Märta vill inte att hon ska gå” Pi12

”För att tant Märta vill inte betala” Pf6

”För tant Märta vill inte ha något med det att göra.” Pf16

”Tant Märta är fattig och lite ego.” Ff7

”Det är för dyrt och tant Märta är så snål” Pf4

”tant Märta tyckte hon kunde gå där [i skolköket] i stället, eftersom hon kanske inte blir kvar i Sverige.” Ff13

”Hon kanske inte stannade där hela tiden så de pengarna de skulle satsa på läroverket skulle vara bortkastat. Också har de inte råd.” Ff17

”Märta vill inte betala en massa pengar åt en flicka som inte är hennes egen.” Pf28

”hon är inte inföding” Pf26

I tanketexterna uttrycker en del elever, Ff1, Fi21, Pi12, Pf6, Pf16, Ff7, Pf4, ytligare tankar om Steffis belägenhet. Samtliga elever beskriver dock tant Märta oförståelse av Steffis vilja samt hennes ekonomiska oförmögenhet att bekosta hennes utbildning. En flicka med finländsk bakgrund, Ff7, framställer tant Märta som egoistisk och en pojke med finländsk bakgrund, Pf4, beskriver henne som snål. De visar en

starkare negativ inställning till tant Märta. En del elever, Ff13, Ff17, Pf28, Pf26, som samtliga har finländsk bakgrund, uttrycker djupare inlevelse med tant Märta och hennes perspektiv. De andrafierar Steffi genom att betona att hon inte är tant Märtas eget barn.

*Elevernas föreställningar om olikheter  
i religion och etnicitet i Steffis liv och i deras egna liv*

Eleverna arbetade under projektet med flera uppgifter om teman som rör olikheter i religion och etnicitet för att fördjupa sin förståelse. I början av boken presenteras temana första gången när läsaren får veta att Steffi är jude, vilket framkommer i samband med att tant Märta visar hennes nya rum i fosterhemmet. På väggen hänger en tavla som föreställer Jesus. Eleverna skrev först med hjälp av nyckelfråga 10, *Vad är en judinna? Varför reagerar Steffi negativt på Jesustavlan i sitt rum? Vilka religioner känner du till?*, en individuell personlig tanketext om Steffis negativa reaktion på Jesustavlan.<sup>96</sup> Det didaktiska syftet var att reflektera över etnisk tillhörighet och religionstillhörighet. Därefter gjordes ett perspektivbyte till nutid genom ett lärarlett klassamtal i de båda klasserna om judendomen, kristendomen, islam och andra religioner. I klass II förundrade sig en elev, Pf20, över muslimers sätt att be. Läraren betonade då att olikheter kan uppfattas konstigt samt vikten av att respektera varandras religioner. Några flickor, Ff1, Ff9, Ffi11, i klass I nämnde den judiska stjärnan som judarna måste bära och att de måste flytta från sina hem samt att de inte fick gå på bio. En pojke, Pf16, i klass I nämnde Gamla testamentet som gemensamt för kristendomen och judendomen.

”Hon tror inte på honom.” Ff1

”Hon hör till en annan religion så hon vill inte ha Jesus på bild.” Ff9

”För att hon är judinna” Ff3

”Hon är jude” Ffi15

”Hon är judendomen” Pi14

”Den är ful” Pf4

”För att hon är judinna och vill ha samma religion som sin släkt och inte glömma bort vad som har hänt med den, men också vill hon inte att Nelli och hon ska ha olika religioner när de bor så nära varandra.” Pf16

I tanketexterna visar nästan alla elever förståelse av Steffis religionstillhörighet. Pojken med finländsk bakgrund, Pf4, uttrycker dock en ytlig kunskap och inlevelse. Han visar okunskap om judendomen genom att inte förstå Steffis negativa reaktion. Pojken med finländsk bakgrund, Pf16, uttrycker en djupare inlevelse med Steffi genom att utförligare ange hennes motiv.

---

<sup>96</sup> I uppgiften deltog 20 elever; nio flickor och tretton pojkar. Sex flickor hade finländsk bakgrund, två flickor hade delvis invandrarbakgrund och en flicka hade fullständig invandrarbakgrund. Av pojkarna hade tio finländsk bakgrund och tre fullständig invandrarbakgrund.

Eleverna fick sedan utveckla sin förståelse av religionsteman genom en annan konflikt i fiktionen som uppstår följande dag i texten, när Britta på väg hem efter skolan undrar om Steffi kommer till söndagsskolan nästa dag. Hon säger förmanande att Jesus blir ledsen om hon inte kommer. Steffi svarar upprört att Jesus inte finns. Hon ångrar emellertid snart sitt utbrott mot Britta eftersom hon inte vill bli helt ensam. Hon vågar dock inte gå hem. Hon är rädd för att tant Märta, som trots att Steffi är frälst, nu kommer att inse att hon bara låtsats. Hon går därför till stranden där hon kryper in under en presenning i farbror Everts sjöbod. Med utgångspunkt i den här händelsen skrev eleverna med hjälp av nyckelfråga 31, *Vad känner och tänker Steffi under presenningen?*, individuellt en dikt utgående från Steffis roll om hennes tankar och känslor. De fick på så sätt möjlighet till medskapande av texten genom identifikation med Steffi.<sup>97</sup>

”Här ligger jag i en kall ful  
Fiskebod.  
Och fryser under en persenning,  
Ensam utav Världen ja, så känner  
jag nu och hållst vill jag värmas  
av mor och Far.  
Skoldan var lång och vägen  
hem lång.  
Nu äter sekert Nelli en stor fin  
bulle.  
Medan jag sitter här och får inte ens en smula.” Ff17

”Att jag är den mest ensamma på hela jorden. Att alla hatar mig. Jag har inga vänner och ingen bryr sig om mig. Jag vill inte till skolan, till Britta och de andra, jag vill inte till tant Märta som är sur. Varför kommer ingen och hämtar mig!” Ff15

”Jag tänker på mitt hem i Wien.  
Jag tänker på mamma och pappa  
Och alla andra som jag känner.  
Men jag är helt ensam, ensamast i hela världen.  
Det är kallt jag fryser och jag vet inte vad jag ska göra  
För just nu känns det som om jag är den enda personen i hela världen.” Fi23

---

<sup>97</sup> Antalet medverkande elever i uppgiften var 25; tolv flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade åtta finländsk bakgrund, två hade delvis invandrarbakgrund, och två flickor hade fullständig invandrarbakgrund. Nio pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.

”Allt är så obeskrivligt orättvist.  
Varför händer det här allt  
mig? Jag vill va som  
de andra. Ha ett bra liv.  
Det känns om jag skulle  
vilja dö. Om jag kan dö,  
kan inte smärtan dö?  
Men i allafall om jag dog, vem  
skulle ens bry sig?” Ff11

”Det är kallt.  
Varför är det så orättvist?  
Jag vill hem. Mamma kom och  
hämta oss!” Ff1

”Mörkt, vått, kallt, ensamt, havets dån, vindens tjut, saknad” Ff3

”Jag längtar hem till min familj.  
Varför måste jag vara här?” Pf16

”Jag sitär under presenningen och  
har de kallt å jag är våt å gråter” Pf18

”Mörkt, vått, kallt, ensamt, havets dån, vindens tjut, saknad” Ff3

”Det är kallt under den här pressengingen” Pf4

”ledsen, ensam, dåligt” Pi12

”Jag känner mej ledsen och  
hungrig och friser. Hon Tenker  
om Mamma och Pappa att dom  
ska vara tillsammans. Jag vill va  
ensam.” Pi8

”Jag ligger under presenningen och  
ångrar att jag skrek  
åt britta. Kommer jag någonsinatt bli  
kompis med henne igen?” Pf6

I elevernas dikter har flertalet skrivit utgående från rollen som Steffi. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi12, uttrycker dock Steffis situation genom personlig gestaltning. Jag tolkar det som ett missförstånd. Eleverna anar sig till förståelse av Steffis känsla av utanförskap och orättvisa på grund av hennes tro. Eleverna föreställer sig att hon fryser, är ledsen och hungrig samt saknar sina föräldrar. Med undantag av en pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf6, av vilka pojken med fullständig invandrarbakgrund endast delvis lyckas skriva i roll, uttrycker flickorna mestadels en djupare inlevelse i fiktionen genom att utförligare föreställa sig Steffis tankar och känslor.

Utifrån från samma händelse i fiktionen berättas när Steffi därpå följande dag återvänder till skolan och möter Britta som förlåter henne för föregående dags meningsskiljaktigheter. Britta och hennes mamma har överseende eftersom de menar att Steffi levte ”i syndens rike”. I uppgiften med nyckelfråga 32, *Vad menar Britta och hennes mamma med ”syndens rike” och den ”rätta vägen”?*, fick eleverna reflektera över olikheter vad gäller religion genom att skriva en individuell

personlig tanketext om vad Britta och hennes mamma menar med uttrycket.<sup>98</sup> Under ett lärarlett klassamtal berättade läraren i klass II om judendomen och vilka som drabbades av nazisternas förföljelser samt svarade på elevernas frågor på vilka som var kristna under andra världskriget.

”Nå hitler fattig [judarna hade det fattigt på grund av Hitlerregimen]” Pi12

”Att efter allt det här med judarna som de råkat utför, blivit utsatta för så mycket menar tant Britta att de levt i ett s.k. syndens rike orättvist liv,” Ffi11

”Syndens rike = där kriget blir värre och blod flyger. Den rätta vägen = motsats till att gå den trista vägen. Men det tror inte jag” Pf18

Av exemplen, Pi12, Ffi11, Pf18, framgår att några elever missförstår handlingen genom att förknippa syndens rike enbart med Hitler och nazismen. I tanketexten av pojken med finländsk bakgrund, Pf18, anas dock en förståelse av olikheterna mellan religioner genom ett avståndstagande från dem överlag.

”De menar att de bott på ett ställe där det inte finns kristna och de menar att det är synd att inte vara kristen.” Ff1

”Det har säkert något med religionen att göra. Att man som inte ska leva i syndens rike utan man ska hitta den rätta vägen och glömma allt dåligt man har gjort” Fi23

”De finns inga kristna där” Pf16

”De tycker att man har fel religion i Österrike” Pf18

”Syndens rike betyder Tyskland och nazismen och rätta vägen betyder kristendomen.” Pf20

Som visas av exemplen, Ff1, Fi23, Pf16, Pf18, Pf20, uttrycker en del elever okunskap om religionsförhållandena i Österrike och Tyskland. De vet inte att det fanns kristna i dessa länder. Dock förstår de att Britta och hennes mamma avser att kristendomen är den rätta religionen.

”Att hon har en annan religion” Pi2

”De tror att hennes religion är någon synd. Att hon är någon sorts syndare när hon är jude” Pf30

”När man inte är kristen är man en syndare” Ff9

”Nå man hamnar dit [syndens rike] om man inte tror på Jesus” Pf4

”Att hon levt som judinna och kristendomen är den rätta vägen” Ffi15

---

<sup>98</sup> Antalet medverkande elever var 26; tolv flickor och fjorton pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund och två flickor delvis invandrabakgrund, medan två hade fullständig invandrabakgrund. Tio pojkar hade finländsk bakgrund och fyra hade fullständig invandrabakgrund.

Några elever förstår dock att det är frågan om olikheter mellan kristendomen och judendomen samt att judendomen avvisas av de fiktiva kristna karaktärerna.

I samband med nyckelfråga 25, *Vad är den "rätta tron"?*, gjordes ett perspektivbyte från fiktionen till elevernas egna liv. I boken skildras att Steffi och Nelli deltar i pingstkyrkans väckelsemöte. Tant Alma menar att de inte kan hjälpa att de inte är uppväxta med den "rätta tron". I uppgiften skrev eleverna individuellt eller i grupper om två eller tre en personlig tanketext om sina egna åsikter i denna fråga.<sup>99</sup>

"Jag vet inte riktigt. Jag tror att den man har är rätt för en självmän den inte kanske måste vara rätt för en annan. Det är fel att försöka omvandla folk." Ffi15

"Egentligen finns det ingen 'rätt tro'. Alla tror olika. Det måste bara kännas rätt för en själv för att hitta sin s.k. 'rätta tro'." Ff7, Ff9, Ffi11

"Det är upp till en själv vad som är rätt o. fel." Pf6

"Alla får tro på nån som dom vill ingen får bestämma över dem, och säga vem de ska tro på." Pi8

"Gud eller nåt inte finns det nån rätt tro." Pf22

"Jag tror att kristendomen är den rätta tron för många människor, och eftersom Steffi och Nelli inte tror på Jesus och att dom inte är kristna. Det finns många som tror på en religion som också tror att deras tro är den enda rätta. Var och en ska ha en egen tro." Pf24

Nästan alla elever visar positiva attityder till olika religioner. Fiktionen återspeglas i deras egna föreställningar och tankar. Flera elever uttrycker ganska kraftiga ställningstaganden i fråga om att alla har rätt till sin egen tro. De ser religion som en mångkulturell aspekt. En del elever verkar uppfatta religionen som en individuell ensak som de erkänner och respekterar.

"De tycker att kristendomen är den rätta tron. Jag tycker att kristendomen är den rätta tron fast andra tycker att de har sin rätta tro. Olika människor tror på olika saker och tycker att det är den riktiga tron." Ffi17

"Tror på Jesus, kristendomen" Pf4

"Ingen. Det borde inte finnas någon tro enligt mig. Det skulle inte borde finnas gudar eller religioner, böner, heliga böcker och föremål eller kyrkor. Då skulle allt vara perfekt." Pf18

---

<sup>99</sup> I uppgiften deltog 20 elever; sju flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade fem finländsk bakgrund och två delvis invandrarbakgrund. Tio pojkar hade finländsk bakgrund, medan tre hade fullständig invandrarbakgrund.

Som framgår av exemplen Ff17, Pf4 och Pf18 relaterar ett fåtal elever fiktionen till sina egna val och övertygelser. Flickan och pojken med finländsk bakgrund, Ff17, Pf4, bekänner sig som kristna. Flickan har dock en öppen attityd till andra religioner. Den andra pojken, Pf18, visar ingen förståelse av religionstillhörighet. Han uttrycker en ateistisk uppfattning där hans världsbild störs av religioner.

*Elevernas föreställningar om utseendets betydelse i Steffis liv och i deras egna liv*  
Eleverna arbetade under projektet även med kulturell tillhörighet i förhållande till klädsel och utseende. I fiktionen talas om när Steffi går och badar med Nelli och hennes fosterfamilj. Steffi har fått en gammal baddräkt av tant Märta medan Nelli fått en blank gul baddräkt av tant Alma. På stranden finns även andra barn i Steffis ålder som tar sig ett dopp. Nelli vill bada med Steffi men Steffi snäser av henne. Hon kan inte låta bli att kasta en näve grusig sand på Nellis ben eftersom hon tycker att Nelli ser så självbelåten ut i sin fina baddräkt. Tant Alma ingriper och tillrättavisar Steffi strängt. Steffi vägrar att visa sig i sin fula baddräkt. I stället sitter hon på badfilten och ser på när de andra är i vattnet. I arbetet med nyckelfråga 16, *Vad känner och tänker Steffi på badfilten?*, skrev eleverna individuellt en dikt utgående från Steffis roll om hennes tankar på badfilten. Uppgiften gav eleverna möjlighet till medskapande arbete genom reflektion över och identifikation med Steffi.<sup>100</sup>

”Jag vill simma  
Varför bråkade jag med Nelli?  
Har dom ingen stilsmak här?  
Fy vad ful baddräkt  
Vad säger dom?  
Talar dom skit om meg?” Ff13

”Jag tänker att jag har  
tråkigt.  
Jag känner mig udda.  
Jag har varmt.  
Jag klär mig inte På  
det där.  
Jag vill hem.” Pf22

”Jag sitter på filten, och vill inte  
gå och simma. Tänker på Nelly och  
mamma och pappa och vill bara  
hem. Jag vet inte vad flickorna  
säger så jag bara sitter och är  
tyst och känner mig  
väldigt ensam.” Fi23

”Jag tänker på min fula baddräkt.  
Jag känner värmen mot ryggen och ser  
min syster leka så glatt med  
Elsa. Jag tänker att jag också vill  
men vill inte sätta på mig den fula  
baddräkten.” Ffi15

---

<sup>100</sup> Uppgiften utfördes av 14 elever; fem flickor och nio pojkar. Tre flickor hade finländsk bakgrund, en flicka delvis invandrabakgrund och en flicka fullständig invandrabakgrund. Åtta pojkar hade finländsk bakgrund, medan en hade fullständig invandrabakgrund.

”Min baddräkt suger Alla skrattar åt mig  
Nelli har det så bra och hon har en fin baddräkt  
Och jag har en stenåldersbaddräkt.” Pf26

”Dåligt, ledsen. Hon skulle vilja ha samma fina kläder som andra flickor” Pi12

”Jag sitter ensam på stranden.  
Vattnet är varmt, men jag vill  
inte simma.  
Min syster fick en mycket  
finare baddräkt.  
Jag förstår inte det främmande  
språket.  
De främmande barnen skrattar åt  
mig.” Pf20

”Vill gärna gå och simma men  
jag vill inte ta på mig baddräkten.  
jag känner mig konstig då  
jag inte kan det svenska  
språket. Jag är irriterad.  
Det är pinsamt då jag  
måste ta på mig  
baddräkten. Jag längtar  
efter mamma och pappa.” Pf24

I dikterna förmår eleverna mestadels uttrycka sig utgående från rollen som Steffi. De visar antydning till förståelse av henne genom att framhålla hennes missnöje över sin situation och hennes känsla av annorlundaskap och utanförskap. Eleverna skriver mestadels i diktform. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi12, skriver varken i roll eller diktform. Jag tolkar det som att han är osäker på uppgiften, speciellt diktformen. Dock har han liknande betoning på baddräkten som de övriga. Några pojkar, Pf20, Pf24, förstärker utanförskapet genom att lyfta fram språksvårigheterna.

Efter detta gjordes ett perspektivbyte från fiktionen till elevernas egna liv. Eleverna fick med hjälp av nyckelfråga 17, *Hur viktigt är utseendet? Hur viktig är klädelsen?*, genom en personlig individuell tanketext fördjupa förståelsen av temat genom att uttrycka sina åsikter om klädernas och utseendets betydelse för dem.<sup>101</sup>

”Utseendet är mycket viktigt. Det är viktigt för att man ska bli accepterad, för att man ska ha vänner! Man vill ju inte känna sig ensam och utstött så man klär sig fint och sånt. Alla tittar ju på hur någon ser ut och man vill ju som inte att de ska tycka att man är ful, tjock har fult hår och fula kläder ...” Fi23

”Alltså om man klär sig jätte fult så ser många att personen skulle vara dum. Men tjocka personer e de många som har något emot med de kan ju vara minst lika snäll som en jätte smal.” Ff19

”Jag tycker att utseendet är viktigt i allafall för mig. Mäst viktigt om man går ut nånstans. Jag tycker om att se fin ut.” Pi8

”... Fin, tvättad, inte för tjock eller smal.” Pi12

---

<sup>101</sup> I uppgiften deltog 26 elever, varav elva var flickor och femton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två flickor delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Elva pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.



”För att det är det första intrycket man får av en annan ungdom. När man blir vuxen kanske det blir mindre viktigt, det är inte speciellt viktigt med rätt frisyr och kläder. Jag har inget emot dem som ser annorlunda ut heller. Bara ett plus för den som vågar vara sig själv.” Ffi15

”Utseendet är viktigt för att man inte ska bedömmas illa av andra personer. Man ser bättre ut om man tänker på sitt utseende. Jag tycker att den som ser annorlunda ut är helt normal. Inte är det speciellt med att se annorlunda ut.” Ff17

Som framgår av exemplen Fi23, Ff19, Pi8, Pi12, Ffi15 och Ff17 är utseendet, såsom klädsel, frisyr och vikt, viktigt för gemenskapen enligt eleverna. Utseendet verkar dock viktigare för de elever som helt och hållet eller delvis har invandrarbakgrund. Eleverna betonar betydelsen av att vara välvårdad och välklädd för att bli accepterad. Flera elever, Ff19, Ffi15, Ff17, uttrycker emellertid respekt för människor med annorlunda utseende eller kläder. Flickan med finländsk bakgrund, Ff19, har en öppnare attityd till överviktiga än flickan och pojken med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, Pi12.

Några elever bedömer utseendet utifrån sin egen kulturella norm:

”Man ska se ut som en vanlig människa. Jag tänker på hur andra ser ut.” Pf4  
”... inte sticka ut” Ff1

Flickan och pojken med finländsk bakgrund, Ff1, Pf4, visar ett starkare etnocentriskt tänkande. Jag tolkar det som att pojken utgår från sig själv och sin familjs kulturella norm.

”Egentligen spelar det ju ingen roll. Men man kan ju se ekonomisk ställning och personlighet.” Pf20

”... åtminstone lite modernare kläder än vad luffare har på sig” Ff5

Av exemplen, Pf20, Ff5, framgår en medvetenhet om socioekonomisk indelning. Flickan uttrycker dock diskriminerande tankar om de utslagna i samhället som hon ser som illa klädda lösdrivare.

”Kläder kan beskriva personens personlighet. Det kan också visa vad personen tycker om. Det är olika viktigt från person till person hur viktigt det är med kläder. Jag vet inte vad som är så viktigt med kläder. Men jag vill inte gå med rosa kläder” Pf28

Pojken med finländsk bakgrund, Pf28, uttrycker en tydlig stereotyp könsuppfattning i fråga om färger.

”Det finns inget viktigt med utseende. Bara man är ren är det bra.” Pf18

Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf18, visar nästan ingen medvetenhet om utseendets betydelse. Han utgår från människans inre egenskaper.

Ett perspektivbyte gjordes därefter tillbaka till fiktionen genom nyckelfråga 18, *Hur ser Steffi ut?*. Under ett lärarlett klassamtal berättade läraren i klass II om olika etniciteters utseendemässiga särdrag.

I collagen karaktäriserade eleverna i de båda klasserna rollen som Steffi utseendemässigt.



**Figur 9.** Bild av Steffi enligt collaget i klass I.



**Figur 10.** Bild av Steffi enligt collaget i klass II.

I de båda collagen tecknar eleverna Steffi. Som framgår av figur 9 föreställer en del elever sig Steffi som mörkhårig. I figur 10 visar en del elever däremot en etnocentrisk uppfattning genom att framställa henne som ljushårig och blåögd. Jag tolkar det som att dessa elever inte är medvetna om att de flesta judar är mörkhåriga.

### *Elevernas föreställningar om människor*

#### *med olika former av funktionsnedsättning i deras egna liv*

Under projektet fick eleverna genom perspektivbyte möjlighet att reflektera över egna attityder till och värderingar av personer som har någon form av funktionsnedsättning. Temat behandlades när det i fiktionen beskrivs hur tant Märta i början av Steffis vistelse i fosterhemmet försöker kommunicera med Steffi. Steffi upplever deras språksvårigheter som om de var ”dövstumma på varsitt språk”. I samband med nyckelfråga 15, *Vad menas med dövstum? Hur skulle du bemöta en sådan person i din skola?*, skrev eleverna i par eller i grupper om tre en personlig tanketext

om hur de skulle bemöta en person som är döv. Eftersom uppgiften var oklar förklarade jag den närmare.<sup>102</sup>

”Skulle försöka göra allt möjligt för att personen skulle trivas i klassen och i skolan. Om personen skulle kunna läsa eller skriva skulle man alltid ha ett litet häfte eller papper som man skulle kunna skriva på. Lära sig teckenspråk är ju alltid ett bra val.” Fi21, Fi23

”Man skulle lära sig teckenspråk. Översätta från teckenspråk till ord. Man skulle kunna visa med bilder, rita på papper, skriva saker på lappar.” Ff13, Ffi15

”En dövstum kan varken prata eller höra något, bara se. Om det skulle komma en dövstum till vår klass så skulle man kanske måsta lära sig teckenspråk eller så måste man skriva ner allting.” Pf24, Pf28, Pf30

”köpa en i pad och tala med hjälp av windows shittalker skriva på en lapp översätta på dator skaffa tolk fallout 3 fallout new wegas lostplanet 2 fotbols Vm 2014 eller bara en ordbok.” Pf18, Pf26

Majoriteten av eleverna omtalar döva personer med den föråldrade benämningen ”dövstum”, som jag tolkar som okunskap. Flertalet uttrycker en öppen attityd till att bemöta en döv person. De flesta är medvetna om att döva har ett visuellt språk, det vill säga teckenspråk. Däremot visar de ingen närmare kännedom om teckenspråk och att döva också kan vara flerspråkiga. Pojkarna med finländsk bakgrund, Pf18, Pf26, vet inte att döva personer i första hand använder teckenspråk och i andra hand skriven form.

Det framkommer också vissa motstridigheter i ett par flickors uttryck:

”Om man själv skulle vara den dövstumma så skulle andra människor prata skit om en. Om man skulle ha en dövstum i klassen som kompis så skulle man måsta hitta ett sätt att kommunicera (teckenspråk). Man skulle kunna skaffa en tolk till klassen så att man förstår varandra.” Ff17, Ff19

Flickorna med finländsk bakgrund, Ff17, Ff19, använder också ordet ”dövstum” om döva. I likhet med de flesta andra av eleverna är de dock medvetna om att döva använder teckenspråk. De är välvilligt inställda till döva i skolan samtidigt som de beskriver en diskriminerande atmosfär kring sådana personer.

Under intervjuerna fick eleverna vidareutveckla sina svar på om de är eller skulle vara vän med en person som har någon form av funktionsnedsättning.

---

<sup>102</sup> Uppgiften utfördes endast i klass II av 11 elever. Av dessa var sex flickor, tre med finländsk bakgrund, en flicka som delvis har invandrarbakgrund och två flickor med fullständig invandrarbakgrund. Då det är fråga om klass II hade samtliga fem pojkar finländsk bakgrund.

”Inte vet jag riktigt. Nå inte brukar jag nu umgås inte.” Pf6

”Nå jo nog skulle jag kunna vara det.” Ff3

”jo nog kan jag det.” Pf28

”Jo ...” Pf30

En del elever svarade fåordigt jakande på frågan, vilket jag tolkar som att de utgick ifrån att jag förväntade mig ett positivt svar. De uttryckte ingen specifik åsikt, utan tanken på vänskap med en person med funktionsnedsättning verkade främmande för dem.

”Det beror väl på hur pass handikappade de är som om man kan kommunicera så där ordentligt.” Ff5

”Man skulle inte kunna göra så mycket med dem. Som vara och åka skridskor eller något. Inte vet jag.” Pf4

”Inte skulle det vara något problem med det inte, nog skulle jag kunna vara nog men man skulle ju inte kunna göra något med en handikappad.” Pf22

”ja men nog går det ju nog också men det beror ju på läget det också ...” Pf26

”Ja nå, det är som nog kan det vara roligt att tala med honom men som sådant där som att springa i väg eller sport eller som lekar ibland som vissa saker går ju som inte, hockey och fotboll och sådant. Nog duger det väl.” Pi12

”Nå, alltså jag vet inte riktigt. Kanske, eller om man skulle börja känna varandra så där bra och så där så kanske nog, men ja jag vet inte riktigt.” Ff7

Flera elever accepterar i sina svar personer med funktionsnedsättning. Dock framkommer en viss osäkerhet inför tanken på att umgås med dessa. Som exemplen Ff5, Pf4, Pf22, Pf26 och Pi12 visar är formen av funktionsnedsättning avgörande för ett eventuellt vänskapsförhållande. Eleverna lägger fram fakta om svårigheter att göra vissa saker tillsammans med en person med funktionsnedsättning. Flickan med finländsk bakgrund, Ff7, motiverar inte sin tveksamhet närmare. Jag gör tolkningen att hon ser personligheten som avgörande.

”Öh jo men jag vet inte alltså på något sätt så tror jag att det skulle vara som svårt för alltså man har ju typ ett rykte man måste leva upp till ibland ... men ändå jag skulle nog faktiskt kunna som om hon har fin personlighet så jag skulle nog absolut vara med henne jag då.” Ffi11

”Ja, alltså just som [Ffi11] sa och just det där ryktet att kanske att man får 'ja men hon där umgås med den där som sitter i rullstol' eller något sådant. Just som sådant. Men ändå, precis som [Ffi11] sa fast man sitter i rullstol eller kanske har någon skada eller vad som helst, man kanske måste ha amputerat en arm eller vad som helst så man kan ha en jättefin personlighet i alla fall, precis som hon sa. Och minns du [flickan riktar sig mot Ffi11] då vi tittade på han som inte hade några armar eller ben? Minns du? Det var ju typ på

elevhandledning eller något. Och det var [läraren] berätta då om att han som hur han klarade sig han hade inga armar och hade inga ben, han behövde ha hjälp med nästan allt. Och så visade han då hur han kunde, som fast lade sig på marken så kom han ändå upp för han sa att han försökte och försökte och försökte men om man ger upp så går det inte. Och så, men till sist kom han upp då så bevisade han det då att han slapp upp med hjälp av huvudet då. Och han spelade fotboll och gjorde allting fast han inte hade inga armar och ben. Jag blev faktiskt jätterörd av den där filmbiten för alltså det bevisar att fast man inte har några armar eller ben så kan man, så man är ändå en människa.” Ff1

Som exemplen visar uttrycker de båda flickorna, Ffi11, Ff1, diskriminerande inställningar till människor med funktionsnedsättning. De vill helst inte umgås med dem. Dock betonar de att personligheten är avgörande. Den ena flickan med finländsk bakgrund, Ff1, uttrycker djupare tankar och inställningar. I hennes svar urskiljs en viss förståelse och empati för människor med någon typ av funktionsnedsättning.

Endast ett par elever visar en öppnare inställning mot människor med funktionsnedsättning:

”Jo inte skulle det fela något. I någon situation där man tvingas hantera någon som har funktionshinder så vet man hur man ska göra helt enkelt.” Ffi15

”Jo alltså alla är vi likadana fast alltså man måste bara som om hon till exempel hon är som vanlig och nu någon här i skolan skulle ha en funktionsnedsättning eller något så de är likadan de är människor och man ska vara vän med dem.” Fi23

Den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, och flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, visar välvillighet och kan utan förbehåll tänka sig att vara vän med en sådan person. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, lägger betoningen på människors likvärdighet.

### *Elevernas föreställningar om missbedömanden av och fördomar mot Steffi samt fördomar mot människor med annan kulturell tillhörighet i deras egna liv*

Eleverna ägnade sig under projektet därtill åt uppgifter som rör felaktiga handlingar och hur detta bedöms. Temat är i den aktuella boken nära förbundet med fördomar som eleverna även arbetade med. I boken talas om när Steffi hälsar på hos Nellis fosterfamilj och är nära att överrumplas av tant Alma då hon inte kan låta bli att ta ut en porslinshund som står i ett prydnadsskåp. Porslinshunden påminner henne om deras hund Mimi i Wien som nazisterna sköt. Utan att tänka sig för gömmer hon porslinshunden i fickan. Hon tänker ställa tillbaka den så fort ingen ser. Hon får dock inget tillfälle. När hon måste gå hem tar hon därför porslinshunden med sig och gömmer den i byrålådan i sitt rum. Hon hoppas kunna återlämna den nästa dag.

Längre fram i fiktionen beskrivs när Britta, som är på besök hos Steffi, upptäcker porslinshunden som Steffi glömt att föra tillbaka. Tant Märta som kommer på dem bestämmer i telefonen med tant Alma att Steffi ska gå och be om förlåtelse följande söndag. Tills dess borde hon ha hunnit tänka igenom vad hon har gjort och hunnit ångra sig. Utifrån nyckelfråga 33, *Vad känner Steffi då hon beskylls för att vara tjuv? Vad skulle du vilja säga till Steffi?*, arbetade eleverna med två olika uppgifter relaterade till dessa händelser. Först skrev de en individuell personlig tanketext om hur Steffi känner sig när hon ertappas och utpekas som tjuv. Sedan fick de möjlighet att säga sin egen mening till Steffi genom att skriva ett individuellt personligt sms till henne. Eftersom uppgiften var oklar gav jag eleverna närmare instruktioner. Den ämnesmässiga fokuseringen gav eleverna möjlighet till medskapande av texten och ökad förståelse av temat genom ett personligt möte med den fiktiva karaktären Steffi.<sup>103</sup> De elever som ville fick i klass I referera sina sms.

Exempel på elevernas individuella personliga tanketexter ges här:

”Hon känner sig sur och ledsen och som det inte går att förlåta tant Alma och arg på Britta.” Ff19

”Alltså hon lånade den ju bara och skulle lämna tillbaks den.” Pf24

”Hon känner sig missförstådd.” Pf28

”Hennes hjärta krossades” Pf30

”Skam” Pf20

”Hon blir ledsen för att hon vet att hon inte är någon tjuv. Men hon tog porslinshunden så hon tänker att kanske hon är en tjuv ändå. Och så tänker hon ju på hur hon skall säga förlåt åt tant Alma.” Fi23

I tanketexterna förhåller sig eleverna överlag kritiska till det orättvisa bemötande som Steffi får. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker en djupare föreställning om Steffis känslor, tankar och motiv.

Exempel på elevernas individuella personliga sms till Steffi är:

”Hej! Hör du jag tycker att du ska säga hela sanningen för annars kan det bara bli värre. Stå på dig och ta det lugnt å säg förlåt så ofta du kan så de verkligen förstår att du menar det! Lycka till! Kram” Ff1

”Hej det var bara ett misstag” Pi14

”Försök att göra dig förstådd. Be om förlåtelse.” Pf28

---

<sup>103</sup> Den första uppgiften behandlades endast i klass II av 12 elever; sex flickor och sex pojkar. Av flickorna hade tre finländsk bakgrund, en delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Alla sex pojkar hade finländsk bakgrund. I den andra uppgiften medverkade 21 elever; nio flickor och tolv pojkar. Fem flickor hade finländsk bakgrund, två delvis invandrarbakgrund och två flickor fullständig invandrarbakgrund. Åtta pojkar hade finländsk bakgrund, medan fyra hade fullständig invandrarbakgrund.

”Varför gjorde du det där då? Gå och lämna tillbaka hunden som du tog av henne och säg förlåt för att jag tog den av henne, jag menade inte att stjäla men det bara blev så.” Pf16

”Hej! Det är inte bra att du gjorde så där. Det gör en tjuv. Men du är inte en tjuv. Du måste gå och be om förlåtelse av tant Alma.” Fi21

”Du ska nog käfta emot och säga att det inte var meningen och om de inte lyssnar så kan du ju leka att du inte fattar svensk babbel och bara vara emot på tyska. Det kommer nog att bli bra någon gång” Pi12

”Du sak säga att det var misstag Du viste inte att det var nån annans hund men trodde att det har varit din hund” Pi2

I sms:en uttrycker de flesta av eleverna kritiskt överseende med Steffi. De anar sig till förståelse genom att tillrättavisa henne eller trösta eller uppmana henne att förklara sitt handlande och be om ursäkt. Ett par pojkar med fullständig invandrarbakgrund, Pi2, Pi12, ger henne även rådet att försvara sig genom att ljuga. Jag tolkar det som att de har större erfarenheter av språksvårigheter, till exempel med svenska och finska.

”Skyll dig själv gjort är gjort” Pf24

”Du är trög du får inga råd av mig.” Pf22

Två pojkar med finländsk bakgrund, Pf22, Pf24, uttrycker ett kritiskt avstånds-tagande från Steffi på grund av hennes handlande.

Vid ett annat tillfälle behandlades fördomar i samband med temat etnisk tillhörighet. I boken berättas om att Steffi och Nelli ibland går till hamnen. En dag ligger ett lastfartyg vid kajen. Steffi tror att det kanske kommer att gå till Hamburg eller Amsterdam. För att få vara närmare sina föräldrar frågar hon en av besättningsmännen om de får åka med. Men besättningsmannen förstår inte vad hon säger utan kallar dem för ”zigenarungar”. I den här uppgiften arbetade eleverna med nyckel-fråga 23, *Vad menar besättningsmannen med ”zigenarungar”?*, där de skrev en individuell personlig tanketext om romer. Ett perspektivbyte gjordes således från fiktionen till elevernas egen verklighet.<sup>104</sup>

”En med sådär stor kjol. Många säger att de stjäla. De är utlänningar, ingen vet varifrån de kommer.” Ff1

”Rik. Stora klänningar. Stjäla mycket.” Ff11

”De tar från andra” Ff9

---

<sup>104</sup> Antalet medverkande elever var 26; elva flickor och femton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två hade delvis invandrarbakgrund och två flickor hade fullständig invandrarbakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrarbakgrund.

”Zigenare eller tattare är såna som går omkring på gatorna och tigger fast de kan ha ett fint hus och ett bra jobb. Rika och falska” Ff3

”En zigenare är en som stjälar mycket och luras.” Pf16

I elevernas tanketexter förekommer mestadels motsägelser mot deras tidigare fördomsfria principer. Flera elever uttrycker antiziganism genom att kritisera och diskriminera romer. Många elever visar en negativ attityd till de finländska romerna och menar att de är utlänningar som är falska och tjuvaktiga och som har annorlunda kläder. Flickan med finländsk bakgrund, Ff1, har inte vetskap om att det finns finländska romer. Hon visar också medvetenhet om andras fördomar mot romer som hon inte tar ställning till.

”Jag vet ingenting om zigenarna bara att kvinnorna brukar ha stora kjolar” Ff7

”En fattig person.” Fi23

”Människor med kjolar” Pf18

”Folk som bor på gatorna och tigger och är jättestor. Finns mycket fördomar om dem.” Pf26

”Man tror att zigenare är halvfattiga och tar saker.” Pf28

”Tattare, utlänningar vet ej varifrån de kommer. De har dåligt rykte.” Pi8

Som framgår av exemplen Ff7, Fi23, Pf18, Pf26 och Pf28 har en del elever en mindre fördomsfull attityd. De anger romer som mindre bemedlade och som har dåligt anseende. Deras uttryck indikerar ett tolererande avståndstagande. Dock framkommer hos några pojkar, Pf26, Pf28, Pi8, enbart andras fördomar om romer som de inte tar ställning till. Några elever, Ff7, Pf18, uttrycker sin egen norm genom att betona romernas avvikande klädsel. Även pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, uttrycker okunskap om att romerna utgör en finländsk minoritetsgrupp.

”Zigenare kan också kallas romer. Zigenare är en folkgrupp som är utspridd över hela världen. Vissa brukar kalla zigenare också för tattare. Romer är väldigt renliga av sig. Resten har jag ingen aning om. Man ska kalla zigenare för romer för zigenare anses vara kränkande. De är inte jättestor men det beror väl på arbete om dom nu har eller får arbeta.” Ff19

Även flickan med finländsk bakgrund, Ff19, uttrycker en mindre negativ inställning till romer. Hon har större kunskap om dem och vet att benämningen ”zigenare” är diskriminerande. Jag tolkar detta även som att hon avser ”tattare”. Hon visar ett personligt tolererande avståndstagande och anger samhällets negativa stämpel på romer ifråga om deras arbetsmöjligheter.

Därtill fick eleverna i samband med nyckelfråga 21, *Har du några fördomar?*, genom en individuell personlig tanketext reflektera över fördomar som de var medvetna om att de hade. De erbjöds på så sätt tillfälle att vidareutveckla sin förståelse



av kulturella olikheter generellt. Då eleverna i klass II var osäkra på uppgiften berättade läraren om finlandssvenskarnas historia och gav förslag på fördomar som finlandssvenskar kan ha mot finskspråkiga. Elevernas svar har på så sätt varit lärarstyrda. Eftersom uppgiften fortfarande var oklar ingrep jag och sade att de också kunde skriva om fördomar som de hört av andra och huruvida de var av samma åsikt själva.<sup>105</sup> Efter att eleverna skrivit tanketexterna fick de rapportera dem i klass I.

”De som inte läser läxorna är korkade. Utlänningar muckar alltid gräl. Kineser och japaner fotograferar allt och alla.” Ff3

”Fördomar som jag haft: ... När jag började i 7:an fick jag ju en ny klass och en flicka i min klass är jättesminkad enligt mig. Jag trodde hon skulle vara värsta fjortisen å liksom säga typ daa till allt, men hon är snäll och jag gillar henne! Fördomar som jag har: Svenskar är ganska fjolliga. Utlänningar försöker ta över vårt land.” Ff1

”All röd mat är äcklig. NEJ för t.ex. jordgubbar är goda” Ff9

”Mat” Pi2

”Jag tror att maten är äcklig innan jag smakat på den.” Pi14

”Tattare stjäla saker genom att gömma dem under kjolen.” Pf16

”Kvinnor kan inte köra moped” Pf4

Som exemplen visar framkommer i elevernas tanketexter deras medvetenhet om egna fördomar och stereotypa uppfattningar till exempel beträffande jämnåriga som av olika orsaker kan uppfattas som mindre begåvade än dem själva. Mestadels anges, som hos Ff3 och Ff1, olikheter i kulturer i form av migranter och olika människor med andra nationaliteter samt mattraditioner, som hos Ff9, Pi2, Pi14. Även denna gång framkommer antiziganism i form av fördomar mot romer av en pojke med finländsk bakgrund, Pf16. En annan pojke med finländsk bakgrund, Pf4, anger stereotypa könsuppfattningar. Han uppger en konservativ syn på kvinnors körförmåga som han förminskar.

”Fördomar mot finnar. Feta och dricker öl. Ishockeygalningar. Gillar alltför grym musik. Använder ovårdat språk. Bastubadare.” Pf24

”finnar hatar finlandssvenskar. Dåliga på svenska.” Pf26

”De [finskspråkiga] tror att vi är sämre” Ffi15

”[finskspråkiga] dricker öl i bastu. Pratar ’skit’ om finlandssvenskar.

Finska personalen är inte så jätte vänliga (men vissa försöker)” Ff19

”tkr de [finskspråkiga] är helt likadana min bästa kompis är också en äkta finne.” Pf22

---

<sup>105</sup> I uppgiften deltog 25 elever; tolv flickor och tretton pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund, två hade delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Tio pojkar hade finländsk bakgrund och tre hade fullständig invandrarbakgrund.

”Mot finskspråkiga. No comments. Kommer från en finsk släkt.” Pf30

I fråga om fördomar mot finskspråkiga tolkar jag det som att eleverna till viss del uppger andras fördomar, som de dock håller med om. Av exemplen Pf24, Pf26, Ffi15 och Ffi19 framkommer stereotypa uppfattningar av elever som inte har närmare kontakt med dem. En del, Pf26, Ffi15, Ffi19, uttrycker också finskspråkigas fördomar mot finlandssvenskarna. Ett par pojkar med finländsk bakgrund, Pf22 och Pf30, har en större erfarenhet av finskspråkiga och visar en fördomsfri syn på dem. I den ena pojkens, Pf22, uttryck framkommer dock etnocentrism genom att han betonar ursprungliga finstalande.

”[Andra säger om flickan] Jag gillar inte alls henne. Jag tål inte henne. Jag får höra det jätte ofta och orsaken varför folk säger så brukar oftast bero på avundsjuka, utseendet personlighet enligt mig. De känner ju inte ens personen.” Ffi11

Den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, anger egna erfarenheter om andras fördomar mot henne. Hon lyfter fram vikten av att ge en person möjlighet att visa vem hen är.

”Jag tycker att alla människor är likadan, lika värda så det finns inte så mycket att säga om finnarna, det enda man skulle kunna säga är att de pratar finska och inte svenska.” Fi23

Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, anger att hon inte har några fördomar. Hon lägger i stället betoningen på allas likvärdighet.

### **6.1.1 Summering av mönstren i elevernas uttryck**

Eleverna har enligt resultatredovisningsavsnittet om utanförskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i sina egna liv arbetat med olika uttrycksformer som intervjusvar, individuella personliga och kollektiva tanketexter, collage, en individuell pämbild, ett statydrama i grupper om två eller tre, två personliga rollkaraktärstiker i helklass, en listdikt i helklass, två individuella rollgestaltande dagbokssidor, ett individuellt rollgestaltande brev, en individuell rollgestaltande tanketext, lärarledda samtal i helklass, ett individuellt rollgestaltande mejl och två individuella rollgestaltande dikter samt ett individuellt personligt gestaltande sms.

I intervjuerna med eleverna framkom oklarheter i kulturbegreppets innebörd. Eleverna beskrev ”kultur” antingen på en konstnärlig och underhållande nivå eller på en djupare nivå i form av socialt överförbara levnadssätt. De visade en öppen attityd mot kulturella olikheter utomlands. Speciellt de båda flickorna som delvis

har invandrarbakgrund, Ffi11, Ffi15, uttryckte en öppen inställning till olika religioner. Eleverna ville, med undantag av två flickor med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, Fi23, ha en kulturellt heterogen värld och såg kulturella olikheter som berikande. De båda flickorna som var av motsatt åsikt önskade sig en kulturellt homogen värld för att skapa fred och harmoni mellan människor. I de individuella tanketexterna relaterade en del elever ofta sina kulturella erfarenheter till etniciteter och nationaliteter som de fått genom resor, kamrater med någon form av invandrarbakgrund, via migranter generellt eller via internet och digitala medier. I några elevers svar, Ffi15, Pfi18, Pfi30, framkom okunskap och fördomar, till exempel om klädsel och religion utomlands. Eleverna med finländsk bakgrund såg sin egen finlandssvenska kultur som norm. Några elever, Ff7, Pi12, Pfi20, uttryckte en tydlig andrafiering av flyktingar, migranter eller utlänningar. Speciellt pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi12, omtalade dem i diskriminerande ordalag och hade fördomar mot invandrare från Balkanhalvön. Flickan, Ff7, umgicks dock med några migranter medan pojkarna enbart sade sig tolerera dem. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, omtalade egna erfarenheter av diskrimineringar och utanförskap. Hennes fokus var enbart på olikheter beträffande religion som hon menade saknar betydelse för människovärdet. Överlag såg eleverna Finland som kulturellt homogent. Endast några elever, Ff1, Pi2, nämnde i likhet med flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, kulturella olikheter i Finland med betoningen på religioner, såsom kristendom och islam, eller på fotbollsspelande. Även i intervju-svaren visade ett par elever med finländsk bakgrund, Ffi19, Pfi20, medvetenhet om kulturella olikheter inom landet.

I fråga om uttrycksformerna generellt är skillnaderna i hur eleverna fungerat ur ett interkulturellt perspektiv relativt små, vilket delvis kan förklaras genom att skrivuppgifterna inte har förutsatt genrekonventioner som kan ha upplevts svåra. Endast en pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi12, förefaller ha varit osäker på att uttrycka sig i diktform. De kollektiva listdikterna och statydramerna visar dock inte någon seriösare inlevelse i tematiken. När det gäller de rollgestaltande individuella skrivuppgifterna har både flickorna och pojkarna mestadels lyckats inta en fiktiv karaktärs position och gestalta den. I en tanketext och en dikt skrev dock en pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, delvis i roll, vilket jag tolkar som att han upplevde en viss osäkerhet med uppgifterna generellt. En del flickor tenderade att uttrycka djupare inlevelse i fiktionen än pojkarna, vilket speciellt kunde urskiljas i den rika mängden personligt gestaltade och rollgestaltade tanketexter. Jag tolkar det främst som att det stora antalet tanketexter generellt upplevts mer enformiga för en del pojkar.

I elevernas individuella tanketexter framkom en viss förståelse av Steffis utanförskap och svårigheter att anpassa sig till öns levnadsstandard. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, visade stark inlevelse i fiktionen genom att hänvisa till egna erfarenheter av att vara nyanländ. Eleverna uttryckte ett starkt kritiskt engagemang i fiktionen kring nazismen, vilket även framkom i collagen. I

klassen undrade flera elever om de själva skulle ha varit goda nog åt nazisterna. Av collagen framgår dock till en del elevernas etnocentriska tänkande och okunskap om judarna då de föreställde sig Steffi som ljus och blåögd. Eleverna visade i viss mån empati för Steffi och anade sig till förståelse av vikten av att Steffis familj skulle få återförenas i Sverige. I uttrycket hos en pojke med finländsk bakgrund, Pf4, framkom dock ytliga tankar om nazismen genom uttal om fördomar mot homosexuella som han likställde med Hitler. En flicka med finländsk bakgrund, Ff3, visade även förståelse av att Steffis pappa yrkesmässigt kunde vara en viktig tillgång för Sverige. På pärmbilderna framkommer likaså elevernas kritik mot nazismen via deras framställning av Steffis och Nellis påtvingade flykt. I tankeexterna betonade några elever, Ff1, Ff15, Pi2, Steffis utsatthet i och med att hon var flykting. Steffis och Nellis sårbarhet framkom även i uppgiften med statydramat. Dock förmådde inte eleverna förhålla sig seriösa till dramauppgiften och tematiken, utan verkade vara obekväma i sina poser. I rollkaraktäristiken av tant Märta visade eleverna ett kritiskt ställningstagande genom att ange henne som en osympatisk omhändertagande fostermamma. I listdikterna visade eleverna däremot en relativt ytlig förståelse av Steffis besvikelse genom att relatera till en fantasy-actionfilmserie. Samtidigt ger associationen dock en dramatisk tyngd åt tematiken. I uppgifterna med de individuella dagbokssidorna framgår emellertid överlag deras antydan till förståelse av Steffis annorlundaskap och ensamhet.

I tanketexterna förklarade eleverna Steffis tankar om sig själv som stor flicka utifrån lärarens och föräldrarnas förväntningar på dem. Deras svar är lärarstyrda i och med lärarens förslag att utgå från lärarens och föräldrarnas krav på dem. I svaret av en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, framkom en stereotyp syn på könsroller vad gäller hushållsarbete. Hon hade en konservativ kvinnoyn avseende hemarbete. Ett par pojkar med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, Pi12, poängterade emellertid sin skyldighet att bli självständiga. I de rollgestaltande breven ses likaså elevernas antydan till förståelse av att Steffi tog på sig rollen som beskyddare av sina föräldrar. Några elever, Ff9, Pf18, Pf29, lade dock betoningen på hennes förtvivlan och hemlängtan. Eleverna uttryckte i olika grad kritiska omdömen om att Steffi tvingades stå utanför. I tanketexterna förmedlade eleverna en förståelse av kälkens och cykelns betydelse för Steffis del i gemenskapen. En pojke med finländsk bakgrund, Pf4, uttryckte diskriminering av människor med intellektuell funktionsnedsättning i sin tolkning av Steffis tankar om att inte kunna cykla. Speciellt flickorna visade en större inlevelse i sina föreställningar av Steffis tidigare liv i Wien. I de rollgestaltande mejlen delgav vissa flickor en djupare insikt i Steffis vilja att fortsätta vid läroverket. Tant Märta uppfattades alltså som osympatisk och även självisk. En del elever med finländsk bakgrund, Ff13, Ff17, Pf26, Pf28, visade dock en bredare uppfattning av hennes negativa inställning till Steffis fortsatta studier genom att andrafiera Steffi som ett tillfälligt fosterbarn som det inte var värt att satsa på.

Eleverna hade i de personliga tanketexterna och rollgestaltande dikterna mestadels en öppen och positiv inställning till Steffis religionstillhörighet och till religionstillhörighet överlag. De tog ganska starkt ställning till att religionen är individuell och något som alla har rätt att välja. Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf18, uttryckte en ateistisk syn och hade ingen förståelse av betydelsen av religioner. Av elevernas utsagor framkom dock en viss okunskap om religionsförhållandena i Österrike. En del, elever, Pf4, Pi12, Ffi11, Pf18, blandade ihop religionen med Hitlerregimen. De visste inte att det fanns kristna i Österrike. I den ena uppgiften med individuella rollgestaltande dikter uttryckte flickorna en djupare inlevelse av Steffis utanförskap och annorlundaskap än flertalet av pojkarna, medan det i den andra uppgiften med rollgestaltande dikter inte framkom dylika skillnader. I dikterna återkom några pojkar med finländsk bakgrund, Pf20, Pf24, till Steffis språksvårigheter, vilket en del elever tidigare angett som en aspekt som bidrog till Steffis utanförskap. I de individuella personligt gestaltade sms:en uttryckte flertalet elever ett kritiskt överseende med Steffis felaktiga handlande i fråga om porslinshunden. Endast två pojkar med finländsk bakgrund, Pf22, Pf24, uppvisade ingen förståelse alls för henne.

Angående utanförskap i elevernas egna liv svarade några pojkar med fullständig invandrabakgrund, Pi8, Pi12, Pi14, på lärarens förfrågan att de själva upplevt det svårt att lära sig svenska. En pojke med finländsk bakgrund, Pf20, uttryckte en stereotyp uppfattning om berömda och förmögna personers livsföring. I hans uttryck och även i uttrycket hos en annan pojke med finländsk bakgrund, Pf18, framkom deras egna socioekonomiska normer. I tanketexterna angav eleverna att arbetslösa, flyktingar och migranter har en svagare ställning i samhället. En del elever antydde en viss förståelse av invandrades svårigheter att få arbete. I tanketexten av en flicka som delvis har invandrabakgrund, Ffi15, framkom hennes egna erfarenheter av att anpassa sig till ett nytt land. Den andra flickan som delvis har invandrabakgrund, Ffi11, visade en negativ inställning till att indela människor i olika socioekonomiska kategorier. Samma flicka och en pojke med finländsk bakgrund, Pf30, andrafierade dock människor som avviker från deras egna normer.

I tanketexterna uppgav eleverna mestadels medvetenhet om utseendet. De tyckte att utseendet hade betydelse för att bli accepterad. Utseendet verkade emellertid vara viktigare för elever med någon form av invandrabakgrund. Speciellt en flicka och en pojke med fullständig invandrabakgrund, Fi23, Pi12, tolererade i mindre grad överviktiga personer. En del elever, Ffi15, Ff17, Ff19, visade däremot en öppnare attityd till människor som avviker från deras utseendemässiga norm. En pojke med finländsk bakgrund, Pf28, uttryckte en stereotyp könsuppfattning angående färger på klädsel. Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf18, lade inte någon vikt vid utseendet utan utgick från personligheten.

I fråga om fördomar framkom en viss motsättning i elevernas uttryck när det gäller människor med någon form av funktionsnedsättning. Till en början visade

eleverna i de individuella eller kollektiva personliga tanketexterna en öppen inställning till att bemöta döva. Samtidigt uttryckte ett par flickor med finländsk bakgrund, Ff17, Ff19, en diskriminerande atmosfär kring dylika personer. Eleverna visade också okunskap genom att omtala döva personer med den förlegade benämningen ”dövstum”. Flertalet av eleverna var medvetna om att döva använder teckenspråk. Ett par pojkar med finländsk bakgrund, Pf18, Pf26, visste inte att döva i första hand använder teckenspråk och i andra hand skriven form. Ingen av eleverna visade kännedom om att döva kan vara flerspråkiga. I intervjuerna framkom i viss mån diskriminering mot människor med någon form av funktionsnedsättning. Eleverna ställde sig tveksamma till att umgås med sådana personer. De menade att funktionsnedsättningen skulle kunna begränsa deras gemensamma aktiviteter. En del elever var också av den åsikten att umgänget med dylika personer skulle kunna påverka deras anseende negativt. Två flickor med finländsk bakgrund, Ff1, Ff7, och en flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, lyfte dock fram personligheten eller formen av funktionsnedsättning som avgörande. Flickan med finländsk bakgrund, Ff1, visade en viss förståelse och empati för sådana människor. Endast en flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, och en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, hade en genomgående öppen attityd till människor med funktionsnedsättning.

Beträffande romer uppvisade flera elever antiziganistiska attityder. De andrafierade dem och såg dem som opålitliga och konstigt klädda. Några elever, Ff1, Pi8, Pf26, Pf28, uppgav emellertid endast andras fördomar som de inte tog ställning till. Flickan med finländsk bakgrund, Ff1, och pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, kände inte till att romerna utgör en finländsk minoritetsgrupp, utan såg dem som utlänningar. Vissa av eleverna med finländsk bakgrund, Ff1, Ff7, Ff19, Pf18, Pf28, uttryckte i viss mån en öppnare attityd till romer. De tolererade romer bara dessa håller sig på avstånd.

Eleverna var medvetna om att de hade en del fördomar. I deras individuella tanketexter angavs fördomar mot elever som av olika skäl kunde uppfattas som mindre intelligenta än dem själva, migranter, människor med andra nationaliteter och finskspråkiga i Finland. En pojke med finländsk bakgrund, Pf4, hade fördomar mot flickors förmåga att köra moped. En pojke med finländsk bakgrund, Pf16, uppvisade en antiziganistisk attityd till romer. I fråga om finskspråkiga framgick att eleverna till viss del återgav andras fördomar som de dock höll med om. Ett par pojkar med finländsk bakgrund, Pf22, Pf30, som hade närmare erfarenheter av finskspråkiga hade inga fördomar mot dem. Däremot framgick det av den ena pojken, Pf22, uttryck en etnocentrisk uppfattning då han betonade finstalande inom ursprungsbefolkningen.

## 6.2 Elevernas föreställningar om mobbning i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv

I detta avsnitt inriktas i resultatredovisningen på den tematik som rör elevernas föreställningar om mobbning i fiktionen och i deras egna liv. Resultatredovisningen bygger på analys och tolkning och har fokus på interkulturell förståelse.

*Elevernas föreställningar om mobbningen av Steffi och mobbning i deras egna liv*  
I *En ö i havet* skildras hur Steffi bemöts ovänligt av några barn i hennes nya klass när hon börjar skolan. Sylvia är ledare för mobbningen. I samband med nyckelfråga 28, *Vem är Sylvia? Är hon en vän?*, gjorde eleverna i de båda klasserna en individuell rollkaraktäristik av Sylvia. I klass II fick eleverna under ett lärarlett klassamtal sedan berätta hur de uppfattade Sylvia. Det didaktiska syftet med rollkaraktäristiken var att identifiera Steffis mobbare och öka förståelsen av temat.<sup>106</sup>

”Sylvia är en elak flicka i Steffis klass. Hon är blond och populär. Inte för Steffi [en vän] men kanske för någon annan.” Ff3

”Självisk, elak” Ff17

”Veras vän hon är blondin och sur och ond. Tycker inte om Steffi. Hon är ingen bra vän” Pi8

”Hon är sån som tror att hon kan bestämma övär alla” Pf18

”En elak, självisk person som tror att hon är mäktigast.” Pf20

”Hon är en flicka som alla tycker om.” Ff9

”Den blonda flickan hon går på Steffis klass.” Ff7

”Tänker bara på sig själv, självisk självupptagen. Säkert väldigt populär och vill inte att någon ska vara vän med Vera utan bara hon [Sylvia].” Fi23

”En kompis till Vera. Kanske rädd för att hon [Steffi] skall bli populär och börja vara med Vera.” Ffi15

”Hon är rädd att hon ska bli av med sina vänner. Så hon är lite dum. Hon tror att hon är bäst.” Ff19

I elevernas rollkaraktäristik av Sylvia framträder mestadels hennes mobbning av Steffi tydligt. Flertalet av eleverna, Ff3, Ff17, Pi8, Pf18, Pf20, föreställer sig Sylvia som en översittare som inte är Steffis vän. Några flickor, Ff9, Ff7, uttrycker dock inga djupare tankar om Sylvia och förståelse av hennes beteende. En del flickor, Fi23, Ffi15, Ff19, uttrycker en större förståelse av mobbningen. De förklarar Sylvias agerande med att hon ser Steffi som en rival som hotar hennes popularitet.

---

<sup>106</sup> I uppgiften deltog 25 elever, varav tio flickor och femton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, medan två flickor delvis hade invandrabakgrund och en flicka fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund.



**Figur 11.** Bild av Sylvia enligt collaget i klass I.

I collaget i klass I har eleverna tillfogat en bild av Sylvia som nyckelperson till mobbningen av Steffi.

Temat vidareutvecklades när mobbningen av Steffi eskalerar i fiktionen i samband med att Steffis klass ska välja Lucia. Alla barn får ge förslag på vem de tycker ska vara Lucia. Steffi är den enda som föreslår Vera. Sylvia har tidigare år alltid varit Lucia. Eleverna får rösta och Vera får nu överlägset flest röster. Sylvia och Steffi och några övriga flickor får vara tärnor. Vera är emellertid inte glad. Under Luciatåget hämnas Sylvia på Steffi genom att tända eld på hennes fläta med sitt stearinljus. Senare klipper Steffi av sin brända fläta därhemma. Tant Märta som i samma stund kommer hem är bestört men hjälper henne att få håret jämnt kort. Följande dag konfronteras Steffi av Sylvia och Barbro som hånar henne för hennes nya frisyr. Utifrån dessa händelser arbetade eleverna med tre uppgifter i form av nyckelfrågorna 34 *Varför är Vera inte glad då hon blir vald till Lucia?*, 35 *Vilka upplevelser har Steffi efter Luciadagen?* och 36 *Vad hade Steffi velat säga om hon hade kunnat bättre svenska?* Först fick de begrunda Veras negativa reaktion på att bli vald till Lucia genom att individuellt, i par eller i grupper om tre i roll skriva en chattkonversation mellan Steffi och Vera. Efter detta skrev de en individuell dagbokssida utgången från rollen som Steffi om hennes upplevelser efter Luciafirandet i skolan. I den tredje uppgiften skrev de individuellt, i par eller i grupper om tre en dialog om konfrontationen utgående från rollerna som Steffi, Sylvia och Barbro. Eleverna fick föreställa sig vad Steffi skulle ha sagt åt sina mobbare om hon hade kunnat svenska bättre. Uppgifterna erbjöd eleverna möjlighet till reflektion och identifikation med de fiktiva karaktärerna. Därtill fick de tillfälle att ytterligare reflektera över språktillhörighet samt en svensk tradition.<sup>107</sup> Eleverna återgav i klass I

---

<sup>107</sup> I de två första uppgifterna deltog 24 elever; tolv flickor och tolv pojkar. Av flickorna hade åtta finländsk bakgrund, två hade delvis invandrabakgrund och två hade fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade nio finländsk bakgrund och tre fullständig invandrabakgrund. I den tredje uppgiften deltog 26 elever; tolv flickor och fjorton pojkar. Av flickorna hade åtta finländsk bakgrund, medan två flickor hade delvis invandrabakgrund och två hade fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade tio finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund.



chattarna, dagbokssidorna och dialogerna i helklass. I klass II presenterade eleverna sina chattar.

Exempel på elevernas chattkonversation i roll med Steffi och Vera ges nedan:

”Steffi: Hej ☺

Vera: Hejsan...

Steffi: E du arg?

Vera: Ja för du fattar ju ingenting!! :0

Steffi: Men...? Varför vill du inte vara Lucia då? :/

Vera: För att det är Sylvia som ska vara Lucia! Och nu är hon arg på mig o kommer aldrig att förlåta mig! Hon ska ju vara Lucia!” Ff5, Ff7, Ff9

”Vera: Varför vill du att jag ska vara Lucia??

Steffi: Jag tycker bara att du är en trävlig person och att du passar till att va Lucia, och Sylva behöver ju inte vara Lucia alltid.

Vera: men jag vill inte vara Lucia jag har rött hår, och jag passar bara inte till för att vara Lucia. Sylvia har alltid varit Lucia så varför skulle inte hon vara Lucia det här året, jag är Lucia nu och jag tycker att det är ditt fel.

Steffi: det var inte meningen att du skulle bli ledsen, förlåt!!!” Fi21, Fi23

”Steffi: Hallå ja

Vera: Hej

Steffi: Vad gör du då?

Vera: Ingenting

Steffi: Vf e du sur?

Vera: Lucia!!!

Steffi: Hejdå

Vera: mm...” Pf4, Pf10, Pf16

”Steffi: Är du inte glad att vara Lucia?

Vera: Nej.

Steffi: Varför?

Vera: Du har förstört allting

Steffi: Hurså?

Vera: Nu är Sylvia arg för att jag är Lucia

Steffi: Det var inte meningen

Vera: Jo” Pi8, Pi14

Som exemplen visar lyckas eleverna leva sig in i de fiktiva rollkaraktärernas situation. I deras identifikationer framgår deras antydning till förståelse av Steffis och Veras dilemma. I deras chattkonversationer återges Sylvias översittarskap och Steffis oförståelse av Veras förtryck i form av ilska mot Steffi.

Exempel på elevernas dagbokssidor utgående från rollen som Steffi:

Nu har jag kommit hem,  
jag har förstört för min  
enda kompis Vera, jag är  
inte värt någonting.

På dagbokssidan står det:  
”Nu har jag kommit hem,  
jag har förstört för min  
enda kompis Vera, Jag är  
inte värt någonting!”

**Figur 12.** Steffis dagbokssida om Luciadagen. Pf16

Jag är ganska ledsen nu. Det var  
ju första gången jag var med  
i Lucia så jag visste inte hurdant  
det vita linnnet skulle vara. Jag  
litade på tant Märta men tydligen  
så visste hon inte heller hur det ska  
se ut. Alla skrattade åt mig det  
var så pinsamt jag ville bara  
springa ut ur rummet och aldrig  
komma tillbaka. Och mitt långa  
svarta hår är borta nu, jag  
vill ha tillbaka det och vad  
kommer mamma att säga då  
hon ser fotot som vi ska  
skicka åt henne. Jag måste  
lugna ner mig nu och sluta  
tänka på allt, jag måste börja  
tänka på ingenting.

På dagbokssidan står:  
”Jag är ganska ledsen nu. Det var  
ju första gången jag var med  
i Lucia så jag visste inte hurdant  
det vita linnnet skulle vara. Jag  
litade på tant Märta men tydligen  
så visste hon inte heller hur det ska  
se ut. Alla skrattade åt mig det  
var så pinsamt, jag ville bara  
springa ut ur rummet och aldrig  
komma tillbaka. Och mitt långa  
svarta hår är borta nu, jag  
vill ha tillbaka det. och vad  
kommer mamma att säga då  
hon ser fotot som vi ska  
skicka åt henne. Jag måste  
lugna ner mig nu och sluta  
tänka på allt, jag måste börja  
tänka på ingenting.”

**Figur 13.** Steffis dagbokssida om Luciadagen. Fi23

”Hon skäms för att hon har det blommiga nattlinnet och att alla skrattade åt  
henne” Pf10

”Varför röstade jag på Vera hon kommer att va sur på mig  
resten av livet” Pf4

”Jag har gjort mycket roliga saker och gillar stället men vill ändå snabbt hem  
för Luciadagen var inte så rolig den var det uddaste jag gjort. Vad är Lucia ens  
onödigt...” Pf22

”Jag vill bara hjälpa till och inte förstöra allt. Jag är så dum nu hatar alla mig  
det är så när jag blandar mig i allt” Pi8

”Nu är allt förstört. Nu kommer Vera aldrig att vilja vara min vän längre... och  
jag vet inte vad jag gjort för fel.” Ff7

”Hej.. Idag hade vi Lucia som sakt. Första gången för mig. Allt var så spännande tills det brann i mitt hår. Jag vet att Sylvia o. Barbro låg bakom det här. Vad har jag gjort för att förtjäna allt detta. Jag vill hem!!” Ffi11

”Jag känner mig ledsen idag. För att jag måste klippa av mig mitt hår. Dessutom när jag måste skicka fotot till mamma. Hon kommer att bli jätte ledsen över att mitt hår är avklippt. Det var säkert Sylvia som gjorde med flit att mitt hår började brinna. Om det inte var hon, skulle jag ändå vara sur på henne. För i så fall skulle hon ändå gjort det.” Ff19

”Hon är arg, hon fick ju sitt hår uppbränt. (Jag skulle döda den personen som hade bränt upp mitt hår.) Varför kan jag inte spola tiden tillbaka?” Ff1

På dagbokssidorna lyckas flertalet elever gestalta Steffi. Pojken med finländsk bakgrund, Pf10, gör dock en personlig gestaltning, vilket jag tolkar som missförstånd. Eleverna uttrycker överlag empati för Steffi, till exempel genom att betona hennes sorg, ensamhet och skam eller förebråelse mot sig själv. En del flickor, Fi23, Ffi11, Ff19, uttrycker en djupare inlevelse i fiktionen. Flickan med finländsk bakgrund, Ff1, uttrycker delvis via personlig gestaltning en stark inlevelse och förståelse genom att relatera till hur hon själv skulle reagera.

Exempel på elevernas dialoger i roll med Steffi, Sylvia och Barbro är:

”Sylvia: Brann hela manen upp?

Barbro: Nej, men hon har klippt den med ullsaxen.

Steffi: Vill du ja ska klippa ditt hår också eller?!

Barbro: ...

Sylvia: Nää!

Steffi: Nå håll tyst då!

Barbro, Sylvia: ...” Ff13

”Steffi: Ni kanske också vill ha uppbränt hår?

Sylvia: Nej! Men jag antar att du vill ha det.

Barbro: Du skulle ha passat mycket bättre som skallig.

Steffi: Jag kan nog hämta några tändstickor och tända på era hår, så får ni klippa er så skalliga ni vill. Det skulle vara snyggt på er två. Fast ni är ju så barnsliga skvallerbyttor så jag tror jag låter bli.” Ff17

”Steffi: Ni ska vara tyst, jag vet inte vad det är för fel med er, jag har försökt vara snäll mot er men ni vill inte vara snäll mot mig tillbaks. Ni vet ingenting, bara ni skulle veta vad jag har gått igenom skulle ni sluta räta och vara dumma mot mig. Vad är det hos mig som ni hatar så mycket, ni känner mig inte ens, först ska ni lära känna mig och sen får ni säga vad ni vill för jag bryr mig inte mer.

Sylvia: Lära känna dig HAHA. Det går ju inte du kan ju inte svenska, och jag vill inte ens lära känna dig.

Barbro: Nähä vi vill inte lära känna dig. Hihihii” Fi23

”Sylvia: Brann hela manen upp?

Steffi: Nä, det var du som brände upp den din pyroman.

Barbro: Nej, ullsaxen

Steffi: HA” Pf4, Pf10, Pf16

”Barbro: Nä hon klippte håret med ullsax?

Steffi: Tror ni att ni är tuffa ni tror att ni är de bästa, snyggaste men ni är så fula.

Barbro och Sylvia: Pfff du är bara en ful flicka som

kommer från Wien.” Pi8, Pi14

I dialogerna lyckas eleverna likaså uttrycka sig utgående från de fiktiva karaktärernas roller. De anar sig till förståelse för Steffis utsatthet. Flertalet, Ff13, Ff17, Pf4, Pf10, Pf16, Pi8, Pi14, hänvisar till händelsen med håret genom att ta fasta på ord och repliker ur boken när det gäller Sylvias och Barbros sarkasm och diskriminering av Steffi men ger även uttryck åt egna föreställningar om Steffis starka självförsvar. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker djupare tankar om att exkluderas.

Mobbningen kulminerar i fiktionen när Steffi strax före midsommar cyklar till affären för att handla lite matvaror åt en doktorinna som är en av sommargästerna hos tant Märta och farbror Evert. Med sig har Steffi sommargästernas hund Putte som hon brukar rasta. Utanför affären är Sylvia, Barbro och två pojkar som är sommargäster samt Vera. Under den tid Steffi är i affären ger sig Barbro, Sylvia och de två pojkarna på Putte som är kopplad utanför. När Steffi kommer ut och försöker ingripa ger de sig på henne. Hon förolämpas för sitt judiska ursprung. Steffi kan till sist inte behärska sig utan börjar slå den ena pojken och sparka honom på benet. Pojken knuffar bort Steffi och uttrycker i starka ordalag sitt hat mot henne. Sedan sparkar han till Putte som försöker försvara Steffi. Till sist lyckas Steffi haka loss Putte som springer sin väg. Steffi tar sin tillflykt till en grotta. Hon vågar inte gå hem eftersom hon tror att tant Märta är arg på henne för att Putte sprungit bort. Utifrån den här händelsen arbetade eleverna med två uppgifter genom nyckelfråga 46, *Hur föreställer du dig händelsen vid affären?*, och nyckelfråga 47, *Vad skulle du vilja säga till Steffi nu? Vilka råd vill du ge henne?* I den första uppgiften gjorde de i grupper om fem till sex elever en dramaföreställning om sammandrabbningen vid affären. I likhet med uppgiften med statydrاما, som redovisats i det tidigare avsnittet, hade eleverna under planeringen och framförandet av dramaföreställningarna svårt att visa ett seriöst förhållningssätt till händelsen genom att de fnissade och skrattade. Jag tolkar det som att de hade liten eller ingen erfarenhet av drama i

klassen och att de tyckte att uppgiften var rolig men att presentationen upplevdes något okomfortabel.

I den andra uppgiften fick eleverna möjlighet att möta Steffi genom att skriva ett personligt sms till henne. I sms:en gav de personliga råd samt argumenterade för sina åsikter och försökte övertyga henne. Den ämnesmässiga fokuseringen gav eleverna möjlighet till ett fiktivt existentiellt möte mellan Steffi och hennes mobbare samt ett personligt möte med Steffi där de kunde påverka fiktionen. Uppgifterna var därtill ett tillfälle för eleverna att utveckla sin förståelse av temat och tiden och påverka fiktionen.<sup>108</sup>

Dramaföreställningarna delades in i grupper: A, B, C och D, som jag fotograferade. Fotografierna fogades senare till collagen. Grupp C, som bestod av eleverna Ff17, Ff19, Pf24, Pf18, Pf26, Pf28, får här utgöra exempel på dramaföreställningarna:

Samtliga rollkaraktärer står i en ring och retar Putte som föreställs av en pojke, Pf26. Deras röster och kroppsspråk är hetsiga, dock med inslag av skratt och fniss.

Steffi säger upprört: ”Låt Putte vara ifred!” Ff19

Barbro säger hånfullt: ”Putte, ha, ha!” Pf24

Den första pojken upprepar Barbro och säger hånfullt: ”Putte, ha!” Pf18

Steffi försöker förtvivlat komma fram till Putte.

Sylvia säger skarpt: ”Tyst med dig!” Ff17

Barbro smäller till Putte som gnyr.

Steffi säger upprört: ”Rör honom inte!”

Den andra pojken säger hånfullt: ”Oj då, vilket humör.” Pf28

Den första pojken säger hånfullt: ”Precis som jycken.”

Steffi säger bestämt till den första pojken: ”Flytta på dig!”

Den andra pojken säger föraktfullt: ”Vi vet varför ni kommit hit. Ni smiter från Tyskland med era pengar och smycken och försöker köpa upp vårt land!! Snart kommer nog tyskarna hit och tar dig djävla judunge.”

Steffi slår ilsket den första pojken på munnen, magen och benet.

Den första pojken gör kraftigt motstånd.

Steffi faller. Hon reser sig och hakar snabbt loss Putte.

Steffi ropar förtvivlat: ”Spring Putte, spring!”

---

<sup>108</sup> I den första uppgiften medverkade samtliga 27 elever. I den andra uppgiften deltog 24 elever, varav elva flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två hade delvis invandrarbakgrund och två fullständig invandrarbakgrund. Nio pojkar hade finländsk bakgrund, medan fyra hade fullständig invandrarbakgrund.

Eleverna refererar överlag händelsen vid affären nästan ordagrant ur boken. De uttrycker sig verbalt med olika tonlägen och med kroppen genom gester och försök till talande miner. De försöker framställa Steffis förtvivlan och frustration och utanförskap samt de andra barnens påhopp genom att återge bokens uttryck för sarkasm och våld på grund av hennes etniska tillhörighet. Jag gör tolkningen att de föreställer sig rasism ur ett generellt perspektiv och att de inte har kunskap om antisemitism. Deras brist på seriös inlevelse visar att de upplevde dramauppgiften för utmanande och att de därmed var osäkra och nervösa, vilket medförde att de fick en relativt yttlig förståelse av temat.

Som exempel på elevernas sms till Steffi kan nämnas:

”Var inte ledsen, det ordnar sig nog till slut. Har du tänkt på att Putte kanske sprungit hem? Och att tant Märta och de andra är oroliga för din skull och undrar var du är? Det kanske skulle vara bättre om du skulle gå hem och berätta allt för tant Märta, ljug inte det blir bara värre.” Ff5

”Gå hem och sov där. Hon kommer nog inte att bli arg på dig tant Märta. Du kan ju säga henne vad pojken sa och att pojken sprang iväg pga det.” Ff9

”Hej Steffi! Jag tycker att du ska gå och berätta allt, allt! Det ordnar nog sig. Allt kanske verkar konstigt men det kanske är bara meningen att vara sån. Jag tror på dig. Och vet att allt kommer att bli bra igen.” Ffi11

”Att hon inte ska tänka på det som hände vid affären och att hon ska gå hem och berätta allt åt tant Märta för hon blir säkert inte arg” Fi23

”Allt ordnar sig” Pi14

”Be inte om förlåtelse. Berätta kanske vad som hände. Berätta att hon blev mobbad i skolan” Pf30

”Det är bättre att ge tillbaka än att springa i väg” Pf24

”Gå och ge tillbaka” Pf22

”Det är nog prima att slåss. Du ska ge tillbaka åt dem som är dumma” Ff13

I elevernas sms, Ff5, Ff9, Ffi11, Ffi13, Pi14, Pf22, Pf24, Pf30, skönjs ett kritiskt engagemang genom att uttrycka sitt stöd för Steffi. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, skriver inte i sms-form; dock uttrycker hon liknande tankar.

”Att man inte alltid ska vara som alla andra. Att man ska leva upp till vem man är. Att man ska vara stolt över vem man är i världen.” Ffi15

”Bra att du stod för din nationalitet och religion. Du skulle nog ändå sprungit och frågat om hunden kommit tillbaka.” Pf20

Flickan som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, som inte heller skriver i sms-form, och pojken med finländsk bakgrund, Pf20, visar djupare tankar och inställningar till Steffis kulturella bakgrund.

”De förlåter dig nog. Säg bara att hunden fick syn på en hare.” Pf6  
”Gå in och ta det lugnt och låtsas som att du inte vet att Putte sprungit iväg.” Pf10

Ett par pojkar med finländsk bakgrund, Pf6, Pf10, uttrycker en ytligare förståelse av händelsen. De uppmanar Steffi att ljuga och inser inte diskrimineringen av henne.



**Figur 14.** Bild av Putte enligt collage i klass II.

I collage lyfter eleverna fram Puttes betydelse för Steffi genom teckningar. De engageras känslomässigt av mobbarnas behandling av Putte och anar sig till förståelse av Steffis sorg och saknad efter sin hund Mimi samt hur Putte utgör ett kärt sällskap för henne.

I slutet av storylinen reflekterade eleverna vidare i ett metaperspektiv över Steffis bekantskapskrets genom nyckelfråga 49, *Hur ser Steffis Facebook-profil ut?*,<sup>109</sup> där de individuellt tecknade en bild av Steffis Facebook-profil. Uppgiften gav dem möjlighet att genom personlig gestaltning och rollgestaltning utveckla sin förståelse av hur Steffi blev bemött.<sup>110</sup>

Exempel på elevernas uttryck utgående från rollen som Steffis mobbare i Facebook-profilerna är:

”Hatar dig!” Ff9

”Sylvia: Dävla judunge.” Ffi11

I Facebook-profilerna lyckas ett par flickor, Ff9, Ffi11, förmedla en djupare inlevelse i mobbningen av Steffi genom att framställa fientliga inlägg av Sylvia. Jag tolkar det som att de uttrycker rasistiska åsikter i allmänhet.

---

<sup>109</sup> Nyckelfrågan utvecklar även temana gemenskap, medlemskap och vänskap som behandlas i följande avsnitt.

<sup>110</sup> I uppgiften deltog 25 elever; tolv flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade nio finländsk bakgrund, en flicka hade delvis invandrarbakgrund och två hade fullständig invandrarbakgrund. De pojkar som hade finländsk bakgrund var nio till antalet. De fyra andra hade fullständig invandrarbakgrund.

I slutet av storylineprojektet utvecklade eleverna utifrån nyckelfråga 51, *Hur vill du karaktärisera vänskap och utanförskap i boken?*,<sup>111</sup> via ett perspektivbyte i ett metaperspektiv en individuell personlig tanketext om sin förståelse av Steffis utanförskap och utsatthet i boken. Därefter återgav eleverna i klass I sina tanketexter. I samma klass fördes ett lärarlett samtal om annorlundaskap och mobbning i fiktionen och elevernas egna liv. Flera elever svarade aktivt på lärarens frågor.<sup>112</sup>

”Mobbning genom att säga fula ord ... när hon var i skolan kände hon sig udda och mobbad och tyckte att Sylvia och henes kompisar talar bara dåligt om henne.” Pi8

”Sylvia betämmer ju allt i kompisområdet. Ungefär hon bestämmer vem som får vara med henne och vem de inte släpper in.” Ff7

”Steffi blev mobbad och de vill inte ha henne där åtminstone inte Sylvia” Pf6

”Sylvia var den som bestämde mäst i klassen ... Vera visade ellaka saker om Steffi åt Sylvia så att Vera skulle vara med i gänget ...” Ff17

”... Vera var Steffis vän men vek sig för Sylvias gruppträck till en början.” Pf28

”Vera Britta och Sylvia brände håret på henne” Pi12

”... utanförskap: Mobbning, utanför. De med makt bråkar. Popularitet.” Pf30

”Antingen är man inne i gänget. Den som har mest pengar är den som har mest makt. Den som vill vara med i Sylvias gäng t.ex så måste lyda henne.” Ffi15

Som framgår av exemplen uttrycker eleverna utan undantag i kritiska ordalag att Steffi oftast var utanför eller blev mobbad. Några elever, Ff17, Pf28, betonar Veras svek mot henne. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi12, uttrycker missförstånd genom att ange Britta och Vera som de som tände eld på Steffis hår. En flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf30, uttrycker en stereotyp uppfattning om populära elever som översittare.

”Den populära är den som vågar ha egna idéer men det kan leda till att alla följer den populäras uppförande, vilket leder till att många som inte anses bra blir mobbade. Om man har en uppfattning om hur det är i andra länder kan det bli som i Steffis situation.” Ff3

”... det är lätt att hamna utanför om man är emigrant.” Pf20

”Steffi var ny, hon var helt enkelt det nya mobbningsoffret.” Ff13

”I boken är det så att om man är populär, fin och sånt så hade

---

<sup>111</sup> Elevernas fortsatta arbete med samma nyckelfråga beskrivs även i nästa kapitel.

<sup>112</sup> I uppgiften medverkade 24 elever; tio flickor och fjorton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två hade delvis invandrarbakgrund och en hade fullständig invandrarbakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och tre fullständig invandrarbakgrund.



man vänner. Men om man kom från ett annat land och inte var populär hade man inte vänner.” Fi23

Av flickan och pojken med finländsk bakgrund, Ff3, Pf20, framkommer därtill i någon mån fördomsfulla attityder om invandrarelever som de andrafierar. En flicka med finländsk bakgrund, Ff13, och en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker liknande åsikter men ur ett fiktivt perspektiv.

### **6.2.1 Summering av mönstren i elevernas uttryck**

Enligt resultatredovisningen av elevernas föreställningar om mobbning i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv arbetade eleverna med varierade uttrycksformer, såsom en individuell rollkaraktäristik av Sylvia, en rollgestaltande chattkonversation i par eller grupper om tre elever, en individuell rollgestaltande dagbokssida, en rollgestaltande dialog i par eller i grupper om tre elever, ett tillämpat drama i grupper om fem till sju elever, ett individuellt personligt sms, en individuell rollgestaltande Facebook-profil med inlägg och en individuell personlig tanketext samt lärarledda klassamtal.

Skrivuppgifterna, förutom rollkaraktäristikerna och metauppgiften om vänskap i fiktionen, visade på en djupare inlevelse i fiktionen bland flickorna. Jag tolkar det även denna gång som att skrivuppgifterna i högre grad upplevdes som monotona och därmed mer omotiverande av pojkarna. Eleverna lyckades mestadels gestalta de fiktiva karaktärerna utifrån deras perspektiv. Två flickor, varav en som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, och en med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, skrev dock inte i roll i sms:en. En pojke med finländsk bakgrund, Pf10, skrev inte heller i uppgifterna med dagbokssidor i roll. Jag tolkar det som att flickorna missförstod uppgiften och att dagboksskrivandet upplevdes främmande för pojken.

Mönstren i rollkaraktäristikerna och chatten mellan Steffi och Sylvia och Barbro visade elevernas föreställningar om Steffis ensamhet, vilshenhet och utsatthet. Flertalet av eleverna tyckte att Steffi gjordes till föremål för mobbning, hån och diskriminering av främst Sylvia. Några flickor, Ff19, Ffi15, Fi23, visade en smula förståelse av Sylvias beteende och menade att hennes ledarställning hotades av Steffi. En flicka och en pojke med finländsk bakgrund, Ff17, Pf28, tyckte att Steffi sveks av Vera. Eleverna uttryckte mestadels Steffis oförståelse av Sylvias översittarfasoner gentemot Vera samt Steffis känsla av skam och skuld. En del av eleverna anade sig till förståelse av den undergivenhet som rådde i klassen och orsakerna till mobbningen av Steffi samt hennes frustration och hjälplöshet. Somliga elever, Ff3, Ff17, Pi8, Pf18, Pf20, hyste dock ingen djupare förståelse av orsaken till Sylvias fientliga bemötande.

I elevernas identifikationer med Steffi uppfattas överlag ett kritiskt engagemang i fiktionen i form av deras empati för Steffi. Några flickor, Ff9, Ff15, Fi23, uttryckte en större inlevelse i fiktionen genom dagbokssidorna. I dialogerna visade de antydning till förståelse för Steffis utsatthet. De gav tröst och stöd åt Steffi och visade

hur hon verbalt skulle kunna försvara sig. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttryckte djupare tankar om att exkluderas. I elevernas sms framkom speciellt hos en flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, samt en pojke med finländsk bakgrund, Pf20, en öppnare attityd till Steffis ursprung. Ett par pojkar med finländsk bakgrund, Pf6, Pf10, uttryckte ingen förståelse alls för diskrimineringen av Steffi.

I dramaföreställningarna citerade eleverna de fiktiva karaktärernas påhopp i sarkastiska och hatiska ordalag enligt boken. De uttryckte sig också genom sparkar och de lät Steffi försvara sig förtvivlat. Dramauppgifterna lyckades även denna gång dock inte allt igenom seröst engagera eleverna i fiktionen, varför denna uppgift hade förutsatt att läraren och även jag som forskare starkare hade betonat tematikens allvar samt bidragit med en mera ingående förberedelse av drama som metod i helklass.

I sin syn på mobbningen av Steffi i ett metaperspektiv uttryckte eleverna ett kritiskt engagemang för det diskriminerande bemötandet av henne. Ett par flickor, Ff9, Ffi11, levde sig starkare in i fiktionen genom att ange mobbarnas fientliga inlägg i Facebook-profilerna. Jag tolkar det som att de uppfattade det som generell rasism. I metauppgiften om hur utanförskap karaktäriseras i boken hänvisade flera elever till mobbningen av Steffi. Ett fåtal elever, Ff3, Pf20, uttryckte i någon mån fördomsfulla attityder till invandrarelever som de andrafierade. En flicka med finländsk bakgrund, Ff13, och en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, omtalade motsvarande åsikter ur ett fiktivt perspektiv. En flicka Ff15, och en pojke, Pf30, uttryckte fördomar mot populära elever som de såg som automatiska maktutövare.

### **6.3 Elevernas föreställningar om gemenskap, medlemskap och vänskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i deras egna liv**

I detta avsnitt koncentreras resultatredovisningen på den tematik som har att göra med elevernas föreställningar om gemenskap, medlemskap och vänskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning och i deras egna liv. Resultatredovisningen bygger på analys och tolkning och fokus ligger på interkulturell förståelse.

#### *Elevernas föreställningar om betydelsen*

#### *av Steffis cykling för gemenskap, medlemskap och vänskap*

I en av uppgifterna fick eleverna tillfälle att utveckla sina uttryck på cyklingens relevans för Steffi, vilket de tidigare arbetat med. I boken skildras hur Steffi målmedvetet lär sig cykla. I slutet framkommer att hon fått en egen cykel av tant Märta och farbror Evert på sin trettonårsdag. Genom nyckelfråga 43, *Varför vill Steffi lära sig cykla?*, skrev eleverna en individuell personlig tanketext om vilken betydelse cyklingen har för Steffi. Uppgiften gav eleverna möjlighet att reflektera över och

fördjupa förståelsen av temana och tiden för händelserna i boken.<sup>113</sup> Eleverna fick därefter referera sina tanketexter i klass II. Läraren vidareutvecklade resonemanget kring cyklingens betydelse för att Steffi skulle accepteras av de andra barnen.

”För att alla i skolan kan cykla och hon tycker att det är lite löjligt att inte kunna cykla” Ff7

”För att bli accepterad. För att bli mera som de andra barnen ...” Ffi15

”För att alla barnen cyklar på ön” Pi4

”För att kunna umgås med sina vänner.” Pf6

”Därför att alla andra barn kan cykla men hon kan inte.” Pi14

”För att hon vill kunna det som andra barn i Sverige kan.” Pf16

”För att hon ska kunna ta sig fram snabbare, och för att alla andra kan cykla” Ff1

”För att alla andra barnen kan cykla så vill hon också kunna. Och för att hon inte skall behöva gå till skolan, det går mycket fortare med cykel.” Ff9

”Så att hon inte måste gå” Pf4

”Så att hon ska komma hem snabbare” Pi12

”Så hon kommer snabbt till ställen.” Pf22

Flertalet elever, Ff7, Ffi15, Pi4, Pf6, Pi14, Pf16, Ff1, Ff9, antyder förståelse av Steffis strävan efter gemenskap. De anger att cyklingen utgör en viktig nyckel till delaktighet. Ett par flickor, Ff1, Ff9, betonar också cykeln som fortskaffningsmedel. Några pojkar, Pf4, Pi12, Pf22, uttrycker dock ingen förståelse av gemenskapens roll utan ser cykeln endast som ett transportmedel.



**Figur 15.** Bild av Steffis cykel enligt collaget i klass II.

I collaget i klass II visar eleverna vikten av cykeln för Steffi genom att teckna den.

---

<sup>113</sup> I uppgiften deltog 14 elever; fem flickor och nio pojkar. Av flickorna hade fyra finländsk bakgrund och en delvis invandrarbakgrund. Fem pojkar hade finländsk bakgrund och fyra hade fullständig invandrarbakgrund.

### *Elevernas föreställningar om vilka personer som är Steffis vänner*

I flera uppgifter fick eleverna möjlighet att reflektera över vem av karaktärerna som är Steffis vänner. I fiktionen framstår farbror Evert samt klasskamraterna Vera, Britta och Svante som några av de personer som är välvilligt inställda till Steffi. Eleverna fick göra individuella rollkaraktäristiker av Steffis möte med dessa karaktärer med hjälp av nyckelfrågorna 19 *Vem är farbror Evert?*, 24 *Vem är Vera?*, 26 *Vem är Britta?* och 29 *Vem är Svante? Är han en vän?* Därigenom fick de tillfälle till att reflektera över och fördjupa förståelsen av temana. Elevernas rollkaraktäristiker av Britta och Svante förevisades under ett lärarlett klassamtal i klass II.<sup>114</sup>

”En flicka [Vera] som bor på ön. Snäll, trevlig, förstående & hjälpsam.” Ff1

”En flicka [Vera] i byn, har rött hår, snäll och omtänksam.” Ff9

”Hon [Vera] verkar vara snäll. Hon har rött långt hår. Ja, hon är en vän eller början på en vän” Ff15

”Hon [Vera] är hjälpsam och snäll flicka på ön” Pf4

”En tjej [Vera] i Steffis ålder. Hjälpsam, en bra vän, snäll, fin, glad.” Pi12

”En flicka [Vera] som gick i samma söndagskola som Steffi. Hon är snäll och tyst.” Pf16

Eleverna framställer överlag Vera som en tillmötesgående vän.

”En flicka som Steffi träffade på söndagsskolan och som går i samma klass som Steffi. Britta är snäll och hjälpsam.” Ff3

”Hon är jättesnäll [Britta], väldigt troende, trevlig.” Ff19

”Flicka [Britta] från söndagsskolan, snäll, glad, ansvarsfull, tyst, blyg.” Pf6

”Gick [Britta] med Steffi i kyrkan. Snäll, hjälpsam, tyst.” Pi8

”Hon [Britta] är någon som är konstig. Vill vara vän med Steffi.” Pf22

”Britta är en helt normal person, religiös” Pf28

Även Britta porträtteras av eleverna som en bemötande vän. Den ena pojken med finländsk bakgrund, Pf22, uppger henne som avvikande. Min tolkning är att han avser hennes kristna präglning. Den andra pojken med finländsk bakgrund, Pf28,

---

<sup>114</sup> Rollkaraktäristiken av farbror Evert gjordes av 24 elever; tio flickor och fjorton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och en fullständig invandrabakgrund. Elva pojkar hade finländsk bakgrund, medan tre hade fullständig invandrabakgrund. I rollkaraktäristiken av Vera deltog 24 elever; nio flickor och femton pojkar. Av flickorna hade sex finländsk bakgrund, två hade delvis invandrabakgrund och en fullständig invandrabakgrund. I rollkaraktäristiken av Britta medverkade 25 elever; tio flickor och femton pojkar. Sju flickor hade finländsk bakgrund och två flickor hade delvis invandrabakgrund, medan en hade fullständig invandrabakgrund. Elva pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund. I uppgiften med Svantes rollkaraktäristik deltog 25 elever; tio flickor och femton pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och en hade fullständig invandrabakgrund. Elva pojkar hade finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund.

visar en fördomsfriare attityd till henne, dock utgående från sin egen kulturella norm om vad som är normalt.

”Tant Märta’s man. Snäll, sträng på ett vänligt sätt. Humoristisk, lite gammeldags. Redig, förstående, gammal. En som vill lära Steffi nya saker.” Ff9

”Tant Märta’s man snäll och förstående.” Ffi11

”En gammal gubbe [farbror Evert] som är vänskaplig av sig” Pf20

”Snäll vänlig tycker om barn [farbror Evert].” Pi14

”Märta’s man. Han är arg” Pf4

”Han [farbror Evert] är udda som kan några språk.” Pf22

Flertalet av eleverna, Ff9, Ffi11, Pf20, Pi14, menar likaså att farbror Evert är Steffi’s vän. Han beskrivs oftast som en äldre, förstående och omhändertagande fosterförelärd. Pojken med finländsk bakgrund, Pf4, uttrycker en ytligare förståelse. Han förmår inte se honom som Steffi’s vän. En annan pojke med finländsk bakgrund, Pf22, uppfattar farbror Evert som annorlunda jämfört med öns andra fiktiva karaktärers etnocentriska tänkande.

”En kille [Svante] på Steffi’s klass och han är ganska stor och ser glamlare ut än andra.” Ff7

”En rolig person, lat ganska tjock [Svante]” Fi23

”En gammal rund pojke [Svante] som är mycket i hamnen.” Pi8

”Det [Svante] är en lat fet kille som fått gå om flera klasser.” Pf28

Till en början återger eleverna Svante som en äldre och överviktig elev som inte är så duktig i skolan.

I ett senare skede fick eleverna möjlighet att fördjupa förståelsen av temat genom att utveckla rollkaraktäristiken av Svante utifrån nyckelfråga 39, *Vem kastade snöbollen och varför?*, som utgår från när det i boken berättas att någon ingriper och kastar en snöboll i ansiktet på Sylvia när hon och Barbro attackerar Steffi med snö. I uppgiften fick eleverna genom en personlig eller i roll skriven tanketext individuellt reflektera över vem som kastade snöbollen.<sup>115</sup> Eleverna fick därefter frivilligt i klass II presentera sina tanketexter.

”Det var Svante. Han var ju kär i Steffi och ville säkert gottgöra det där med Hitlertavlan.” Ff19

”Svante kastade snöbollen och han kastade den för att han gillar Steffi. Jag vill gottgöra för att jag gav Hitlertavlan åt Steffi.” Pf24

---

<sup>115</sup> Uppgiften utfördes av endast 12 elever i klass II; sex flickor och sex pojkar. Av flickorna hade tre finländsk bakgrund, en hade delvis invandrabakgrund och två hade fullständig invandrabakgrund. Alla pojkar hade finländsk bakgrund.

”Svante för att han vill imponera på Steffi” Pf26

”Svante. Finniga korkbollen. För att två mot en är fegt och för att han fortfarande tycker om henne lite grann.” Ffi15

”Det var Svante som kastade snöbollen för att han är lite förtjust i henne. Och för att han vet att det är fel att vara dum mot henne. Han vet att hon har det svårt så han vill hjälpa henne och nu vill han vara jätte snäll mot henne för att han gav henne Hitlertavlan som hon inte tyckte om.” Fi23

”Det var Svante som kastade och han kastade för att han tycker om Steffi. Jag kom ut på trappan och ser när Barbro och Sylvia snötvättar henne. Jag kastade snöbollen på Sylvia och hjälpte henne för att gottgöra mitt dumma försök för att ragga henne med Hitler tavlan” Pf28

”Svante för att bråka” Pf22

I tanketexterna föreställer sig flera elever, Ff19, Pf24, Pf26, Ffi15, Fi23, Pf28, att det är Svante som försvarar Steffi. Nästan alla elever uppfattar att Svante är Steffis vän som är förtjust i henne och som vill försonas med henne efter sitt misstag med tavlan av Hitler. I tanketexten av flickan som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, märks ett starkt negativt ställningstagande mot Svantes tidigare agerande med tavlan av Hitler. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf28, uttrycker en djupare inlevelse och förståelse i tematiken. Pojken går delvis in i rollen som Svante. Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf22, hyser ytligare tankar. Han förstår inte Svantes positiva inställning till Steffi.

Vidare begrundade eleverna bokens sekvens om Sven som är sommargäst hos tant Märta och farbror Evert och som tycker att Steffi är annorlunda. Han läser därför ett citat av en poet ur en skönlitterär bok för Steffi. I arbetet med nyckelfråga 45, *Vad menar Sven med att Steffi är annorlunda?*, skrev eleverna ett individuellt Facebook-inlägg i rollen som Sven. Genom uppgiften fick eleverna tillfälle till medskapande via identifikationen med Sven. Därtill fick de möjlighet att reflektera över socioekonomisk och etnisk tillhörighet.<sup>116</sup>

”Jag gillar Steffi kanske lite mer än som en vän.” Ff7

”I dag träffade jag Steffi, hon var rolig pratsam och snäll. Det är sällan man träffar sådana snälla typer.” Ff17

”Jag tycker att Steffi är gladare och givmildare.” Pf6

”Hon har inget behov att bestämma. Hon är inte översittare.” Pf28

---

<sup>116</sup> I uppgiften deltog 20 elever; sju flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade fyra finländsk bakgrund, en flicka hade delvis invandrarbakgrund och två hade fullständig invandrarbakgrund. Av pojkarna hade tio finländsk bakgrund och tre fullständig invandrarbakgrund.

”I dag träffade jag en flicka som heter Steffi. Och är helt annorlunda. Hon är snäll, trevlig och hjälpsam, omtänksam och fin. Och jag har aldrig träffat en sådan person. Jag trodde det inte fanns sådana personer som nästan är perfekta. Då jag säger annorlunda så menar jag inte något dåligt utan jag menar att hon är annorlunda på ett bra sätt.” Fi23

I Facebook-inläggen förmår eleverna gestalta rollen som Sven. De beskriver överlag hans uppfattning om Steffi som positiv. Han är Steffis vän som uppskattar och tycker om henne. I inlägget av pojken med finländsk bakgrund, Pf28, framkommer ett starkt engagemang i mobbningen av Steffi. Dock blandar han ihop Svens uppfattning med Svantes. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker en djupare identifikation med Sven.

”I dag träffade jag en flicka som heter Steffi. Hon är väldigt annorlunda. Hon har mörkt hår och kommer från Wien. Hon har en brytning på tyska. Hon är väldigt trevlig.” Ff19

”Jag tycker att Steffi är annorlunda för att hon kommer från ett annat land” Pi8

”Hej Steffi. Jag tycker att du är lite annorlunda. Du är från utlandet men du är bra, snäll. Du skulle borde ha mera vänner.” Pi12

”Idag träffade jag Steffi. Hon verkar tysk. Sven gillar det, 24 personer gillar det [syftar på Facebooks gilla-funktion]” Pf26

”Idag träffade jag Steffi och jag tycker hon ser ut som en utlänning och ser judisk ut. Hon är från Naziland och kan ändå tala svenska. Det var underligt.” Pf18

I en del elevers, Ff19, Pi8, Pi12, Pf26, Pf18, inlägg framkommer dock implicit ett etnocentriskt tänkande genom Svens erkännande av Steffi fastän Steffi kommer från utlandet. Hos pojken med finländsk bakgrund, Pf18, framkommer ett negativt ställningstagande mot Hitler och nazisterna genom hans benämning av deras regim.

Elevernas föreställningar om tant Märta har tidigare framlagts. I en annan uppgift fick de utveckla en rollkaraktäristik av henne. I boken beskrivs när Steffi håller sig undan hemifrån efter händelsen med Sylvia, Barbro och de båda pojkarna vid affären. Hon vill inte gå hem eftersom hon tror att tant Märta och sommargästerna är arga på henne för att Putte sprungit sin väg. På kvällen smyger hon hungrig och frusen till tant Märtas och farbror Everts matkällare för att ta lite mat och fylla en flaska med vatten. På vägen till pumpen kan hon inte låta bli att kika in genom fönstret i tant Märtas rum där lyset är tänt. Hon ser tant Märta som sitter på sängen. Det ser ut som om hon gråter. Tant Märta upptäcker Steffi och tar med henne in och ger henne mat. Under den tid som Steffi stillar sin hunger reder de ut vad som hände vid affären. För att få upprättelse går tant Märta följande dag med Steffi till handlaren som sommargäster vars pojkar hade gett sig på Steffi vid affären. Under besöket

hos sommargästerna kallar tant Märta Steffi för ”min tös”. Relaterat till dessa händelser arbetade eleverna med två uppgifter. I den första uppgiften med nyckelfråga 48, *Vad vill tant Märta säga Steffi och vad vill Steffi säga tant Märta?*, föreställde de sig individuellt genom ett sms rollerna som Steffi och tant Märta, vad den ena vill säga den andra när de ser varandra genom källarfönstret. Genom att föreställa sig ett fiktivt existentiellt möte mellan Steffi och hennes fostermamma var de medskapare av texten och utvecklade rollkaraktäristikerna och fick därigenom tillfälle att fördjupa förståelsen av temat. I den andra uppgiften med nyckelfråga 49, *Vad tänker och känner Steffi då tant Märta kallar henne ”min tös”?*, skrev eleverna en individuell blogg utgående från rollen som Steffi om hennes tankar och känslor när tant Märta kallar henne ”min tös”.<sup>117</sup>

Exempel på elevernas sms utgående från rollerna som tant Märta och Steffi:

”Steffi till Märta: Det var inte mitt fel! Men hur kan du veta vad som hänt?

Märta till Steffi: Jag vet allt som hänt men varför kom du inte hem?

”Steffi: Hunden gick i väg å några pojkar mobba mig med Sylvia och Barbro

Märta: Det är okej jag vet vad som hände du behöver inte säga nåt.” Ff7

”Hur kan du veta < Steffi

För att Vera sett allt < Märta

Alla okej. Men hunden har försvunnit. Va inte arg på mig. < Steffi

Men oj nää. Jag är inte arg på dig. < Märta” Pi2

”Steffi: Tant Märta det var inte mitt fel, jag gjorde ingenting, de bara började råta mig, jag sa åt dem att de ska sluta men de ville inte. Jag lät Putte springa i väg för jag ville inte att de skulle göra honom illa.

Tant Märta: Jag vet vad som hände Steffi. Vera berättade allt åt mig, så jag förstår, det gör inget men jag skulle vilja att du ber om ursäkt.” Fi23

”Märta: Steffi jag förstår att du kände dig kränkt och sprang iväg.

Steffi: Jag kände likadant när Mimi dog och de mobbade mig.

Märta: Stackars flicka.” Pf20

I elevernas sms framgår deras engagemang i fiktionen. De lyckas inta de fiktiva karaktärernas perspektiv genom att rentvå Steffi och framställa tant Märta som

---

<sup>117</sup> I den första uppgiften deltog 23 elever; tio flickor och tretton pojkar. Av flickorna hade sex finländsk bakgrund, två hade delvis invandrabakgrund och två hade fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade nio finländsk bakgrund och fyra fullständig invandrabakgrund. I den andra uppgiften medverkade likaså 23 elever; elva flickor och tolv pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två hade delvis invandrabakgrund och två hade fullständig invandrabakgrund. Nio pojkar hade finländsk bakgrund och tre fullständig invandrabakgrund.



förstående. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, och pojken med finländsk bakgrund, Pf20, uttrycker en större förståelse av diskrimineringen av Steffi.

Exempel på elevernas individuella bloggar utgående från Steffirollen är:

”Jag kände mig väldigt glad och lycklig när tant Märta kallade mig sin tös, och jag är fortfarande glad över det. Man känner sig ganska stolt då man hör något sånt från tant Märta.” Ff3

”Gud va konstigt, tänk att hon kallade mig tös. Nu vet jag att tant Märta älskar mig på något sätt. Jag känner mig älskad.” Ffi11

”Happy face! Hon har aldrig gjort det förr. Hon fick mig att känna mig värdig för en gångs skull.” Ff13

”Jag är så glad nu. Jag trodde aldrig att tant Märta tycker och tänker så om mig. Det är första gången här i Sverige som jag känner mig som hemma. Att jag har vänner och en familj.” Fi23

”Märta kallade mig min tös. Kanske hon tar igen från sin riktiga dotter Anna-Lisa som dog för länge sedan.” Pf20

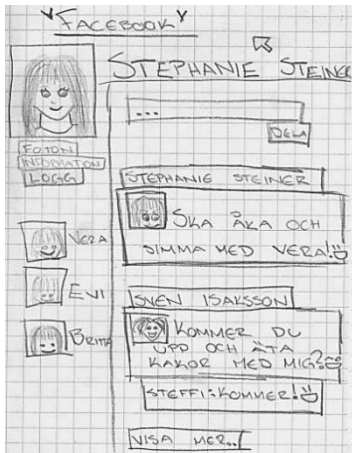
”Herregud hon kallade mig min tös. Jag har känt mig som någonting som inte var någonting värt.” Pf28

”Hon känner trygghet och kärlek.” Pi8

”hon är glad” Pi14

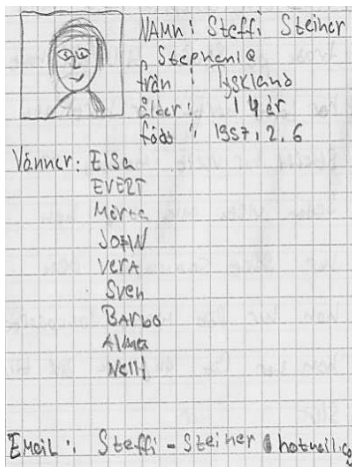
Även i bloggarna gestaltar eleverna mestadels Steffi i roll och visar antydning till förståelse av henne och tant Märta. De uttrycker Steffis sårbarhet, utanförskap och förundrade glädje över tant Märta's ord samt framställer tant Märta som allt mer kärleksfull och empatisk. Pojken med finländsk bakgrund, Pf20, uttrycker en djupare inlevelse och förståelse av tant Märta's handlande genom att tolka hennes motiv. Ett par pojkar med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, Pi14, uttrycker sig dock inte i roll, utan skriver kortare bloggar med ytligare tankar om Steffis känslor.

I samband med nyckelfråga 50, *Hur ser Steffis Facebook-profil ut?*, fick eleverna därtill genom medskapande arbete i roll eller som personlig gestaltning i form av Steffis Facebook-profil möjlighet till fördjupad förståelse och reflektion över vem som är Steffis vänner.



I Facebook-profilen står det:  
 ” ’ FACEBOOK ’  
 STEPANIE STEINER ...  
 DELA  
 FOTON  
 INFORMATION  
 LOGG  
 [Vänner:]  
 VERA,  
 EVI,  
 BRITTA  
 [Inlägg av] Steffi: SKA ÅKA OCH  
 SIMMA MED VERA ☺  
 [Inlägg av] Sven Isaksson: KOMMER DU  
 UPP OCH ÄTA  
 KAKOR MED MIG? ;)  
 [Inlägg av] Steffi: KOMMER! ☺ ...  
 VISA MER...”

**Figur 16.** Steffis Facebook-profil enligt elevgestaltning. Ff7



I Facebook-profilen står det:  
 ”Namn: Steffi Steiner  
 Stephenie  
 från: Tyskland  
 ålder: 14 år  
 född: 1997.2.6  
 Vänner: ELISA  
 EVERT  
 Märta  
 JOHN  
 Vera  
 Sven  
 Barbro  
 Alma  
 Nelli  
 Email: Steffi – Steiner@hotmail.com”

**Figur 17.** Steffis Facebook-profil enligt elevgestaltning. Pi2

”Hon har många vänner, hon har fått massor av vänner i stan. Hon har en somrig bild på sig själv och uppdaterar ofta.” Ffi15

”Nya vänner  
Nya komments  
Nya inlägg  
bra vänner  
snälla vänner” Pf30

”Facebooksida

Steffi är annorlunda, men inte på ett dåligt sätt men hon har ju inte samma religion och sånt men annars en bra tjej” Pi14

”Hon har säkert flera vänner som facebook och hon är med i stöd judar gruppen”. Pf28

”[...]  
Vänner 64 st  
Nelli Steiner  
Fi23  
Sven  
Britta [...]” Ff13

”[...]  
Vänner  
Brita  
Vera  
mamma  
pappa  
Nelli ,  
Ff26  
Ff30  
tant Alma  
tant Märta  
Pf18 [...]” Pf18

Som framgår av exemplen Ff7, Pi2, Ffi15 och Pf28 framkommer i elevernas föreställningar deras inlevelse i fiktionen. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi2, uttrycker dock missförstånd om Steffis ålder och hemland samt blandar fiktiv tid med nutid. Flickan som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, visar djupare inlevelse genom att föreställa sig Steffis fortsatta liv vid läroverket. En pojke med finländsk bakgrund, Pf30, uttrycker ytliga tankar. En pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi14, har missuppfattat uppgiften genom att inte uttrycka sig inom given uttrycksform. Han uttrycker erkännande av Steffi trots de kulturella olikheter som finns i fiktionen. Pojken med finländsk bakgrund, Pf28, uttrycker djupare tankar om judeförföljelsen. Överlag förser eleverna Steffis Facebook-profil med uppgifter om hennes vänner och ibland med hennes och vännernas inlägg, till exempel om olika gemensamma aktiviteter. Vännerna består av Vera, Britta och i någon mån Barbro samt Steffis föräldrar och fosterföräldrar, Nelli och hennes fosterfamilj samt Sven, Evi, Putte och Svante. En pojke och en flicka med finländsk bakgrund, Pf18, Ff13, visar en starkare inlevelse i fiktionen genom att även ange sig själva eller några av sina klasskamrater som Steffis vänner. Därutöver uppger ett fåtal elever,

Ff13, att Steffi har många vänner, vilket jag tolkar som att de föreställer sig Steffis vänner i hennes fortsatta liv vid läroverket.

I slutet av storylineprojektet fick eleverna i ett metaperspektiv tillika som de beskrev Steffis utanförskap och mobbning utifrån nyckelfråga 51, *Hur vill du karaktärisera vänskap och utanförskap i boken?*, skildra hur vänskap framstod i fiktionen genom en individuell personlig tanketext. Eftersom uppgiften var oklar förklarade jag den närmare för eleverna. Eleverna fick sedan återge vad de skrivit i klass I.

I motsats till elevernas föreställningar om vilka som är Steffis vänner genom olika rollkaraktärstiker och genom Steffis Facebook-profil nämnde en stor del av eleverna denna gång inte någon vänskap, vilket jag tolkar som att de inte uppfattade någon nämnvärd sådan för Steffis del i boken. Några elever hade dock föreställningar om hur vänskapen skildras.

Exempel på elevernas personliga tanketexter är:

”... när hon åt björnbär med Vera kände hon vänskap.” Ff1

”... när Vera blev bästis med Steffi, det var riktig vänskap.” Ff19

”Vera är ju först mobbare men sen snäll ... sen får hon mera vänner.” Pf22

”... Vera var Steffis vän men vek sig för Sylvias grupptryck till en början.” Pf28

”Vera var bra vän med Steffi i slutet av boken. Vera hjälpte Steffi mycket. Britta ignorerade Steffi sedan” Ff17

”Britta och Vera var hennes vänner ...” Pf10

”Vänskap med Nelli ...” Pf26

”Hon kände vänskap när hon lekte med hunden och tant Almas barn ...” Pi8

”Dom vuxna för det mesta bemötte henne snällt och Britta som var kyrklig.” Ff9

Flertalet av eleverna visar förståelse av Steffis vänskapskrets. Eleverna, Ff1, Ff19, Pf22, Pf28, Ff17, beskriver Vera som Steffis vän. Därtill anges i någon mån Britta, Ff17, Pf10, liksom Nelli och hennes fosterfamilj samt vuxna överlag och Putte, Pf26, Pi8, Ff9. Flickan med finländsk bakgrund, Ff9, förmedlar en stereotyp uppfattning om kristna som automatiskt vänskapliga.

”I boken är det så att om man är populär, fin och sånt hade man vänner, men om man kom från ett annat land och inte var populär hade man inte vänner.” Fi23

”Vänskap [i boken]: Att vara kompis med några att vara vanlig men att låtsas vara något.” Pf18

”Vänskap är ngt väldigt dyrt och speciellt. En sak man ska behålla så länge man kan. Men i den här boken tycker jag nog allt är så orättvist för henne. Hon blir förutsatt för såå mkt som hon inte ens förtjänar.” Ffi11

”Alltså vänner är ju då man har vänner och blir accepterad av andra ...” Pf24

”Vänskap, kärlek, snällhet ... vänskap de som bryr sig.” Pf30

Flera elever, Fi23, Pf18, Ffi11, Pf24, Pf30, hyser djupare tankar om Steffis avsaknad av vänner, och en del, Fi23, Ffi11, Pf24, uttrycker empati för henne. Pojken med finländsk bakgrund, Pf18, ger uttryck för en stereotyp norm om hur det är att vara svensk. En del elever, Ffi11, Pf24, Pf30, jämför med vänskapen i deras eget liv och beskriver den som något genuint.

Därutöver fick eleverna då de intervjuades under pågående projekt via ett perspektivbyte från fiktionen närmare relatera temat till sitt eget liv. De fick bland annat svara på hur en bra vän bör vara för dem.

”Ja nog skall de väl vara någorlunda snäll som ha humor och ja ...” Pf10

”Snäll och pålitlig och rolig ... typ.” Ff7

”En vän som man kan lita på. En som är rolig och ja ... Prata om allt och veta att hon eller han inte kommer att säga något till någon ... det är en vän.” Fi23

”Han skall vara snäll glad och att han skojar och så att han har samma hobby som jag.” Pi2

”... att just vara snäll och man ska verkligen kunna berätta allt åt en kompis utan att det går ut över skolan nästa dag. Det tycker jag är jätteviktigt att man verkligen kan lita hundra procent på personen ... typ.” Ff1

”Snäll hjälpsam någon man kan lita på.” Pi12

”Nå en riktigt bra vän för mig är att hon verkligen bryr sig om en eller alltså hon är inte så där man måste inte vara perfekt med henne. Och jag kan absolut inte vara med folk som är falska. Alltså jag hälsar nog på dem men jag har bara svårt att vara med dem.” Ffi11

Ett flertal elever, Pf10, Ff7, Fi23, Pi12, uppger att en bra vän är snäll och humoristisk. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi2, lyfter även fram betydelsen av gemensamma intressen för god vänskap. Flera elever, Ff7, Fi23, Ff1, Pi12, Ffi11, betonar därtill vikten av att en bra vän är pålitlig. Den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, framhåller även vikten av att en vän accepterar henne för den hon är.

Elevernas syn på god vänskap relaterades sedan under projektet till människor med annan kulturell tillhörighet. Eleverna fick svara på frågan om de umgås med eller skulle vilja umgås med någon som till exempel har någon annan etnisk tillhörighet eller nationalitet.<sup>118</sup>

”Nå alltså jag vet inte riktigt. Kanske eller om man skulle börja lära känna varandra som så där bra och som så där, men ja, jag vet inte riktigt.” Ff7

”Jag vet inte, kanske.” Ff9

”Kanske ... jag kan inte så bra engelska.” Pi14

---

<sup>118</sup> Frågan utvecklas utgående från elevernas svar på frågan om att bemöta och umgås med någon som har någon form av funktionsnedsättning.

”Jo nå bara man förstår dem så kan det hända.” Pf16

”... men jag skulle nog kunna vara med någon från ett annat land om de skulle ha samma intressen som man skulle kunna kommunicera med eller något.” Pf20

”Det beror ju på hur de ... om de vet skoj och sådant. Om de inte är så där elaka och börjar slåss hela tiden.” Pi8

”jo jag har ju varit med flyktingar i ... så brukar nog spela fotboll med dem.” Pf6

”Nå på fotbollsträningar så är det nog några [barn med flyktinginvandrarbakgrund].” Pf10

En del elever, Ff7, Ff9, Pi14, Pf16, Pf20, Pi8, har en tveksam inställning till att umgås med någon som har annan etnicitet eller nationalitet. Vissa av dem visar dock en positivare attityd genom att betona vikten av personligheten, Ff7, Pi8, och intressen, Pf20, samt att förstå varandra språkmässigt, Pf20, Pi14. Pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, förefaller ha erfarenheter av att bli diskriminerad av andra grupper. Pojkarna med finländsk bakgrund, Pf6, Pf10, visar en neutral inställning till flyktinginvandrarbarn. De verkar dock inte ha intresse av att umgås med dem utanför fotbollsträningarna.

”Jo de [barn med flyktinginvandrarbakgrund] behöver ju vänner de också. Nog skulle jag kunna tänka mig att vara kompis med en.” Ff7

”Ja det finns faktiskt vissa [personer i den ena förälderns ursprungsland] men jag vet inte vi är som olika ibland vet faktiskt inte alls hur jag skall vara heller men jag försöker som nog ändå vara och ibland så kanske jag inte hittar mina rätta ord vad jag skall säga och så ibland skäms jag lite och men ibland bryr jag mig inte helt enkelt inte vad jag säger.” Ffi11

”... som här utbyteselever vet du så därifrån har jag fått några kompisar ... vi talar [på engelska] via MSN och skickar brev och sådant ... det finns ju sånt där översättningsprogram ...” Ff1

”Nå, ... den där muslimen är jag kompis med, talar engelska med honom.” Pf22

Andra elever, Ff7, Ffi11, Ff1, Pf22, uttrycker en positivare inställning till att vara vän med någon som har en annan etnicitet eller nationalitet, till exempel genom att vilja bemöta personen välvilligt, Ff7, Ffi11. Digitala medier utgör en mötesplats, Ff1. Pojken med finländsk bakgrund, Pf22, uttrycker dock en tydlig andrafiering genom betoningen på olikheter i religion i hans umgänge med en flyktinginvandrare.

”Nå säkert ... Jag är intresserad av ... att fiska. Om de har sådana här tips om hur man skulle kunna fiska på ett bra sätt ... om de fiskar på ett bra sätt i det landet då kanske jag lär hur man skall fiska för att på något sätt få bra fisk då. Kanske man kan lära han eller hon hur man brukar fiska i Finland.” Pf18

”men jag tycker att det är bra att vi är vänner med andra som inte är från [elevens hemort] att vi är inte som det är bra ... vi är ensamma alltså jag tycker det är roligt att veta någon som är från ett annat land ... därför att vi kan veta så mycket om alltså om hur känner man sig och så där.” Fi21

”... vi talar våra språk men det är bättre när vi är med dem som är härifrån, man kan lära sig mera ord och sånt ... Kanske [att umgås med människor utomlands] för att man kan lära sig ett annat språk.” Pi2

”Nå jo, alla är vi ju likadana så alla som bara måste komma överens, så jo, varför inte? Det är som roligt att känna någon från Finland och till exempel från Sverige, Ryssland och sådant. Så det är nog bara roligt det.” Fi23

En pojke med finländsk bakgrund, Pf18, och de båda flickorna och pojken med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, Fi23, Pi2, ser det även som en möjlighet att lära sig av varandra. Flickan och pojken med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, Pi2, betonar vikten av att umgås också med människor på mottagarorten. Den ena flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, betonar även människors likvärdighet och vikten av sammanhållning.

### **6.3.1 Summering av mönstren i elevernas uttryck**

I resultatredovisningen av elevernas föreställningar om gemenskap, medlemskap och vänskap i fiktionen genom rollgestaltning och personlig gestaltning samt i elevernas egna liv har det framkommit att eleverna är aktiva genom olika uttrycksformer, såsom två individuella personliga tanketexter, fyra personliga rollkaraktäristiker, en rollgestaltande Facebook-profil, ett rollgestaltande Facebook-inlägg, ett rollgestaltande sms, en rollgestaltande blogg och intervjusvar.

Resultatet av analysen av de olika uttrycksformerna utfaller mestadels tämligen likadant ur ett interkulturellt perspektiv, vilket även denna gång delvis kan bero på att skrivuppgifterna inte har fordrat någon mer specifik kunskap om genrekonventioner. I tanketexten ses dock en tendens till att flickorna har en djupare inlevelse. Eleverna lyckas till största delen gestalta en fiktiv karaktärs perspektiv i de olika uttrycksformerna. I bloggarna uttryckte sig dock ett par pojkar med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, Pi14, ytligt genom personlig gestaltning. Även i uppgiften med Steffis Facebook-profil uttryckte den ena pojken med fullständig invandrarbakgrund, Pi14, inte heller sig i roll. Jag tolkar det som att de upplevt de digitala genrerna mera främmande.

Mönstren i elevernas uttryck visar en viss förståelse av Steffis ansträngningar för att få gemenskap med sina skolkamrater och tant Märta. I de individuella personliga tanketexterna framkom att de flesta elever uppfattade cykelns centrala roll för

hennes strävan. Cyklingen blir en symbol för Steffis anpassning till det svenska livet. Några pojkar, Pf4, Pi12, Pf22, insåg dock inte denna koppling, utan relaterade cyklingen till sin egen verklighet där cykeln utgör ett snabbt transportmedel. I de individuella personliga rollkaraktäristikerna uppfattades Vera och Britta till största delen som vänligt bemötande. En pojke med finländsk bakgrund, Pf22, hade en fördomsfull uppfattning om Britta för att hon var kristen, medan en annan pojke med finländsk bakgrund, Pf28, uttryckte en fördomsfriare syn på henne utifrån sin egen norm på vad han ansåg vara normalt. Eleverna tyckte att farbror Evert var välvilligt omhändertagande. Bara en pojke med finländsk bakgrund, Pf22, visade en ytlig förståelse genom att se honom som otrevlig.

I de individuella personliga tanketexterna uppfattades Svante av eleverna som Steffis beundrare. Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf22, visade en ytlig förståelse genom att inte se Svantes ångerfulla insats. Likaså beskrevs Sven som Steffis beundrare i elevernas Facebook-inlägg i roll med Sven. En del elever, Ff19, Pi8, Pi12, Pf26, Pf18, uttryckte implicit etnocentriska uppfattningar om Svens positiva inställning till Steffi genom att betona att hon var utlänning. Hos pojken med finländsk bakgrund, Pf18, fanns ett negativt ställningstagande mot Hitlers naziregim. Likaså synliggjordes i inlägget av en pojke med finländsk bakgrund, Pf28, ett starkt engagemang i mobbningen av Steffi. Han blandade dock ihop Svens åsikt med Svantes. Några elever, Fi23, Ffi11, Pf24, uttryckte även en tydlig empati för Steffi. I elevernas sms och bloggar framgick deras antydan till förståelse av Steffi och tant Märta genom att de visade på Steffis sårbarhet, utanförskap och förundrade glädje över tant Märtas ord samt genom att framställa tant Märta som allt mer kärleksfull och empatisk. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf20, uttryckte en djupare förståelse av diskrimineringen av Steffi. En pojke med finländsk bakgrund, Pf20, uppvisade en djupare inlevelse och förståelse av tant Märtas handlande genom att göra kopplingar till hennes döda dotter. Ett par pojkar med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, Pi14, föreställde sig inte i roll, utan skrev kortare bloggar med ytligare tankar om Steffis känslor.

I inläggen i Steffis Facebook-profil framkom överlag elevernas förståelse av de fiktiva karaktärernas attityder till Steffi genom att de angav vissa av dem som Steffis vänner. Pojken med finländsk bakgrund, Pf28, visade en djupare förståelse av diskrimineringen av Steffi och judarna generellt genom att föreställa sig Steffi som sedermera medlem i en judisk stödgrupp. En flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttryckte en djupare identifikation med Sven. En flicka och en pojke med finländsk bakgrund, Ff13, Pf18, visade också en djupare inlevelse i fiktionen och fördomsfriare syn på Steffi genom att uppge sig själva eller sina egna vänner som Steffis vän.

I de individuella personliga tanketexterna menade eleverna att Steffi bara fick uppleva vänskap någon gång. Några elever, Ffi11, Pf24, Pf30, jämförde fiktionen med sina egna liv där de beskrev vänskap som något värdefullt och oförfalskat. I



intervjuerna uppgav eleverna att en vän bör vara snäll, underhållande, pålitlig och engagerad. En flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, lade även vikten på att accepteras och erkännas utan förställningar. Eleverna förmådde däremot inte i lika hög grad sätta dessa egenskaper i relation till människor med andra etniciteter och nationaliteter. En del elever, Ff7, Ff9, Pi14, Pf16, Pi20, hade en tveksam inställning till att vara vän med dylika människor. Dock kunde några av dem, Ff7, Pi8, Pi14, Pf20, tolerera dem som vänner om de var trevliga, hade samma intressen eller om språkhinder inte fanns. Eleverna syftade på att tillmötesgå dem på engelska. En pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, föreföll ha erfarenheter av att bli diskriminerad av människor med andra etniciteter och nationaliteter. Ett par pojkar med finländsk bakgrund, Pf6, Pf10, delade samma fritidsintressen med några flyktningbarn; dock uttryckte de inget intresse av att lära känna dem bättre. En del elever, Ff7, Ffi11, Ff1, Pf22, visade en positivare attityd mot människor med andra etniciteter och nationaliteter. Några hade dylika vänner via internet, Ff1, eller fritidsintressen, Pf22, där de kommunicerar med dem på engelska. Pojken med finländsk bakgrund andrafierade dock sin vän genom att lägga betoningen på att hen är muslim. Några elever, Pf18, Fi21, Fi23, Pi2, såg det däremot som en tillgång att ha vänner med andra etniciteter och nationaliteter. De betonade vikten av att lära sig av varandra. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, framhöll även att alla människor är lika mycket värda och bör hålla sams.

#### **6.4 Vidgad tolkning i anslutning till teori och forskning**

Resultaten i detta avsnitt har gett svar på de två första forskningsfrågorna: *Hur uttrycker eleverna kulturmöten i den litterära storylinen?* och *Hur uttrycker eleverna kulturmöten i sina egna liv?*

Under det litterära storylineprojektet gjorde eleverna – på motsvarande sätt som Harkness (2007) beskriver litterär storyline – en fiktiv läsning i vidgad bemärkelse i den meningen att den till största delen skedde genom lärarens högläsning och elevernas lyssnande, vilket även har likheter med bland andra Albrights (2002), Fishers, Floods, Lapps och Freys (2004) samt Nordenstams och Widhes (2017) framhållande av högläsningens funktion för att främja elevernas läsförståelse. Den fiktiva läsningen har enligt Rosenblatts (1995) tankebyggnad varit efferent genom den kunskap som eleverna erhållit under storylinen och estetisk genom de upplevelser och engagemang som eleverna erbjudits. I utforskningen av teman som relaterar till det övergripande temat kulturmöten och de underordnade temana utanförskap, mobbning, gemenskap, medlemskap och vänskap uppvisar eleverna på motsvarande sätt som förordas i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* en mångsidig läskompetens, vilket även kan jämföras med förslagsvis Chambers (2011), Isers (1978a; 2000), Rosenblatts (1995) och Steffensens (2005) teorier om att läsa bortom raderna.

Eleverna visar också i enlighet med bland andra Iversen och Otnes (2009) genom de skiftande uttrycksformerna prov på skrivkompetens, språklig kompetens och

kommunikativ kompetens. Elevernas inlevelse fungerar dock i någon utsträckning bättre i de personligt gestaltade uttrycksformerna. Vissa skrivuppgifter, såväl digitala som icke-digitala, visar en tendens till att bidra till en djupare inlevelse för en del flickor. En förklaring till detta kan i jämförelse med bland andra Libergs (2005), Lundgrens (2012) och Molloy's (2007) studier vara att en del pojkar inte i tillräckligt stor utsträckning bejakas i valet av skrivgenrer, till exempel när det gäller digitala genrer, som intresserar dem och som de har närmare erfarenheter av. Studier visar att pojkar i något högre grad generellt föredrar att arbeta med digital teknologi (se till exempel Halonen, Hietajärvi, Lonka & Salmela-Aro, 2016; Johnson & Gooliaff, 2013; Passey, Rogers, Machell & McHugh, 2004). Det kan också bero på att pojkarna i de finländska skolorna vanligen uppvisar svagare skrivfärdigheter (Harjunen & Rautopuro, 2015; Hellgren, 2011; Silverström, 2004; Silverström & Rautopuro, 2015; Lappalainen, 2011). Att bokens huvudpersoner utgörs av flickor kan också ha betydelse för en del pojkars identifikationer. Pojkarna kan i enlighet med Appleyard (1994) och Millard (1997) känna sig okomfortabla med att identifiera sig med de feminina fiktiva karaktärerna.

I överensstämmelse med Bells och Harkness (2013) samt Harkness (2007) definitioner på storyline kan ändå sägas att eleverna i varierande omfattning är känslomässigt och kognitivt engagerade i fiktionen. De utforskar i interaktion med läraren och klasskamraterna de fiktiva karaktärernas liv, möjligheter och begränsningar i en historisk tid och förhåller sig, i enlighet med Bühlers (1934) och Jakobsons (1960) termer, expressivt, reflektivt och kommunikativt till tematiken. På Isers (1978a) vis tolkar de genom inlevelse och perspektivbyten fiktionen och är aktiva medskapare av textens tomrum. De växlar mellan personlig gestaltning och rollgestaltning, mellan verklig tid och fiktiv tid. De stiger, enligt Langers (2005) tankekonstruktion, in i fiktionen och rör sig mellan olika föreställningsfaser i vilka de konstruerar egna föreställningsvärldar och sedan stiger ut ur och kritiskt granskar tematiken i metaperspektiv. De reflekterar över och värderar de fiktiva karaktärernas ageranden, tankar, reaktioner, relationer och motiv. De läser således på Steffensens (2005) sätt med fördubbling.

Fiktionen blir en erfarenhet med centrala interkulturella frågor för eleverna att ta ställning till. I överensstämmelse med exempelvis framföranden av Bell och Harkness (2013) samt Nussbaum (2010) om känslomässiga inlevelser i den fiktiva läsningen engageras och upprörs eleverna i olika utsträckning. Eleverna lyckas inta de fiktiva karaktärernas position även när det rör sig om ett annat kön än deras eget. De bearbetar genom identifikationerna – detta gäller för en del flickor i något högre grad än pojkarna – de fiktiva karaktärernas tankar och känslor utifrån fiktionens villkor och egna livserfarenheter, vilket förutsätter en metakognitiv kompetens i överensstämmelse med bland andra Boltons (1984), O'Neills och Lamberts (1983) samt Østerns (2001) resonemang. Elevernas kritiska värderingar av intrigen och deras försök att på ett konstruktivt sätt lösa problematiken i fiktionen visar således förmåga till kritisk literacy på motsvarande sätt som förslagsvis Carroll, O'Leary

och Wilson (2015) och Rudman (1995) beskriver. Genom arbetet med storyline fördömer de mänskliga orättvisor på ett sätt som för tankarna till vad som exempelvis Falkenberg och Håkonsson (2004), Lindberg (2007), Short (2009) och Teigen (2003) framhåller om storyline som potentiell metod för utvecklande av demokratiska förhållningssätt. En del elever uppvisar en ganska svartvit världssyn, vilket är kännetecknande för elevers tänkande i puberteten (se till exempel Aalberg & Siimes, 2007).

Begreppet ”empati” rymmer inom vetenskapslitteraturen många dimensioner. Jag har valt att utgå från Europarådets övergripande definition på ”empati” som inbegriper förmåga att förstå och dela andra människors känslor (Council of Europe, 2017).<sup>119</sup> I den här studien visar eleverna antydning till förståelse av de fiktiva karaktärernas kulturella perspektiv och till viss del även empati för dem, vilket överensstämmer med till exempel Carolls, O’Learys och Wilsons (2015), Gopalakrishnans (2011) och Kjersén Edmans (2002) argument för att läsa mångkulturell barn- och ungdomslitteratur i skolan samt med studier om ämnesbaserad storyline av exempelvis McNaughton och Ellis (2016).

Däremot visar eleverna ingen kunskap om antisemitismen som ideologi utan förknippar judeförföljelsen med Hitler som person. Antisemitismen tillskrivs därigenom det förgångna. De visar inte heller kännedom om antiziganismens djupa samhällseliga rötter, vilket i enlighet med exempelvis Syse (2016) också vore viktigt för att de ska förstå nazisternas rasideologi. Enligt bland andra Bokovas (2014) och Syses (2016) framföranden om vikten av att eleverna förstår varför nazismen har relevans för samtiden och framtiden får eleverna sålunda inte möjlighet att relatera Förintelsen till dagens olika former av mänsklig diskriminering och kritiskt förhålla sig till dem.

Det öppnas således inte upp för kritiska ställningstaganden till elevernas åsikter och värderingar i deras egna liv vad gäller antisemitism, antiziganism och andra nutida mänskliga orättfärdigheter, vilket kunde ha gjorts genom de lärarledda samtalen i helklass. I den här studien har dessa samtal till största delen varit fokuserade på fakta och teman ur boken samt elevernas rapporteringar av sina uppgifter. Samtalen bidrar såtillvida i enlighet med förslagsvis Chambers (2011) till att utveckla elevernas förståelse av tematiken i den aktuella boken. Eleverna har lyssnat uppmärksamt på lärarens redogörelser och frågor och samarbetat med klasskamraterna. Par- och grupparbetena har gett dem möjlighet att diskutera och förhandla med varandra på en horisontell nivå såsom Frønes (1995) beskriver. Som konstaterats framkommer i deras olika uttrycksformer i viss mån missförstånd och okunskap. Det framträder också i varierad grad ett etnocentriskt tänkande. Eleverna uttrycker andrafieringar, stereotypa uppfattningar, diskrimineringar och fördomar mot människor som avviker från deras egen kulturella norm, vilket inte synliggörs

---

<sup>119</sup> Europarådet utgår från definitionen enligt *English Oxford Living Dictionaries* (2017).

i de lärarledda klassamtalen. Eleverna uttrycker även medvetenhet om andras och egna fördomar; dock ges de inte tillfälle att i helklass reflektera över dem närmare.

Den komplexitet som framträder i elevernas uttryck visar på möjligheter att bearbeta deras negativa attityder utifrån en kritisk mångkulturell pedagogik genom att i överensstämmelse med bland andra Banks (2014), Gay (2013), Gorski (2006), Nieto (2004; 2010), McLaren (2007) samt Sleeter och Grant (2009) föra fram tankar om värdighet, rättvisa och jämlikhet mellan människor. Elevernas uttryck ger en mängd teman som förutsätter diskussioner och utredningar i helklass. En dimension av dessa teman rör människor med någon form av funktionsnedsättning. I fiktionen används den förlegade benämningen ”dövstum” för döva personer. Eftersom ordet är missvisande och anger att döva inte har något språk, borde följaktligen dövas användning av sin röstresurs och sitt visuella språk (Sveriges Dövas Riksförbund, 2014b) närmare ha klargjorts i helklass. Detta borde jag som forskare tagit fasta på och gett instruktioner till läraren om.

Överlag har de lärarledda klassamtalen inte vidgat elevernas perspektiv på sina egna förhållningssätt till tematiken och inte gett eleverna möjlighet att kritiskt jämföra och granska sina egna erfarenheter och värderingar med fiktionen. Elevernas egna liknande negativa attityder som i fiktionen har således förblivit oförändrade, vilket inte förverkligar målen för en kritisk mångkulturell pedagogik. Därigenom uppfylls inte heller målen för en interkulturell dialog som enligt exempelvis Parekh (2006) avser att utveckla ett öppet förhållningssätt och förståelse av kulturell mångfald.

Det hade sålunda varit viktigt att såsom Lahdenperä (2004a) framhåller samtala och utveckla förståelse av hur fördomar och stereotypa uppfattningar, rasism, diskriminering och andra sociala ojämlikheter påverkar relationer med andra människor.

De lärarledda klassamtalen borde följaktligen av mig som forskare ha planerats och av läraren genomförts på ett mera analyserande sätt och även beaktat det som inte kom i dagen av elevernas uttryck. För att den litterära storylinen ska fungera bättre som interkulturell pedagogisk metod borde de lärarledda samtalen ges större utrymme att vidareutveckla elevernas utsagor. I enlighet med bland andra Rosenblatt (1995) och Rosenthal (1995) borde de också ta fasta på alla elevers meningar och inte bara de elevers som vill uttala sig i helklass. Elevernas uttryck erbjuder en mängd möjligheter att kritiskt diskutera olika perspektiv i helklass och därmed effektivare utveckla elevernas interkulturella förståelse.

## **7 Elevernas evaluering av storylineprojektet och huruvida projektet har påverkat deras interkulturella förståelse**

Det här kapitlet avser att besvara den tredje forskningsfrågan: *Hur evaluerar eleverna litterär storyline som metod för interkulturell förståelse?* Elevernas evalueringar framläggs i relation till reception av storylineprojektet. Deras evalueringar innefattar intervjusvar under pågående projekt, en individuell bokrecension med hjälp av nyckelfråga 52, *Hur vill du karaktärisera boken?*,<sup>120</sup> i slutet av projektet samt två slag av enkäter, varav den ena besvarades genast efter avslutat projekt och den andra två veckor efter avslutat projekt.<sup>121</sup> Enkäterna hade till största delen öppna frågor. Samtliga evalueringar sammanslogs till en kompakt evaluering med fokus på elevernas interkulturella förståelse genom den litterära storylinen. Jag tillämpade meningskoncentrering i den betydelsen att elevernas uttryck förkortades och förtätades (Giorgi, 1985; Kvale & Brinkmann, 2009). Genom ett intuitivt hermeneutiskt sammanställande av del och helhet belyser jag mönstren i deras uttryck. De naturliga meningsenheterna bygger enligt Giorgis (1985) resonemang i den här studien på citat som representerar elevernas uttryck genom nämnda evalueringar. Via de centrala teman som framträder i deras uttryck formar jag beskrivningar av deras upplevda tillfredsställelse och lärande. Jag beskriver först tolkningsmönstren i elevernas upplevda tillfredsställelse med storylinearbetet och boken *En ö i havet*. Sedan redogör jag för deras upplevda tillfredsställelse med sitt lärande genom rikliga exempel som visar elevernas uttryckta åsikter om respektive centrala tema. Av exemplen framgår vilka elever som uttrycker samma åsikt. Till sist görs en vidare tolkning av elevernas evalueringar i anslutning till teori och forskning.

### **7.1 Beskrivning av tolkningsmönster i elevernas upplevda tillfredsställelse med storyline som arbetsätt och deras upplevelse av boken *En ö i havet***

Under intervjuerna, i bokrecensionen och i enkäterna fick eleverna uppge vad de tycker om storyline som läsmetod. De fick också ange vad de tycker om de olika uppgifterna för att jag skulle kunna uttolka vilka uttrycksformer som engagerat och bidragit till att deras interkulturella förståelse blivit bättre.

---

<sup>120</sup> I denna uppgift medverkade 21 elever; elva flickor och tio pojkar. Av flickorna hade sju finländsk bakgrund, två delvis invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Samtliga tio pojkar hade finländsk bakgrund.

<sup>121</sup> Den första enkäten besvarades av 23 elever; elva flickor och tolv pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund, en hade delvis invandrabakgrund och två hade fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och en fullständig invandrabakgrund. Den andra enkäten besvarades av 24 elever; elva flickor och tretton pojkar. Åtta flickor hade finländsk bakgrund, medan en delvis hade invandrabakgrund och två fullständig invandrabakgrund. Av pojkarna hade elva finländsk bakgrund och två fullständig invandrabakgrund.

Eleverna upplevde storylineprojektet i varierad utsträckning som intressant, engagerande, omväxlande och lärorikt. Endast en pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi2, förmedlade en osäker inställning till projektet. Lärarens högläsning upplevdes mestadels som en koncentrerad avkoppling. Somliga elever tyckte att nyckelfrågorna möjliggjorde en större läsuppmärksamhet, reflektion och läsförståelse. En del pojkar föredrog storyline framför den ordinarie undervisningen i grammatik. Flertalet av pojkarna och några flickor tyckte att det inte spelade någon roll att boken handlade om två flickor. En pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi14, upplevde det trevligare att huvudpersonerna var flickor. En pojke med finländsk bakgrund, Pf6, hade i stället önskat sig en bok om pojkar. Även en pojke med fullständig invandrarbakgrund, Pi8, hade gärna sett en pojke i handlingen som kunde ha försvarat Steffi och Nelli.

Angående uttrycksformer upplevdes skrivandet av dagbokssidor fångslande av en flicka med finländsk bakgrund, Ff17, och ett par flickor med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, Fi23. Recensionen uppfattades som intressant av en flicka med finländsk bakgrund, Ff17. Facebook tilltalade en flicka och några pojkar med finländsk bakgrund, Ff13, Pf18, Pf22, Pf30. En pojke med finländsk bakgrund, Pf18, tyckte om att skriva bloggar. Chatten var omtyckt av en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf6. Andra skrivuppgifter som inte var digitala och nyckelfrågorna samt klassamtalen och samarbetet i par och i mindre grupper generellt, rollkaraktäristikerna, collagearbetena och dramauppgifterna angavs av både pojkar och flickor huvudsakligen i olika grad som intressanta och som något som innebar reflektion. En flicka med finländsk bakgrund, Ff19, upplevde att speciellt dramaidentifikationerna gav ökad inlevelse och förståelse av tematiken. Likaså tyckte hon i likhet med en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, att även skrivuppgifterna gav möjlighet till reflektion och ökad inlevelse i och förståelse av tematiken. Även att få uttrycka sin egen mening värdesattes av en flicka med finländsk bakgrund, Ff1, och en flicka som delvis hade invandrarbakgrund, Ffi11, samt en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23. En pojke med finländsk bakgrund, Pf6, betonade klasskamraternas stöd i de kollektiva skrivuppgifterna. De digitala skrivuppgifterna uppskattades av några elever, varav flertalet var pojkar, genom att de hade erfarenhet av dem i sitt eget liv. Dock ansåg en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf28, att de digitala genrerna inte passade till den historiska intrigen. Ett fåtal elever, Ff7, Pf20, Pf26, upplevde att uppgifterna gjorde projektet utdraget. Några elever, Ff1, Ff7, Ff17, Pf20, uttryckte missnöje med de många uppgifterna överlag. Flertalet var missnöjda med den stora mängden skrivuppgifter, speciellt tanketexter, dagbokssidor, brev, bloggar, chatt, sms och Facebook-inlägg. En pojke med finländsk bakgrund, Pf6, tyckte inte om statydrama. Inte heller hemuppgifterna där de läst på egen hand var uppskattade av en flicka som delvis hade invandrarbakgrund, Ffi15, och en flicka med fullständig invandrarbakgrund, Fi21. En flicka med finländsk bakgrund, Ff17, upplevde de lärarledda klassamtalen som

monotona rapporteringar av elevernas uppgifter. Dock uppgav hon i likhet med några andra flickor, Ff5, Ff9, Ff13, Ff19, Fi23, att de emellanåt var intressanta och lärorika.

På frågan om eleverna skulle vilja ha storyline igen svarade drygt hälften av eleverna jakande på frågan. De övriga visste inte. När det gäller förslag på ändringar i en eventuell ny storyline angav flera elever mängden skrivuppgifter som betungande. I någon mån var eleverna dock relativt nöjda med storylinen. Några flickor, varav två hade finländsk bakgrund, Ff1, Ff3, och en delvis invandrabakgrund, Ffi15, var helt tillfreds med storylinen. En flicka med fullständig invandrabakgrund, Fi21, var osäker på om hon ville ha någon förbättring. Antalet nyckelfrågor kunde eventuellt ha varit mindre enligt den ena flickan med finländsk bakgrund, Ff1, och en pojke med finländsk bakgrund, Pf26.

När det gäller uttrycksformerna uppgav eleverna enstaka förslag på uppgifter som de föredrog. Dagbokssidorna kunde ha varit färre enligt en pojke med finländsk bakgrund, Pf20. En annan pojke med finländsk bakgrund, Pf10, och en pojke med fullständig invandrabakgrund, Pi4, tyckte att collageuppgifterna kunde ha varit fler. Även fler dramauppgifter och grupparbeten överlag efterlystes av ett fåtal flickor med finländsk bakgrund, Ff17, Ff19. En flicka och en pojke med finländsk bakgrund, Ff5, Pf20, önskade sig ett större antal lärarledda klassamtal. En pojke med finländsk bakgrund, Pf6, ville ha mer högläsning och några pojkar, Pf10, Pi12, Pf22, ville ha en längre bok. Jag tolkar detta som att de ville slippa den ordinarie grammatikundervisningen. Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf26, önskade sig en kortare bok. En flicka med finländsk bakgrund, Ff9, stördes av att boken ingår i en bokserie.

Eleverna fick även svara på vilken genre *En ö i havet* representerar. Mitt syfte var därigenom att uttolka hur seriös och verklighetstrogen de upplevde intrigen. Eleverna var dock osäkra på bokens genre och de flesta av dem föreslog drama. Andra genrer uppgavs i sporadiskt urval. Jag tolkar deras svar som att många elever inte hade tillräcklig kunskap om litteraturgenrer. En annan förklaring kan vara att storyline som arbetssätt med olika uttrycksformer gjorde eleverna konfunderade vad gäller bokens genre.

För att få en närmare uppfattning om elevernas inställning till bokens tematik bad jag dem svara på vad de tyckte om handlingen. Eleverna angav i varierad grad intrigen som ”jättebra”, ”bra”, ”ganska bra”, ”intressant”, ”spännande” och ”lärorik”. En flicka med finländsk bakgrund, Ff1, och en flicka med fullständig invandrabakgrund, Fi23, ansåg att boken var något av det bästa de läst. En pojke med finländsk bakgrund, Pf28, ville gärna läsa resten av bokserien. Endast en pojke med finländsk bakgrund, Pf6, tyckte att boken till största delen var tråkig.

Eleverna rekommenderade i varierad skala barn, ungdomar och vuxna att läsa boken för att få insikter om krigstiden, judedeföljelsen och krigsbarn. En flicka med finländsk bakgrund, Ff1, och en flicka med fullständig invandrabakgrund,

Fi23, uttryckte ingen kännedom om liknande förföljelser i nutid. En pojke med finländsk bakgrund, Pf20, förordade mobbare och mobbade att läsa boken för att få större förståelse av andra människor av i dag.

## 7.2 Beskrivning av tolkningsmönster

### i elevernas upplevda tillfredsställelse med sitt lärande

I avsikt att ge en mer ingående resultatredovisning av huruvida tematiken i boken *En ö i havet* påverkade elevernas interkulturella förståelse återger jag i det följande deras inställningar till tematiken i fiktionen och i deras egna liv genom ett rikligt urval elevcitat.

I fiktionen reagerar eleverna starkt på hur Steffi bemöts:

”att Steffi är jude.” Pf6

”Nazisterna tvingade dem att fly. Steffi och Nelli blev separerade,” Ffi15, Pf16, Pf26, Pf30

”det var sorgligt,” Pf30

”Alla var så dumma mot Steffi,” Ff6

”stackars Steffi blir mobbad,” Ff3, Ff5, Ff9 Ffi17, Fi23, Pf20, Pf28

”och förnedrades,” Pf20

”alla skratt åt Steffi och ingen var snäll mot henne.” Fi21

”De kallade henne ’djävla judunge’. Allting är så orättvist för dem och just att de spottar på dem för att de var judar.” Ffi11

Som framgår av citaten visar eleverna mestadels ett kritiskt engagemang i intrigen. De fördömer starkt Hitler och nazismen samt det sätt på vilket Steffi bemöts i Sverige. En pojke med finländsk bakgrund, Pf6, uttrycker dock en fördomsfull inställning till judendomen. Jag tolkar det som att han ser kristendomen som norm. Mestadels har eleverna en positiv attityd till Steffi personligen. I vissa elevers uttryck, Ffi15, Pf16, Pf26, Pf30, framgår fördömanden av nazisternas diskrimineringar som drabbar Steffi och Nelli. Flertalet av eleverna uttrycker en positiv attityd till och empati för Steffi och Nelli. Empatin framkommer också genom beskrivningar av det främlingsfientliga bemötande Steffi får av klasskamraterna och en del sommargäster på ön.

Bristen på respekt för Steffis och Nellis religion väcker också i någon mån starka reaktioner:

”den nya familjen försökte omvandla dem.” Ffi15

En flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi15, kritiserar tant Alma och tant Märta för den påtvingade assimileringen vad gäller Steffis och Nellis religion.

Eleverna gläds över att det till sist ordnar sig till det bättre för Steffi:



”Det bästa i boken var att Steffi till slut äntligen fick vänner,” Ff3, Ffi11, Ff17, Fi21, Fi23, Pf20, Pf28, Pf30  
”och en familj.” Ff3, Ffi11, Fi21, Fi23, Pf20, Pf24, Pf28, Pf30  
”När Steffi slog den där pojken.” Ff13, Pf6  
”Hon tyckte att nästan allt var perfekt. Men det enda som hon tyckte inte var så bra var att hon inte fick träffa sina föräldrar.” Fi23

Av citaten kan utläsas att eleverna överlag är belåtna över att det slutar väl för Steffi. En flicka och en pojke med finländsk bakgrund, Ff13, Pf6, tar parti för Steffi genom att uttrycka tillfredsställelse över Steffis självaktning. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker djupare tankar och förståelse genom att betona vikten av att Steffi får återförenas med sina föräldrar.

Eleverna fick vidare utveckla sina svar på vad de tycker att de lärt sig genom storylinen:

”hur det var förr under andra världskriget,” Ff1, Ff9, Ffi15, Ffi21, Fi23, Pi2, Pi8, Pi12, Pi14, Pf18, Pf20, Pf22, Pf26, Pf30  
”om den där Hitler och allt det där,” Ff3, Ff7, Ff9, Ff13, Pf6, Pf22, Pf24  
”hur det var när nazisterna höll på, att nazisterna inte var trevliga och att vara annorlunda i en ny kultur,” Pf24  
”vad krigsbarn får vara med om,” Ffi15, Ff19, Pi2, Pf4, Pf6, Pf20, Pf28, Pf30  
”vad blev med dem barnen som bodde i Tyskland och vi kan veta om deras liv och så där,” Fi21

Merparten av eleverna upplever att de genom projektet fått ökad kunskap om andra världskriget och uttrycker till en del empati för krigsbarnen överlag.

Eleverna uppger vidare att de fått kunskap om judeförföljelsen under andra världskriget samt om judarna och judendomen:

”om den där judeförföljelsen,” Ff1, Ff3, Ff7, Ff9, Ff17, Ff19, Ffi11, Fi23, Pi2, Pf4, Pi12, Pi14, Pf24, Pf28  
”och den där judendomen, om judarna.” Ff3, Ff5, Ff9, Ff7, Ff19, Fi23, Pf6, Pi12, Pf20, Pf28  
”Att judarna inte bad till Jesus.” Pf24  
”kristendomen,” Ff3, Pf30  
”De judiska och de kristna traditionerna är ganska olika t.ex. påskan,” Ff3

I citaten lyfter eleverna fram diskrimineringen av judarna. Deras uttryck vittnar om en implicit empati för judarna. De reflekterar därtill över olikheter i fråga om religioner. Flickan och de båda pojkarna med finländsk bakgrund, Ff3, Pf24, Pf30, uppger att de fördjupat sin kunskap om kristendomen. Jag gör tolkningen att samtliga tre elever avser olikheterna mellan kristendomen och judendomen.

I en del elevers svar framkommer utgående från fiktionen vilka utmaningar krigsbarnen kan ha i ett nytt land:

”hur det känns att vara förföljd och lämna sin egen kultur och flytta till en helt ny familj,” Ff13, Ff17, Ff19, Pf28

”möta ett helt nytt språk och land,” Ff1, Pf28

”hur orättvist livet kan vara,” Ff1

”att det inte var så lätt.” Ff3, Ff17, Pf16

”att svenskarna på den tiden inte tyckte om då judarna kom till deras land,” Pf24

Eleverna visar en antydan till förståelse och empati för krigsbarnen. Pojken med finländsk bakgrund, Pf24, uttrycker tankar om nazismens utbredning i Sverige under krigstiden.

I fråga om huruvida tematiken påminner om dagens verklighet ser eleverna vissa likheter:

”Nästan allt finns på riktigt som var i boken.” Ff9

”Krig finns ju ännu idag,” Ff5, Pi12

”Det var verkligen med krigsbarnen,” Pf20, Pf30

”och flyktingbarn finns ännu.” Pi12

Av citaten framgår att en del elever tycker att bokens tematik är verklighetstrogen. De drar paralleller till dagens krig och flyktingar utan närmare specifikation.

I fråga om elevernas egna liv uttrycks en ökad förståelse av migranter:

”Den har ökat min förståelse för de som kommer från andra länder.” Pf28

”Det är jobbigt att vara flykting. Man förstår nog dem lite bättre.” Ff9

”Tänka efter lite. Alla kanske inte har det så lätt.” Ff1

Några elever uttrycker viss förståelse för dagens flyktingbarn och flyktingar och att vara nyanländ i ett främmande land. I uttrycken hos de båda flickorna med finländsk bakgrund, Ff9, Ff1, ansas även empati för dem.

Eleverna uttrycker tydliga ställningstaganden för religionsfrihet i fiktionen och deras egna liv:

”Vad är det för skillnad vad man tror på egentligen bara man inte är terrorist eller något.” Ff1

”Det är ju upp till en själv hurdan religion man har.” Pf4, Pf6

”i alla fall mörkhyade (afrikaner) de är faktiskt häftigt då de har sådana där häftiga religioner.” Pf18

Som framgår av citaten visar några elever med finländsk bakgrund, Ff1, Pf4, Pf6, öppna attityder till olika religioner. De ser religionen som en individuell ensak. Jag tolkar detta som att de i första hand relaterar till bokens tematik. Pojken med finländsk bakgrund, Pf18, förknippar olikheter i religion med andra etniciteter, som han inom parentes specificerar som afrikaner. Han uttrycker en stereotyp syn på och okunskap om deras religionstillhörighet.

Även ökad kunskap om romer uppges:

”Jag har lärt mig om zigenarna,” Ff17

Flickan med finländsk bakgrund, Ff17, som anger att hon lärt sig mer om romer, omnämner dem likväl i ett diskriminerande ordval, vilket jag uttyder som okunskap. Jag uppfattar det som att hon inte blandar ihop judar med romer.

Eleverna framför kritiska synpunkter på nazisterna relaterat till historien:

”Att nazisterna kunde göra som de gjorde.” Ff13, Fi23, Pf24

”Nazisterna plågade judarna,” Ff17, Fi23

”det var orättvist.” Ff1, Ff9

”Att vi kristna kunde vara så dumma. Dom var ju nästan som vanliga människor med bara en annan tro.” Ff19

”Hitler och fjortisar e lika dumma i huvudet.” Pf18

I elevernas uttryck framkommer starka fördömanden av nazismen. Flickan med finländsk bakgrund, Ff19, uttrycker också självkritik i form av kritik av kristnas ageranden. Hon generaliserar när hon betecknar alla nazister som kristna. Hon andrifierar judarna och ser kristendomen som norm. Pojken med finländsk bakgrund, Pf18, fördömer nazismen kraftigare genom att i diskriminerande ordalag likställa Hitler med sin egen åldersgrupp som han själv anser sig stå ovanom. Jag tolkar detta som att han avser yngre elever än han själv.

I reflektionerna om kriget och nazismen kopplas tematiken i viss mån till nutid och elevernas egna liv:

”Jag tycker att det är så hemskt, alltså som det var förr, för det var riktigt som dåligt i livet, alltså allt var dåligt. Alla får inte tänka på olika sätt. Och jag är väldigt glad över att jag lever i den kultur och religion som jag lever i. Alltså det skulle ju inte gå i dag egentligen, för det finns stora makter idag eller sådan som FN-organisationer och allt möjligt.” Ff1

”Det är först nu som jag fattar hur det var att vara jude och hur svårt det var. Nu behöver ingen gå igenom saker som t.ex. judarna gick igenom. Man kan säga att vi barn mellan 13–15 år är mycket klokare än de som var mellan 30–60 år och levde förr, för vi vet att allt det här var fel och ingen av oss skulle vilja att något sådant skulle hända igen.” Fi23

Flickan med finländsk bakgrund, Ff1, och flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, fördömer krigsförhållandena och judeförföljelserna och uttrycker även djupare tankar om dagens förhållanden som de ser som mer jämlika och demokratiska. Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, uttrycker en djup tillfredsställelse med sitt lärande genom projektet.

Även tankar om mobbning generellt framkommer i elevernas relaterande av temat i boken till sina egna liv:

”Mobbningen mot personer som är annorlunda pågår fortfarande idag.” Ff3, Fi15, Ff17, Ff19, Pf26

”Ingen får vara mobbad.” Ff9, Ff15, Fi23

Mobbning upplevs närmare eleverna. En del elever relaterar mobbning till dagens värld utan att ge närmare exempel. De ser mobbningsoffren som individuella personer. Några elever fördömer mobbningen.

Mobbning kopplas också till bemötande av andra etniciteter i elevernas egna liv:

”Man ska acceptera andra kulturer och folkarter,” Pf20

”för dom de är,” Pf24

”Alla [etniciteter] får vara som de vill.” Ff3, Ff5, Ff17

”Alla kulturer är olika.” Ff13

”Jag tkr om att folk är annorlunda. Det gör världen mer intressant.” Ff7

”Det är okej, [att vara annorlunda],” Ff9, Ff21, Pf16, Pf20, Pf28

”bara lite uddare.” Pf22

Flera elever förespråkar acceptans och erkännande av andra etniciteter. Deras öppna attityder vittnar dock i viss utsträckning om en stereotyp syn på andra etniciteter. De jämför med sin egen finlandssvenska norm. Pojken med finländsk bakgrund, Pf22, ger uttryck för en tydligare etnocentrisk uppfattning.

I liten omfattning framkommer ett avståndstagande i elevernas uppfattning om migranter i deras egen verklighet:

”Jag har inga problem med det, så länge dom inte stör mej,” Ff1

”är elaka eller riktigt ’macho’ (att de inte betar sig som de äger hela jorden.)” Ff5

I uttrycken hos de båda flickorna med finländsk bakgrund, Ff1, Ff5, framkommer likaså en etnocentrisk uppfattning genom att de tydligt andrafierar andra etniciteter. Inom parentes förtydligar den ena flickan, Ff5, sin uppfattning om deras eventuella arrogans. Bägge flickor tolererar dem med vissa förbehåll och distanserar sig från dem.

En öppen och fördomsfri människosyn förordas av en del elever:

”Man kan ha liv som man vill.” Fi21  
”Alla får vara som de vill.” Ff3, Ff5, Ff17  
”Alla har sin egen stil.” Ff13, Ff19, Fi21  
”Jag har alltid tyckt att vi alla är likadana.” Fi23, Pf22  
”Alla är värda lika mycket.” Fi23  
”Jag har full respekt för alla, hur de än ser ut eller betar sig.” Ffi15  
”Man har rätt att vara som man vill, man får klä sig som man vill,” Ffi11, Ff13, Ff19, Fi21, Fi23, Pf6, Pf16

I citaten kan utläsas att somliga elever, varav flertalet är flickor, mer betonar den individuella kulturtillhörigheten och likvärdigheten mellan människor.

I uttrycken framgår även elevernas öppenhet för en närmare kontakt med människor med annan etnisk tillhörighet:

”och tala som man vill för alla har rätt att få vara sig själva. Kommentera aldrig förrän vi känner varandra.” Ffi11, Fi23  
”Andra människor kan ha olika uppfattningar om varandra och man kan ju alltid kommunicera med en person fast han/hon talar ett annat språk.” Ff19

Som framgår av exemplen visar den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, och flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi23, samt flickan med finländsk bakgrund, Ff19, en öppnare inställning till människor med annan etnisk bakgrund genom att vilja umgås med dem.

Ett vänligt bemötande framkommer också i tydligare ordalag i elevernas syn på andra människor:

”Man ska vara vänlig mot alla,” Ff5, Fi21  
”hjälpa [andra människor oavsett kulturella tillhörigheter],” Ff19, Pf20, Pf24  
”Vänskap är viktig.” Pf6  
”och vara jätte snäll om en person flyttar till [ortsbenämningen] där man bor, så att han/hon kan få det bättre. Och då känns det också bättre för en själv.” Ff19  
”Vi skall älska varandra, förstå och göra varandra lyckliga.” Ffi11

Av elevuttrycken framgår en öppen och tillmötesgående inställning till andra människor. En del betonar vikten av välvillighet och några uttrycker tankar om vänskap. Flickan med finländsk bakgrund, Ff19, syftar specifikt på nyanlända. Jag gör tolkningen att hon menar invandrare. Den flicka som delvis har invandrarbakgrund, Ffi11, idealiserar möten mellan människor.

Bemötandet präglas även av en stark ödmjukhet när det kopplas till elevernas egen värld:

”Jag är också från nån annat land så jag känner sig som Steffi. Men jag har lärt mig att vara snäll med människor som är elak så kanske om man är snäll med henne/honom så kanske han/hon ska vara snäll med mig eller med någon annan.” Fi21

Flickan med fullständig invandrarbakgrund, Fi21, uttrycker en djup inlevelse i fiktionen. Hon förmedlar ett välvilligt och vänskapligt tillmötesgående av mottagarlandets befolkning. I hennes uttryck utläses dock ett undfallande tänkesätt.

### 7.3 Vidgad tolkning i anslutning till teori och forskning

Resultaten i detta avsnitt ger svar på den tredje forskningsfrågan: *Hur evaluerar eleverna litterär storyline som metod för interkulturell förståelse?*

I evalueringarna synliggörs hur eleverna efter avslutad läsning stiger ut ur fiktionen och gör den till historia. Distanseringen bidrar till en kritisk granskning av fiktionen i överensstämmelse med bland andra Bells och Harkness (2013), Harkness (2007) samt Østerns (2001) framföranden av storyline och som även Langer (2005) betonar som den sista fasen i läsningen. Flertalet av eleverna ställer sig positiva till storylinen. De upplever projektet som omväxlande, underhållande och givande, vilket även bland andra Ahlquist (2016) erfar i sin studie. Storylinen väcker elevernas tankar kring tematiken i fiktionen och i viss mån i deras egna liv. Arbetet med nyckelfrågorna fäster deras uppmärksamhet vid teman som de annars inte skulle reflektera över. De kollektiva uppgifterna ger tillfälle till överläggningar med klasskamrater, vilket står i samklang med Frønes (1995) horisontella beskrivning av elevsamtal. De varierade uttrycksformerna bidrar till att samtliga elever i olika omfattning bejakas och engageras i tematiken. Exempelvis främjar skrivuppgifterna deras inlevelse på liknande vis som bland andra Ahlquist (2016) framför avseende relevansen av skrivuppgifter för lärande i ämnesbaserad storyline. Skrivuppgifterna upplevs dock i högre grad som monotona av pojkarna. En förklaring kan vara att finländska pojkar ofta uppvisar sämre skrivfärdigheter (Harjunen & Rautopuro, 2015; Hellgren, 2011; Silverström, 2004; Silverström & Rautopuro, 2015; Lappalainen, 2011). Pojkarna föredrar däremot i högre grad än flickorna de digitala genrererna, även de som utförs med penna och papper. Pojkarnas större intresse för dessa uttrycksformer kan relateras till andra studier (Halonon, Hietajarvi, Lonka & Salmela-Aro, 2016; Johnson & Gooliaff, 2013; Passey, Rogers, Machell & McHugh, 2004) i den meningen att de visar att pojkars lärande i större utsträckning motiveras genom arbete med digital teknologi.

Identifikationerna med de fiktiva karaktärerna genom skrivning i roll tillför eleverna, varav flickorna i något högre grad, fördjupade insikter i tematiken på liknande sätt som Neelands och Goode (2015) beskriver djuplärande. Likaså hjälper drama i viss mån eleverna till ökad förståelse av tematiken, något som bland andra också Bowell och Heap (2001) samt Neelands och Goode (2015) lyfter fram gällande dramaindentifikationer. Även vad gäller andra uttrycksformer framkommer

det hur litteraturen kan ge upplevelser och fakta, vilket med Rosenblatts (1995) termer kan formuleras som att elevernas läsning var både estetisk och efferent. Främst framträder det att eleverna fått en fördjupad kunskap om andra världskriget, flyktingar och judar. På liknande vis som i den studie om ämnesbaserad storyline om judar och judendom som gjorts av Bolstad et al. (2001) framgår av denna litterära storyline att eleverna i högre grad anar sig till förståelse av dagens flyktingar, vilket även motsvarar resultaten i Teigens (2003) studie om ämnesbaserad storyline om hur elever tillägnar sig förståelse av migranter.

Temana och mönstren i elevernas evalueringar visar det som Fish (1980) kallar en tolkningsgemenskap genom att eleverna i en klassrumskontext utvecklar en tolkningskonvention och skapar mening i det tematiska arbete som den litterära storylinen erbjuder. I tolkningsgemenskapen recenserar de fiktionen i överensstämmelse med Beans, Dunkerly-Beans och Harpers (2014) tankar om utvecklande av kritisk literacy genom samstämmighet. Tematiken berör eleverna i olika grad känslomässigt och kognitivt, vilket exempelvis Bell och Harkness (2013; 2016) samt Harkness (2007) betonar som centralt i ett ändamålsenligt arbete med storyline. På motsvarande sätt som förslagsvis Carroll, O'Leary och Wilson (2015) och Nussbaum (2010) lyfter fram litteraturen som verktyg för att öka elevers interkulturella förståelse fångas och upprörs eleverna av intrigen.

Eleverna intar ett starkt avståndstagande mot nazismen och det främlingsfientliga bemötande Steffi i den lästa boken får av vissa fiktiva karaktärer. De visar i varierad utsträckning empati för henne och Nelli samt för judarna överlag under andra världskriget. Partiellt skönjs tendenser till empati för dagens krigsbarn och flyktingar. Dock visar eleverna ingen insikt i nutida mänskliga konflikter och orättvisor utan anger endast krig generellt. Det framgår sålunda i enlighet med Syse (2016) att eleverna genom den litterära storylinen uppfattar judeförföljelsen som ett påfund av Hitler. De har inte kunskap om antisemitismen när det gäller att förstå vad som föranledde Förintelsen och hur den kan kopplas till dagens mänskliga orättfärdigheter. Eleverna visar också okunskap om antiziganismen. De fördömer i någon grad mobbning av människor i allmänhet och förespråkar öppenhet och välvillighet mot nyanlända. Somliga förordar även starkt religionsfrihet och respekt för andras religioner. Religion förbinds i viss mån med andra etniciteter men ses även i varierad omfattning som individuell.

I en del studier (se till exempel Appleyard, 1994; Brink, 2005; Malmgren, 1997; Maynard, MacKay & Smyth, 2008; Merisuo-Storm, 2006; Millard, 1997; Molloy, 2002; Taube, 2007) framkommer att pojkar i olika utsträckning hellre läser litteratur om pojkar som de kan identifiera sig med. En anledning antas vara att de känner sig ovana vid att empatiskt leva sig in i en bok med kvinnliga huvudkaraktärer (Appleyard, 1994; Millard, 1997). I den här studien uppger dock flertalet av pojkarna i intervjuerna att de inte störs av att huvudpersonerna är flickor. Endast en pojke vill ha en pojke som huvudperson. Dock kan det inte uteslutas att könsaspekten i fikti-

onen kan ha inverkat på pojkarnas benägenhet att visa en något lägre inlevelseförmåga gällande de fiktiva karaktärerna i de skriftliga rollgestaltande uppgifterna. Resultaten antyder på så sätt, enligt Bühlers (1934) och Jakobsons (1960) kommunikationsmodeller om expressiva, reflektiva och kommunikativa genrer, att de personligt gestaltade uttrycksformerna, såväl skriftliga som muntliga, har varit mer funktionella och produktiva.

I likhet med vad som framkommit i det föregående resultatredovisningskapitlet om elevernas reception visar resultaten även avseende elevernas evalueringar att de kan fördöma företeelser i fiktionen samtidigt som de delvis har en annan inställning när det gäller deras egna liv. Merparten av eleverna har visserligen en öppen attityd till andra etniciteter och människor som är annorlunda än dem själva. Beträktat ur ett kritiskt interkulturellt perspektiv uppfattar eleverna ändå enbart i liten skala heterogenitet inom olika grupper. I stället förstår de olika grupper till stor del som stereotypa. De visar också i varierad omfattning okunskap och fördomar om andra grupper. Eleverna har i viss grad, främst de med finländsk bakgrund, en etnocentrisk syn på andra etniciteter som de andrafierar och värderar utifrån sin finlandssvenska norm. I någon mån anas dock hos framför allt flickor en förståelse för individuella olikheter som de ser som likvärdiga.

De lärarledda klassamtalen upplevdes i viss utsträckning av flickor som givande i överensstämmelse med Chambers (2011) resonemang om litteratursamtals betydelse för läsförståelse. Dock framkom också en skymt av en upplevelse av att samtalen var för rapportering och monotona.

För att motverka elevernas etnocentristiska inställningar och uppfylla målen för kritisk mångkulturell pedagogik i enlighet med förslagsvis Gorskis (2006), Gays (2013), McLarens (2007) samt Sleeters och Grants (2009) framföranden om jämlikhet och social rättvisa borde problematiken i högre grad ha lyfts upp i en gemensam diskussion. Det vore så som Lahdenperä (2004a) påpekar viktigt att lära eleverna förstå hur dialoger och sociala relationer avspeglar snedvridna uppfattningar.

Liksom bland andra Rosenblatt (1995) och Rosenthal (1995) konstaterar bör också alla elever stödjas och uppmuntras till att samtala om sina läsupplevelser. I den här studien borde elevernas egna slag av kulturell tillhörighet ha kritiskt granskats och jämförts med klasskamraternas samt med de former av kulturell tillhörighet hos andra människor. Därtill borde eleverna med någon form av invandrarbakgrund ha beaktats i större utsträckning. En tillräcklig uppmärksamhet fästes inte vid att de har andra erfarenheter än eleverna med finländsk bakgrund.

En utförligare undervisning om Förintelsen hade också varit nödvändig, så som exempelvis Syse (2016) framhåller. Därigenom skulle eleverna ha fått större möjlighet att förstå nazismen och dess betydelse för eftervärlden när det gäller att utveckla ett hållbart demokratiskt medborgarskap, vad gäller till exempel förhållandet mellan minoriteter och majoriteter i enlighet med vad bland andra Cowan och Maitles (2017) lyfter fram.



En dylik omfattande kritisk bearbetning kunde ha planerats av mig som forskare och genomförts av läraren. Därigenom kunde den litterära storylinen bättre ha fungerat som en metod för utvecklandet av elevernas interkulturella förståelse.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Jag återkommer till denna diskussion i avsnitt 8.1.1.

## 8 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras studien i ett återblickande perspektiv och i ett framtidsperspektiv. Jag gör först en kritisk reflektion av studiens bakgrund och omfattningen av den forskningslitteratur som arbetet stödjer sig på. Därefter går jag in på de metodologiska övervägandena i forskningsarbetet och det didaktiska upplägget av studien. Till sist diskuterar jag kritiskt studiens forskningsbidrag, som sedan relateras till ett framtidsperspektiv, där även förslag på fortsatt forskning ges.

### 8.1 En återblick på studien

Bakgrunden till detta avhandlingsarbete står att finna i behovet att utveckla skolan i enlighet med det mångkulturella samhället. Jag har dels hänvisat till den ökade dynamiska komplexitet som globaliseringen och migrationen medför i samhället, dels till olika dimensioner av kulturell tillhörighet inom det mångkulturella samhället. Utmaningen för en dylik inramning av studien är emellertid att komplexiteten i olika slag av kulturell tillhörighet ses som ett nutida fenomen. Min intention har dock varit att knyta samman flyktingtemat i det historiska perspektiv som storylinearbetet utgick från med andra dimensioner av historisk kulturell mångfald än enbart etnicitet och belysa dem med förankring i den historiska och samhällsliga utvecklingen. Detta innebär att jag har försökt framhålla att kritisk mångkulturell pedagogik riktar sig till alla elever och inte enbart till flyktingelever och de som kommer i kontakt med dem.

Litteraturbakgrunden till detta avhandlingsarbete berör många olika områden inom litteraturpedagogik och interkulturell pedagogik, vilket har medfört en viss svårighet att specialisera sig inom samtliga fack. Samtidigt var den omfattande litteraturgenomgången nödvändig för planeringen och genomförandet av litteraturprojektet och bearbetningen av empirin. Forskningslitteraturen genererade ny kunskap om hur storyline kan utvecklas som metod för interkulturell pedagogik.

De metodologiska övervägandena har utgått från en hermeneutisk fenomenologisk vetenskapsteoretisk tradition där jag har utgått från hermeneutiken och tillämpat en empirisk-holistisk kunskapsansats för att få fram nya insikter om litterär storyline som interkulturell metod. Avsikten med att kombinera interkulturell pedagogik och litteraturpedagogik har varit att klarlägga hur litterär storyline som interkulturell metod står i relation till dagens pedagogik i den finlandssvenska skolans verksamhet. Min tankegång har genom ett etnografiskt perspektiv förankrats i ett filosofiskt tänkande som lett vidare till sociologiska resonemang som i den här studien har varit sociokulturella. Med utgångspunkt i en hermeneutisk fenomenologisk ansats bygger avhandlingen på ett livsvärldsbegrepp, det vill säga tar avstamp i hur ett visst fenomen, som i detta fall utgörs av kulturmöten, uppfattas av eleverna.

Den litterära storylinen har genom en dylik kvalitativ metod varit empiritung och tidskrävande då jag i så stor utsträckning som möjligt avsett att åskådliggöra materialet på ett holistiskt och transparent vis. Utgående från en hermeneutisk feno-

menologisk ansats har min strävan varit att se elevernas läroprocess som en dynamisk livsvärldsprocess i den meningen att jag har triangulerat deras olika uttryck under olika skeden av storylinen genom receptionsanalys och meningskoncentrering i relation till olika teoretiska perspektiv inom litteraturpedagogik och interkulturell pedagogik samt genom mina klassrumsobservationer. Trianguleringen av det massiva materialet var därmed en utmaning.

Min föresats har inte varit att systematiskt följa och påvisa elevernas individuella utveckling av interkulturell förståelse under pågående studie, utan att visa hur elever i en klassgemenskap genom givna uttrycksformer aktivt kan medvetandegöras om och engageras i den aktuella tematiken med fokus på att främja deras interkulturella förståelse. I analysförfarandet tematiserade jag elevernas individuella och kollektiva uttryck och försökte dra slutsatser av materialet med hjälp av forskningslitteraturen.

Ett alternativt tillvägagångssätt till en aktionsinriktad studie med konventionell etnografi, som utmärker den här studien, kunde ha utgjorts av kritisk etnografi som övergripande kan definieras som en kritisk granskning av rådande omständigheter och hur de kan förbättras genom att forskaren utifrån sitt syfte att möjliggöra förändring utvecklar sin förståelse för bakomliggande orsaker (Thomas, 1993). Kritisk etnografi kunde således ha utgjort en möjlig metodologisk ansats då min avsikt var att introducera en ny lärandemetod med interkulturell inriktning för att förbättra interkulturell pedagogik i skolan. Dock kom jag fram till denna insikt först under djupanalysen där jag intog en mer kritisk ståndpunkt, till exempel när det gäller de lärarledda klassamtalen.

För att eleverna ska få möjlighet att genom mångkulturell barn- och ungdomslitteratur utveckla sin interkulturella förståelse borde mångkulturalitet inrymma så många aspekter som möjligt av kulturell mångfald (Hillard, 1995). Den bok som den litterära storylinen bygger på har alltigenom en existentiell laddning och mångdimensionalitet som möjliggör ett omfattande utforskande av interkulturella teman. Genom ett rikligt antal nyckelfrågor strävade jag efter att eleverna skulle tillägna sig komplexa och dynamiska föreställningar om olika slag av kulturell tillhörighet. Det kan dock konstateras att en del dimensioner av kulturell mångfald borde ha bearbetats djupare, speciellt i fråga om judar och romer samt personer med någon form av funktionsnedsättning. Eleverna borde ha fått undervisning om antisemitism som ideologi samt antziganism för att förstå motivet till Förintelsen. Det borde också ha klargjorts att ordet ”dövstum” är förlegat och missvisande vad gäller personer med funktionsnedsättningen dövhet i den meningen att det ger intrycket att döva inte har ett språk. En dylik utförlig kritisk bearbetning av hur dessa kulturella dimensioner används i fiktionen samt tematiken överlag hade varit nödvändig för att arbetet med denna litterära storyline skulle motsvara kriterierna för kritisk mångkulturell pedagogik. Avsaknaden av en sådan kritisk bearbetning påverkar följaktligen studiens resultat.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* betonas vikten av att eleven kontinuerligt får möjlighet att reflektera över och evaluera sitt eget lärande för att hen ska förstå lärandemålen och finna tillvägagångssätt att nå dem (Utbildningsstyrelsen, 2014). Styrdokumentets kriterier i fråga om detta har beaktats genom studiens elevevalueringar som utgör en viktig del i arbetet med storyline. Elevevalueringarna avsåg att utveckla elevernas reflektioner över storylinearbetet och tematiken och medvetandegöra deras lärande och förhållningssätt samt hur deras insikter kunde förbättras genom litterär storyline.

De olika uttrycksformerna utgjordes övervägande av skrivuppgifter, vilket bör kommenteras. Min ambition med studien var till en början även att genom litterär storyline erbjuda eleverna verktyg för att utveckla sin skrivförmåga. Utbildningsstyrelsens utvärderingar visar att de finländska eleverna har bristfälliga skrivfärdigheter (Harjunen, Hellgren, Juvonen, Silén, Säaskilähti & Örnmark, 2011). Som tidigare konstaterats är pojkars färdigheter svagare än flickors (Harjunen & Rautopuro, 2015; Hellgren, 2011; Silverström, 2004; Silverström & Rautopuro, 2015; Lappalainen, 2011). Under analysen och tolkningen av empirimassan kom jag dock fram till att en dylik studie skulle ha blivit alltför omfattande. Skrivuppgifternas relevans i studien reducerades därför till att enbart omfatta avsikten att främja elevernas möjlighet att erhålla en fördjupad reflektion över och förståelse av fiktionen och tematiken i avsikt att utveckla deras interkulturella förståelse.

### **8.1.1 Studiens forskningsbidrag**

I anslutning till diskussionen om en skola för alla elever som pågår inom det pedagogiska forskningsfältet tillför denna studie förståelse för vikten av interkulturell pedagogik i dagens och framtidens mångkulturella skola och hur lärare och elever i en gemenskap kan arbeta med livsfrågor och samhällsfrågor som är av vikt i deras vardag. Kombinationen av kritisk mångkulturell pedagogik och litteraturpedagogik med storyline som metod visar en ny pedagogisk arena av insikt, teori och praktik som kan utgöra ett underlag för att vidareutveckla meningsbärande pedagogik och didaktik för skolan.

Avhandlingen bidrar till ny kunskap inom tre områden: det kunskapsmässiga, det metodologiska och det didaktiska området.

För det första kan kunskapsbidraget lyftas fram. Det gäller elevers förståelse för en aktuell samhällsproblematik i en finlandssvensk skolkontext. I studien visar eleverna genom bearbetning av tematiken i Annika Thors bok *En ö i havet* med hjälp av storyline i olika utsträckning prov på förstärkt medvetande och kritiskt engagemang i bokens tematik. De uttrycker en antydning till förståelse och empati för krigsbarnen och judarna under andra världskriget både i fiktionen och i verkligheten. I viss mån framkommer i deras uttryck tecken på förståelse för dagens flyktingar och flyktingbarn. Även tendenser till empati för dem kan i någon grad skönjas. Merparten har också en öppen attityd till andra etniciteter och människor som är annorlunda

än eleverna själva. Dock har eleverna inte kännedom om den nazistiska antisemitismen och antiziganismen och deras relevans för en senare tid. Även okunskap om personer med funktionsnedsättningen dövhet och dessa personers språk framkommer i någon mån. Eleverna visar också alltjämt etnocentriska uppfattningar och fördomar och uppfattar i liten skala heterogenitet inom olika kulturella grupper.

För det andra är kombinationen av receptionsanalys genom en litterär storyline och en teoristyrd analys och tolkning av ett rikt material ett innovativt metodologiskt bidrag med kombination av litteraturpedagogiska perspektiv och kritisk mångkulturell pedagogisk teori.

För det tredje ger denna studie ett bidrag till utveckling av en didaktik där litteraturpedagogiska redskap och interkulturellt pedagogiskt tänkande skapar en gränsöverskridande didaktisk design med stor potential för djuplärande i förhållande till existentiella frågor i unga människors liv.

### *Slutsatser*

Arbetet påvisar möjligheter, fallgropar och utmaningar i fråga om hur skolan kan förhålla sig till och arbeta med existentiella frågor som rör erkännande av och respekt för kulturell mångfald. Litterär storyline utgör en utmanande metod för alla involverade då det i läroprocessen görs perspektivbyten mellan fiktion och verklighet i vilka föreställningar om andras och egna livsvärldar genom olika modaliteter formas. Den här studien är därtill ett innovativt försök med litterär storyline som interkulturell pedagogik där flera dimensioner av kulturell tillhörighet behandlas. Det pedagogiska målet är således ambitiöst. Dock kunde det med fördel ha begränsats till ett arbete med att förändra elevernas värderingar genom att fokusera på antisemitismen. På så sätt skulle eleverna ha uppnått en djupare resonans när det gäller nazismen och Förintelsen, vilket därmed hade kunnat öka deras interkulturella förståelse. Den litterära storylinen borde följaktligen ha haft färre nyckelfrågor och fler utförligare lärarledda klassamtal där en kritisk reflektion och granskning av tematiken skulle ha gjorts i relation till dagens mänskliga orättfärdigheter och elevernas egna förhållningssätt.

En studie av det här slaget förutsätter också att lärarens roll i högre grad beaktas eftersom lärarens förfarande är centralt för elevernas interkulturella lärande. Så som tidigare betonats av till exempel Chambers (1996; 2011) är litteratursamtalen ytterst viktiga för elevernas läsförståelse. De lärarledda klassamtalen kunde bättre ha bidragit till att medvetandegöra och bearbeta elevernas inställningar till, tankar om och erfarenheter av interkulturella frågor och därmed starta förändringar i deras tänkande. Resultaten visar genomgående att litterär storyline inte fungerar tillfredsställande som interkulturell pedagogik, i synnerhet inte som kritisk mångkulturell pedagogik. En kritisk mångkulturell strategi för arbete med litterär storyline, som i denna studie, kräver stor kompetens av läraren, varför utbildning i kritisk mångkulturell pedagogik är nödvändig. Utgångspunkten för den här studien är kulturell

mångfald i ett tilltagande mångkulturellt samhälle. I kritisk mångkulturell pedagogik krävs förmåga att kunna överväga vilka samhällsförhållanden som utgör dagens verklighet för eleven och vilka som utgör framtidens och hur den enskilda eleven bäst växer som människa (Sleeter & Grant, 2007). Det fordras sålunda, i enlighet med bland andra Banks (2014), Gay (2013) och Lahdenperä (2004a), att eleven lär sig förstå vikten av interkulturella förhållningssätt. Häri ger professionell utveckling och utbildning i kritisk mångkulturell pedagogik läraren insikter i olika strategier och perspektiv i bemötandet av varje elevs kunskap (Nieto, 2003).

## **8.2 Interkulturell litteraturpedagogik i ett framtidsperspektiv**

Resultaten ger vid handen att litterär storyline har ett värde som kunde kvalificera den som en fungerande interkulturell pedagogisk metod. Litterär storyline ger en mängd möjligheter att arbeta med interkulturella teman som kan utveckla elevernas interkulturella förståelse.

Den mångkulturella skolan är inget nytt och övergående fenomen, utan ökad kulturell mångfald i skolan är en historisk utveckling som utgör dagens och framtidens verklighet. Skolan måste i enlighet härmed aktivt motverka alla former av diskrimineringar och bidra till ett samhälle med ökad kunskap om och förståelse av kulturell mångfald. Det är sålunda viktigt att sträva efter integration och kritiskt mångkulturellt förfarande. Sätten är många att närma sig frågan om dylik verksamhet i skolan. Ett sätt är att läsa mångkulturell skönlitteratur. Den tolkande läsningen innebär möjligheter att bidra till elevernas bildning. Skönlitterär läsning inbegriper att arbeta med bildning. I bildning ingår livskunskap som är både konstruktiv och kritisk.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* framhålls vikten av att eleven utvecklar en mångsidig och ämnesöverskridande kompetens som omfattar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt för att aktivt och ansvarstagande kunna påverka en hållbar demokratisk samhällsutveckling. Lärares roll är att handleda i detta (Utbildningsstyrelsen, 2014). I en sådan omfattande lärandehelhet kan litterär storyline utgöra en utmärkt ram om de principer som används i denna studie följs. Litterär storyline är ett ämnesöverskridande arbete som i den här studien visar på en mängd olika tematiska arbetsformer som är ämnesöverskridande med potential att främja elevernas utveckling av centrala kompetenser i ett mångkulturellt samhälle.

### **8.2.1 Förslag på fortsatt forskning**

I en ny studie med litterär storyline vore det viktigt att även utforska lärarperspektivet. Denna studie fokuserar på elevperspektivet, vilket inte var tillfredsställande för elevernas interkulturella förståelse. Lärares roll är avgörande i kritisk mångkulturell pedagogik. Det vore därför värdefullt att undersöka lärarnas uppfattningar om hur en litteraturpedagogisk design med storyline som modell för interkulturell pedagogik fungerar.

För att få en exaktare bild av litterär storyline som interkulturell pedagogisk metod vore det även betydelsefullt att fokusera på den enskilda elevens utveckling avseende interkulturell förståelse.

Det vore också angeläget att utreda elevernas kunskap om antisemitism och antiziganism.

I denna studie deltog 27 elever i tidiga tonåren i en finlandssvensk skola. I analysen och tolkningen av resultaten har jag främst urskiljt olika slag av kulturell tillhörighet såsom kön, etnicitet, språk, socioekonomisk ställning och religion bland eleverna. Anledningen till att inga andra slag av specifik kulturell tillhörighet framkom anser jag huvudsakligen vara att elevernas antal inte var tillräckligt stort och att det rör sig om unga tonåringar som befinner sig i ett tidigt identitetsskapande och vuxenblivande samt att skolorten utgör en utpräglad jordbrukar- och småindustrimiljö. Det vore därför även relevant att studera hur litterär storyline utfaller som interkulturell pedagogisk metod i en mer heterogen undersökningsgrupp som kan återge bilden av en större kulturell mångfald.

En vidare forskning om litterär storyline skulle härigenom kunna klargöra hur eleverna i läsningen bättre kunde mötas och bredda sin förståelse av kulturell mångfald. Detta skulle göra det möjligt att i ännu högre grad använda litterär storyline för att skapa förändringar hos eleverna och därmed utrusta dem för ett alltmer mångkulturellt samhälle.

## Summary

### Book-based storyline as a contribution to intercultural education

#### Introduction

The overriding purpose of the study is to analyze how book-based storyline functions as a method for intercultural literature teaching. The focus of the study is on how pupils can be made aware of, and become involved in, various themes by means of book-based storyline, with the emphasis on deepening their intercultural understanding through different genre related tasks, in the context of the class group.

The background of the study points to the need to develop intercultural teaching methods in the Finnish education system (Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2012). The current international refugee crisis is reflected through an increased number of refugees and asylum seekers. In Finland, refugees and asylum seekers, as well as others of non-Finnish origin, such as expatriates and repatriates, contribute to an increasingly multicultural society (European Migration Network, 2016).<sup>123</sup>

Most Western societies are in the process of becoming increasingly dynamic and complex as a result of globalization. This continuing expansion of cultural diversity affects our concepts of both personal and collective identity, which necessitates a renewed vision of what living together means (Cantle, 2013).

In a society that is characterized by ever-increasing cultural diversity, education and the school system must also change and adapt (Holm & Londen, 2010; Lahdenperä, 2004a). In the Finnish *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, the importance of the equal value of all and of promoting equal, fair treatment and justice in education are emphasized. Cultural diversity should be considered a positive resource, and all pupils should have the right to growth, development and learning. Schools are encouraged to offer their pupils opportunities to learn to understand the perspectives and contexts of others (Finnish National Board of Education, 2014).

Besides the specific group consisting of pupils from immigrant backgrounds, there are other minority groups that should be acknowledged. Taking regional variation into account, for example pupils with multilingual backgrounds also form a significant group.

Multilingualism is therefore a cultural aspect considered in this study. As a result, the basic education system must develop teaching methods that embrace multiculturalism and challenge all pupils equally (Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2012; Gorski, 2009; Grant & Sleeter, 2001). The Finland-Swedish minority schools face the added challenge of supporting and developing the Swedish-speaking minority in Finland, while simultaneously including, accepting and recognizing pupils with immigrant backgrounds in the Finland-Swedish environment.



In the *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, interdisciplinary learning, cooperative work and involvement are emphasized, and the pupil is encouraged to play an active, inquisitive role in learning. The teacher's role is to guide and mentor the learning process (Finnish National Board of Education, 2014). This emphasis increases the importance of the need for tools that enable all pupils to learn, and to learn in a way that strengthens a sense of belonging. In learning processes of this kind, the book-based storyline method can function as a useful tool.

There is a conspicuous lack of previous studies on book-based storyline which adopt an intercultural perspective throughout. Only two studies on book-based storyline by Jacobsen (2016) and Creswell (1997), which to a limited extent employ an intercultural approach, can be accessed. Existing research on topic-based storyline which includes intercultural perspectives can also be further developed. Furthermore, book-based storyline is still a relatively new literature teaching method in Finland, particularly amongst the Finnish speaking population. This study can therefore provide teachers and researchers with results that demonstrate how intercultural teaching methods can be developed in culturally diverse classrooms.

### **Storyline as exploratory learning**

Storyline is based on a constructivist view of learning (Rendell, 1986) and can be subdivided into topic-based storyline and book-based storyline (also known as literature-based, or novel-based storyline). Topic-based storyline was developed by Bell, Michaels and Rendell as a tool for interdisciplinary project work, at what was then Jordanhill College in Glasgow<sup>124</sup> in the middle of the 1960s. In 1988, the method became known as *The Storyline Approach to Teaching*, and in 1990 it was given the international name *The Storyline Method* (Jensen & Lien, 2001). Storyline also gained ground in both foreign and native language teaching (Heilä-Ylikallio & Østern, 1997). Book-based storyline uses a fictive text as a starting point, which facilitates active, exploratory learning (Kverndokken, 1999). Book-based storyline can also be connected to various subject areas, for instance in the case of this study, to religion and worldview studies, history and art. Over time, storyline has developed into an internationally recognized method (Bell, 2007; Bell & Harkness, 2013; Bell & Harkness, 2016), which is used in the education system at various levels, as well as in the business world.

Storyline involves the formation of a partnership between teacher and pupils, in which the cooperative relationships between teacher and pupil, and between pupil and pupil, play a central role. The teacher stages learning processes and develops them, by leading the pupils' thought processes forward by means of a narrative or storyline (Bell & Harkness, 2013; 2016), which the teacher guides through open, so-

---

<sup>123</sup> A significant number of these children is, however, made up of second generation immigrants, born in Finland, who have not yet reached working age (City of Helsinki, Urban Facts, 2016).

<sup>124</sup> Now called The Faculty of Education of the University of Strathclyde.

called key questions, which the pupils work with. These key questions give the pupils training in conflict management, as well as insight into how their own involvement affects change. The emphasis is on the pupils' ability to motivate their own opinions and values (Rendell, 1986). The intention is that the story that the students construct together will contextualize and motivate them so that they become emotionally and intellectually engaged in their learning process (Bell & Harkness, 2013; 2016). The process facilitates an internalizing of emotions, which develops an understanding of the fictive characters (Harkness, 2007).

The working process in storyline is divided into different sequences. A storyline project usually begins with two sequences, during which the pupils construct characters and settings. In the third sequence, the storytelling begins with the pupils specifying an event or happening. In the sequences that follow, the pupils specify various incidents that complicate the plot and then lead to a climax and a resolution. These sequences are all based on a thematic learning activity, which is inspired by the key questions. The idea sequences, which are presented through the teacher reading aloud, provide a structure that helps pupils to explore various themes. The learning process promotes both flexibility and the use of the imagination, since the pupils' answers constitute an important part of the unfolding of the plot. They are invited to be co-authors of the text, by examining the underlying thoughts and ideas of the plot, as well as implicit significance and meaning. An important feature of storyline is to use the pupils' background knowledge and their ways of interpreting and constructing meaning as a starting point, before these are considered in the light of the author's viewpoints, as well as factual knowledge of the world (Harkness, 2007).

The final sequence consists of a review and evaluation (Harkness, 2007). Evaluation is a significant part of storyline work, since the knowledge and skills that pupils gain through constructing the fiction, should be accessible in reality (Bell & Harkness, 2013; Harkness, 2007; Østern, 2001). In the evaluation, the pupils discuss the author's intentions, evaluate what has been read and arrive at their own conclusions. They compare the unfolding of the plot with texts they have read previously, and decide what genre it belongs to (Østern, 2001).

The storyline work gives pupils the opportunity to acquire knowledge about history, other cultures and value systems, while developing their language proficiency, as well as their research and referencing skills. The working process offers pupils the use of digital tools and various forms of social media. The pupils can search for information in different ways, for instance on databases and in books, and construct the fictitious world through different genres, for example blogs, dramatizations and collage (Bell & Harkness, 2013; Harkness, 2007). A storyline project should always end with the students conveying their newly gained knowledge to some form of audience. Through this communication, the pupils can become aware of and reflect on their learning process (Østern, 2001).

Critical positions on storyline have been discussed (Schwänke & Plaskitt, 2016; Østern, 2001). Storyline has been questioned for example because of its starting point in fiction and in the pupils' imaginations (Schwänke & Plaskitt, 2016), and on the grounds that students' learning can become superficial and ritualized (Østern, 2001). Schwänke and Plaskitt (2016) counter this criticism by pointing out that storyline provides a context that creates meaning and promotes knowledge that is rooted in reality. Similarly, Østern (2001) emphasizes that high quality learning can be achieved through the teacher planning the storyline process carefully and through varying working methods and establishing boundaries and rules.<sup>125</sup>

### **Storyline project: *Faraway Island***

I was granted research permission to carry out my study in two class groups of year seven pupils, in a Swedish-language school in Finland. In the study, I constructed a book-based storyline, which I then observed in action in these two classes. The storyline that I constructed was conducted by two qualified teachers, over a three-month period in the beginning of this decade. The book-based storyline project was allotted a time span of eighteen lessons in each class group. The lesson length was 45 minutes.

The book based storyline is based on the novel *En ö i havet* (1996), by Annika Thor. The English translation of the Swedish original is entitled *Faraway Island* and was published in 2009. The overriding theme of the book is cultural encounters. It centers on two Jewish siblings who are evacuated by their parents from Austria to an island community in Sweden during the Second World War, in order to escape the persecution of the Jews.

The book processes many-faceted existential life questions from an intercultural perspective, which is relevant in our schools today. The book can be categorized as multicultural children's and youth literature, in the sense that it can promote schoolgoers' intercultural understanding and offer critical approaches to problematic intercultural issues (Aerila & Kokkola, 2013; Evans, 2010; Gopalakrishnan, 2011; Kjersén Edman, 2002; Norton, 1985; Stotsky, 1994).

The book-based storyline comprised 53 key questions in which the pupils, through different genres, could relate to the themes in the fiction and in reality, focusing on the meaning of intercultural understanding in their own lives. Individually, in pairs, in small groups and as a whole class, the pupils were given the opportunity to reflect and act upon various processes which result in the exclusion or inclusion of schoolgoers.

The key questions were divided into three overall categories: questions related to refugees, questions related to cultural affiliations, perspectives and encounters,

---

<sup>125</sup> International summer courses in storyline for teachers are held annually in Portland by a team of professionals, including Creswell. Further information on the website; <[http://www.storyline.org/Storyline\\_Design/Welcome.html](http://www.storyline.org/Storyline_Design/Welcome.html)>.

and questions about the book from a metaperspective. Categorizations of key questions can encompass many dimensions (Østern & Strømme, 2012). In this study, the key questions included different dimensions related to the overall categories listed above. For example, the first category encompassed questions about Nazism and ethics. The second mainly covered questions about encounters with that which is strange and different, identification with the fictive characters, and questions about their personality traits. The third category touched on the first two categories from a metaperspective as well as addressing the author's intentions. Certain dimensions in these categories overlap each other, since the key questions highlight aspects of several categories to different extents. The participating pupils worked through the key questions through personal representations and roleplay in various genres, which makes it possible to approach the themes from different perspectives. What I mean by personal portrayal is the pupils' own concepts and values. Roleplay refers to the pupils' concepts and evaluations about a fictitious character's experiences and values.

The different genres that the pupils worked with were categorized into three overall groups: non-digital written genres, digital written genres and performance genres. Non-digital written genres consisted of letters, diaries, dialogues, poems, mind maps, collages, book titles and cover illustrations. The digital genres, which in most cases were simulated, included blogs, emails, text messages, Facebook entries and internet chat. The performance genres included applied theatre and statue drama, as well as different written forms in which the pupils have played the role of a fictitious character. Therefore, the performance genres that were written also belong in the other two genre categories. The genres gave the pupils the possibility to enter into the fiction through personal roleplay, and to process the themes based on personal experiences, in a classroom context. The genres are also approached from a reflective, communicative and expressive perspective, using Bühler's (1934) and Jakobson's (1960) communication models as a starting point. By means of the different genres, the pupils are challenged emotionally and cognitively and are invited to discover new perspectives and a deeper level of reading comprehension (Ahlquist, 2016; Bolton, 1984; Fjørtoft, 2014; Hoel, 2009; McCormick Calkins, 2001; McNaughton & Ellis, 2016; Neelands & Goode, 2015; O'Neill & Lambert, 1983; Penne, 2010).

In the study, the participating pupils nonetheless used paper and pen in several genre tasks, even the digital ones. One contributing factor to the use of paper and pen to express written genres that are digital was the lack of computer availability. Furthermore, digitalization was not a central theme in the schools at the time when I planned the book-based storyline. If the study were to be carried out now, computer technology would most probably be used to a greater extent. In the collage work, however, the pupils used various forms of digital information technology in their exploration of the themes of the book, primarily regarding the persecution of the Jews.

## **Theoretical framework**

The literature review consists of two perspectives: a literature education perspective and an intercultural education perspective. Through these, I examine storyline as an intercultural literature education method.

### *Theory and research on literature education*

Steffensen (2005) differentiates between factual reading, which communicates knowledge, and fictitious reading, which requires a specific kind of reading competence – a kind of double-layered reading. Reading on two levels means that the reader can interpret meanings, contexts and overall perspectives in the fiction. Similarly, Rosenblatt (1995) speaks about efferent and aesthetic reading. Efferent reading is about facts and knowledge, while aesthetic reading engages the reader and offers an experience. Aesthetic reading is surrounded with a transactional framework, which comprises an integrated process between the reader and the objective, independent text, as well as the text that is created by the reader. In this way, reading is not just a mechanical interaction between the reader and the objective text. Rather, it is a transaction in which the reader adds new meanings to the text through his or her own experiences.

According to Langer (2005), the reader builds imaginary worlds through four different phases: Stepping into an imaginary world from outside; Being in and moving within an imaginary world; Stepping out of that world and reflecting over acquired knowledge; Stepping out of the imaginary world, distancing oneself from what has been experienced there and reflecting critically over it. Langer sees reading as a hermeneutic interpretation, since it takes place on two levels simultaneously – the temporary understanding of the reader and the imagined whole.

Iser (1978a) also asserts that the reader, as co-creator of the fiction, interprets the text just like a hermeneutic. In interpretation, he highlights the empty spaces in the text as basic prerequisites for the text to function. The empty spaces or gaps in the text give the reader the chance to reflect introspectively, and to collaborate in the authorship of the text. The reader's interpretation of the text's empty spaces requires active interaction with the text, which in turn places demands on reading skills, but also offers increased freedom of interpretation.

As the reading in the context of this study is related to book-based storyline, it largely consists of the teacher reading aloud to the whole class group, with the pupils listening and constructing meaning from the fiction (Harkness, 2007). The reader can therefore be said to constitute the pupils' practical task of listening and interpreting. Listening in order to understand, interpret and construct meaning requires a high level of interpretation skills (Barthes, 1991), in which pupils use their senses in a different way than is the case in personal, silent reading (Nordenstam & Widhe, 2017).

A socially binding influence of this kind forms, in a similar way to personal, silent reading in a classroom context, what Fish (1980) calls interpretation communities. The interpretation of the fiction is deeply connected to the social context of various groups of people. The reader is socialized into a community. The interests and viewpoints prevalent within the group of which the reader is currently a part, decide what interpretation conventions the group develops. In the social groups or communities to which the reader belongs, there is therefore an implicit knowledge regarding which stories the reader can share, and how stories should be interpreted.

Dysthe (1996; 1997) points out that dialogue is relevant to learning in the classroom. This is an extension of Bakhtin's (1991) theories, which assert that the foundation of all meaning and understanding lies in social contexts, in which dialogue is of central importance to human interaction. In literature teaching, the main purpose of the book discussion is to share enthusiasm, questions and connections, both within the text and outside it. The teacher's role is to challenge the pupils' reading experiences. Through discussing and critically examining texts, the class members gain a deeper understanding of the text, while simultaneously learning to express their own life experiences (Chambers, 2011).

Multimodal learning, which can be traced to Kress (2003), Kress and van Leeuwen (2006), Selander and Kress (2010), and van Leeuwen (2005), constitutes one of storyline's main principles, in the sense that the participating pupils used different modalities in their information searches while working with the key questions. They also produced their own multimodal texts in order to develop their knowledge and understanding.

### *Theory and research on intercultural education*

In the intercultural education review, I focus on cultural aspects that are of particular relevance to this study, namely ethnicity, gender, age, language, socioeconomic status, religion and disabilities. These aspects constitute overall categories regarding the cultural belonging and identities of individuals, in relation to different nations and lands, and in relation to rural and urban areas.

The various identities of the human being are multidimensional and dependent on context. They are constructed by time, place and environment (Giddens, 1991; Stier & Sandström-Kjellin, 2009; Weick, 1995). The individual can simultaneously interact with many different group constructions, in which he or she, to various extents, receives affirmation and feels a sense of belonging. Therefore, a person shifts between identities according to his or her role in a social group (Heath, 2004; Kramsch, 1998), which can be described as the human being's multiple identities (Giddens, 1991; Jun, 2010) and overlapping identities (May & Sleeter, 2010) coop-

erating with each other to varying degrees. Possible or potential identities are therefore promoted over actual identities, in the process of identity formation (Lorenz, 2009; von Brömssen, 2006).<sup>126</sup>

For these reasons, the concepts multiculturalism and interculturalism are somewhat complex. Multiculturalism reflects societies (Gundara, 2000) in which various minorities are acknowledged, respected, and allowed by the majority groups to thrive, societies in which democracy and social justice prevail (von Brömssen, 2011). Interculturalism is a dynamic concept, which acts as a tool for developing relationships between different cultural groups (UNESCO, 2006), to promote community and interdependence (Booth, 2003; Gundara, 2000; Hill, 2007) and thereby counteract underlying structural, political, economic and social injustices, as well as discrimination between various groups (James, 2008).

Multicultural and intercultural education constitute synonymous terms in this study, in which I choose a critical multicultural perspective. Traditional multicultural education theory does not deal with structural social issues, or questions related to structural inequality and dominance. A critical multicultural approach, by contrast, highlights problematic issues related to power and subservience within social structures and processes (Gorski, 2006; Nieto, 2004; Sleeter & Grant, 2009). In Finland, several researchers acknowledge the need for a more critical approach to multicultural education (Dervin, 2012; Forsman, 2006; Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2012; Laaksonen, 2007; Räsänen, 2005; Soilamo, 2008; Talib, 2006). A critical multicultural approach encompasses a larger power structure, promotes acknowledgement and preserves differences, while simultaneously facilitating understanding that different cultural identities can have varying kinds of significance to different individuals, depending on social and historical contexts (Convertino, Levinson & González, 2016; Erickson, 2012; Eriksen, 1999; Geertz, 1973). A critical approach to the concept multiculturalism contributes therefore to cooperation, understanding and integration amongst different cultural groups, without ignoring these problematic issues (May, 1999). As a result, critical multicultural education demands more than occasional multicultural school activities (Gorski, 2006; 2009; McLaren, 2007). It challenges all forms of discrimination in schools and in society as a whole. Critical multicultural education is intended for each individual pupil (Holm & Londen, 2010), and recognizes and respects everyone, regardless of cultural affiliation (Grant & Sleeter, 1986; Grant & Sleeter, 2009; Grant & Zwier, 2012; Nieto, 2004).

Holocaust education is of notable relevance in the context of critical multicultural education. In holocaust education, UNESCO emphasizes the importance of involving students and making them aware of the shared history related to the violent crimes that were committed, in order to better understand the currently prevailing worldview and to counteract all forms of discrimination (Bokova, 2014). In this

---

<sup>126</sup> This view of identity development is based on social constructivism (Berger & Luckman, 1991).

way, holocaust education deals on the one hand with the Second World War (Brown & Davies, 1998), and on the other with Nazi racial ideology, which was heavily characterized by antisemitism (Stevick & Gross, 2015; Syse, 2016). Holocaust education, in other words, is about developing a strong democratic citizenship, by connecting history with contemporary conflicts, such as racism, discrimination and bullying (Eckmann, 2010), as regards for instance different minority groups (Cowan & Maitles, 2017).

In this pursuit, a capacity for intercultural understanding is of central importance. An overall definition of intercultural understanding is, according to Walton, Priest and Paradies (2013), an ongoing critical, reflective process, in which knowledge, attitudes and skills are developed which facilitate interaction with people regardless of cultural belongings. Intercultural understanding therefore requires self-knowledge and critical cultural awareness (Short, 2009; Mažeikienė & Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007), where a capacity for intercultural competence and intercultural dialogue is important. An overriding definition of intercultural competence is that it comprises the ability, both communicatively and as regards behaviour, to successfully manage interaction with people of other cultural backgrounds and to build positive and constructive relationships (Deardorff, 2006; Hiller & Wozniak, 2009; Lustig & Koester, 2006). Intercultural dialogue is defined by the Council of Europe as an open and respectful exchange of views, based on mutual understanding and respect between individuals and groups belonging to different cultures, on all levels both within and between European societies, as well as outside Europe (Council of Europe, 2008).

Multicultural children's and youth literature can be used as a tool to promote schoolchildren's intercultural understanding. When pupils read literature featuring characters with other cultural perspectives, they develop their critical literacy (Thibault, 2004). Various forms of cultural problems depicted in the literature can contribute to increased understanding amongst pupils, as they attempt to find solutions, using a critical approach (Caroll, O'Leary & Wilson, 2015; Rudman, 1995). Through a critical process, the pupils' preconceived ideas are challenged by the perspectives of an outsider. This can help them to attain a deeper level of empathy (Gopalakrishnan, 2011). A critical approach can, in this way, support pupils in developing a deeper understanding of themselves and the world around them (Shor, 1999). A critical handling of the literature provides an opportunity to develop knowledge of and respect for cultural diversity amongst all pupils (Stotsky, 1994). Consequently, it gives the pupils the possibility to enter into the perspectives of others, and to then decide which viewpoints they agree with (Larson & Marsh, 2005).

By combining text-reader oriented interpretation theories, in which the focus is primarily on the reader's personal, individual reading process, with critical literacy, which requires more cooperative, harmonized interpretations, the pupils can develop critical positions on events in the literature being studied (Bean, Dunkerly-



Bean & Harper, 2014). In order for this to be possible, the classroom atmosphere should be positive and visionary, since pupils who feel secure learn more, and are more willing to take risks and to make mistakes (Golden, 2008).

### **Methodological framework**

This study focuses on the pupil's perspective. The teacher's perspective is noted only in the teacher-led class discussions. The pupils participating consisted of twelve girls and fifteen boys. Nineteen of these were of Finnish origin, two had one Finnish parent and one parent with an immigrant background, and six had immigrant backgrounds from the Baltic states or the Balkan Peninsula. There were no participating pupils with either special needs or any disability.

The overall research aim of the study is to ascertain what significance the storyline work process has on the pupils' understanding of cultural differences. The research questions of the study are as follows:

- 1) How do the pupils express cultural encounters in the book-based storyline?
- 2) How do the pupils express cultural meetings in their own lives?
- 3) How do the pupils evaluate book-based storyline as a method for promoting intercultural understanding?

With my research questions as the starting point, I proceed to look for answers to the following subordinate questions: *How do the pupils express their individual and collective concepts and experiences? What reactions can be traced in the pupils' statements? Do the pupils identify with the fictitious characters? Do the pupils express a recognition of and a respect for cultural diversity? Do the pupils express a sense of belonging, community and friendship with people of other cultural affiliations? Are there signs of prejudice or discrimination in the pupils' reactions? Do the pupils display emotional engagement and empathy?* In the empirical material, which I call texts or expressions, in the pupils' statements that relate to the above-mentioned questions, I look for similarities and variations, groupings and patterns, as well as other content that might be of central significance.

In the study, I am inspired by ethnography in the classroom as a methodological approach where my role as a researcher is mainly that of passive observer. The study nonetheless has a critical action orientation, in that it leads the pupils and the teacher into new perspectives on the literature through active work and involvement in intercultural questions, based on the fiction. Through the book-based storyline project, a new learning method with an intercultural focus was introduced, in order to promote intercultural education in their learning environment. Intervening in this way led to me occasionally stepping into the working process in the classroom, in order to help clarify the ongoing work with the key questions. An alternative methodological approach to an action-oriented study with conventional ethnography

could therefore also have consisted of critical ethnography (Thomas, 1993). However, I did not arrive at this insight until the in-depth analysis, in which I then adopted a more critical standpoint, for instance as regards the teacher-led class discussions.

The empirical part consists of my diary with field notes, interviews with groups of two or three students during the project process, two types of evaluation questionnaires with mainly open answers after the completed project, photographs, teacher-led classroom discussions, as well as the key question related material produced by the pupils, such as personal portrayal and roleplay through letters, diaries, blogs, dialogues, emails, text messages, Facebook entries, online chat, statue drama, poems, list poems, applied theatre, jot thoughts, collage, role characteristics, book titles and cover pictures, as well as book reviews. The number of texts varies, depending on whether the pupils participated individually or collectively in the tasks, and on the number of pupils participating. The total amount of material consists of 1,070 texts.

The two analytical approaches in the empirical study consist of reception analysis and phenomenological sentence concentration where I am inspired by the hermeneutic phenomenological approach. The reception analysis aims to answer the first two research questions. In the analysis of the pupils' capacity for critical cultural awareness, openness, understanding, tolerance, acceptance, recognition, respect and empathy constitute central theoretically charged concepts, based on critical multicultural education and critical literacy.

The analysis procedure is partly deductive, in that I draw on previous theory and research, and partly inductive, in that I draw general conclusions from the patterns which emerge in the utterances of the pupils. Through a hermeneutic interpretation process, moving from part to whole (Gadamer, 1989; Radnitzky, 1970), the pupils' reception through different genres is examined and compared as different parts in relation to each other, and in relation to the larger whole. On the tightrope between the research literature and the empirical study, I try to develop my understanding for prominent patterns within the meaning that the thematic content holds for the pupils. From the later perspective of the completed study, the value of a more in-depth critical treatment in the class group of the pupils' values and opinions has emerged more clearly.

In the analysis of the pupils' evaluations of the project, recorded through interviews done during the storyline process, I apply a book review, considering the book from a metaperspective, at the end of the project using phenomenological sentence concentration, based on Giorgi's (1985, 2009) method, as well as two types of questionnaire. The aim of this was to find answers to the third research question.

As a hermeneutical phenomenological researcher, I focus on the phenomenon I am examining, that is, how the pupils, as regards reception, evaluate their construction of meaning with the emphasis on intercultural understanding, and I identify

patterns in their statements. The central themes of the pupil evaluations are afterwards linked together with descriptions of patterns in the pupils' experiences. I strive to capture the immediate content in the pupils' evaluations by abbreviating and summarizing their statements to single words, phrases and sentences, which are made up of the opinions of one or more students. The compilation has been given the format of a narrative.

The book-based storyline has yielded a massive body of empirical material, which has been challenging and time consuming, since it has been my desire as far as possible to present the material in a holistic and transparent way. I strive to see the pupils' learning process as a dynamic living environment process, in the sense that I have triangulized their different expressions during various phases of the storyline, through both the analysis methods, in relation to different theoretical perspectives within literature education and intercultural education, as well as through my classroom observations.

### **The research contribution of the study**

In relation to the discussion on "a school for all pupils" which is currently ongoing within the field of education research, this study contributes to increased understanding of the importance of intercultural education in today's and tomorrow's multicultural schools. It shows how teachers and pupils can work cooperatively in a group with existential questions and questions on social issues that matter in their daily lives. The combination of critical multicultural education theory with literature education, using book-based storyline as a method, introduces a new education arena of insight, theory and practice, which can form a basis for further developing meaningful education and didactic methods for today's schools. The study's contribution to new knowledge can be described within three categories: a contribution to new knowledge, a methodological contribution and a didactic contribution.

Firstly, the contribution of knowledge consists of pupils' understanding of current social issues in the context of Swedish-language schools in Finland. Through the study, the pupils display, to differing extents, an increased awareness and critical involvement in the book's themes, through processing them with the help of the storyline method. Some sense of understanding and empathy for the war children and the Jews during the Second World War, both in the fiction and in reality, is also implied. To some extent, an understanding for today's refugees and refugee children emerges from their statements. Tendencies towards empathy can also be traced to some degree. The majority of the students also display an attitude of openness to other ethnicities and to those who are different from themselves. Nevertheless, they still have ethnocentric views and prejudices, and grasp heterogeneity within cultural groups only to a limited extent.

Secondly, the combination of reception analysis through a book-based storyline and a theory driven analysis with the interpretation of a rich body of material, is an

innovative methodological contribution, with a combination of literature teaching perspectives and critical multicultural education theory.

Thirdly, this study offers a contribution to the development of didactic methods, in which literature teaching tools and intercultural education thinking create an interdisciplinary didactic design with significant potential for in-depth learning in relation to existential questions in young people's lives.

### *Conclusions*

The project shows possibilities, stumbling blocks and challenges regarding how schools can relate to, and be actively engaged in, existential questions related to recognition and respect for cultural diversity. Book-based storyline constitutes a challenging method for all involved, in that during the learning process, perspective changes are made between fiction and reality, in which ideas about one's own living environments and the living environments of others are formed through different modalities. Furthermore, this study has been an innovative trial using book-based storyline as an intercultural education method, in which several dimensions of cultural belonging have been dealt with. The educational aim has therefore been ambitious. Nonetheless, it could have benefited from a narrower delimitation, working on affecting pupils' values by focusing on antisemitism. In that way, the pupils could have attained a deeper resonance from Nazism and the Holocaust, and thereby increased their intercultural understanding. In light of this, the book-based storyline ought to have had fewer key questions and more extensive teacher-led class discussions, with more critical reflection and examination of the central themes in relation to today's human rights offences and the pupils' own attitudes.

A study of this kind also requires that the teacher's role is considered to a greater degree, as the teacher's actions are central to the pupils' intercultural learning. As has previously been emphasized, for instance by Chambers (2011), the literature discussions are of vital importance to the pupils' reading comprehension. In this study, the teacher-led discussions focus mainly on facts and themes from the book, as well as on the pupils' task reports. The teacher-led class discussions would have contributed more effectively to helping the pupils to become aware of and to work through their attitudes, thoughts and experiences related to intercultural issues, and thereby helped initiate change in their thinking. The teacher-led discussions ought therefore to have been planned by me as a researcher, and carried out by the teacher, in a more analytical way, and things that were not immediately apparent in the pupils' work should have been taken into account.

The findings of the study consistently show that storyline does not function satisfactorily as an intercultural education method, especially not as critical multicultural education. A critical multicultural strategy in a book-based storyline such as this one demands a high level of competence from the teacher, which in turn points to the necessity of further education within critical multicultural education. Profes-

sional development and training in critical multicultural education theory and methods provides insight into various strategies and perspectives to help the educator better meet the knowledge of each individual pupil (Nieto, 2003).

### **Further research**

In a new study involving book-based storyline, it would be important to also examine the teacher's perspective. In critical multicultural education, the teacher's role is of vital significance. Therefore, it would be valuable to examine teachers' perspectives on how a literature teaching plan using storyline as a tool for intercultural education works in practice. In order to gain a more accurate picture of book-based storyline as an intercultural teaching method, it would also be valuable to focus on the development of the individual pupil as regards intercultural understanding.

Furthermore, it would be important to ascertain what schoolchildren know about antisemitism and antiziganism.

Another relevant task would be to study how book-based storyline functions as an intercultural education method in a more heterogenic project group, which would consist of a greater reality of cultural diversity.

Further research on book-based storyline could in this way reveal how pupils could better meet each other in the reading experience, and how they could broaden their understanding of cultural diversity. This would lead to valuable insight into themselves and others and thereby help equip pupils for an increasingly multicultural society.

## Referenser

### Skönlitteratur

Thor, A. (1996). *En ö i havet*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

### Facklitteratur

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuseksi: Nuorten kypsytminen naiseksi ja mieheksi* [Från barn till vuxen: De ungas mognad till kvinna och man]. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Adamsson, P. (2007). Once upon a time 'There was a princess long ago'. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 194–201). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Doktorsavhandling). Malmö högskola, Malmö.
- Adomat, D. S. (2014). Exploring issues of disability in children's literature discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34(3).
- Aerila, J.-A. & Kokkola, L. (2013). Multicultural literature and the use of literature in multicultural education in Finland. *Bookbird*, 51(2), 39–50.
- Ahlquist, S. (2012a). Att utveckla kommunikativa färdigheter i engelska: Storylinemetoden. *COMMUNICARE – et fagdidktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 2(2), 47–51.
- Ahlquist, S. (2012b). 'Storyline': A task-based approach for the young learner classroom. *ELT Journal*, 67(1), 41–51.
- Ahlquist, S. (2012c). "When it's fun you learn more!" Storyline and the young language learner. I *English for young learners – Forum 2012, Proceedings from the conference in Uppsala 19 June 2012* (s. 28–37). Uppsala: Uppsala universitet, Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering.
- Ahlquist, S. (2013). *Storyline: Developing communicative competence in English*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlquist, S. (2014). Appreciating literature: A focus on lexis in second language reading. I J. Mattisson & M. Bäcke (Red.), *Text analysis: Culture, framework & teaching: Conference proceedings from the Text Analysis Symposium at Kristianstad University, April 2014* (s. 88–96). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö, Avdelningen för Humanvetenskap.
- Ahlquist, S. (2016). Developing writing skills in the young language learner. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 193–202). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ahlquist, S. & Lugossy, R. (2015). *Stories and storyline*. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* [Handbok i litteraturundervisning]. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- AJC, Global Jewish Advocacy. (2017). *Antisemitism: An assault on human rights*. Hämtad från <https://www.ajc.org/anti-semitism-an-assault-on-human-rights>
- Albright, L. K. (2002). Bringing the Ice Maiden to life: Engaging adolescents in learning through picture book read-alouds in content areas. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(5), 418–428.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 581–594). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alver, B. G. (2001). Forskningsetiske perspektiver på forskning i studiet af børnekultur. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 43, 13–29.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38(4), 441–459.
- Andersen, P. A. (2008). *Nonverbal communication: Forms and functions*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Andreotti, V. (2014). Critical literacy: Theories and practices in development education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, (14), 12–32.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arasaratnam, L. A. & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137–163.
- Arnseth, H. C., Hatlevik, O. E., Kløstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007). *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J. & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 24(1), 42–78.
- Axtell, R. E. (1991). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Baldwin, P. (2004). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. London: Continuum.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, C. A. M. (1996). The intergroup education movement. I J. A. Banks (Red.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action* (s. 251–277). New York: Teachers College Press.

- Banks, C. A. M. (2005). *Improving multicultural education: Lessons from the Intergroup education movement*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 237–252.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Barrett, M. (2013a). Introduction – Interculturalism and multiculturalism: Concepts and controversies. I M. Barrett (Red.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (s. 15–41). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Barrett, M. (2013b). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism?. I M. Barrett (Red.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (s. 147–187). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Barth, F. (1969). Introduction. I F. Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference* (s. 9–38). Long Grove: Waveland Press.
- Barthes, R. (1991). Lyssna. *Kris*, (43–44), 38–43.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bazermann, C. & Devitt, A. (2014). Introduction: Genre perspectives in text production research. I E.-M. Jakobs & D. Perrin (Red.), *Handbook of writing and text production* (s. 257–262). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Bean, T. W., Dunkerly-Bean, J. & Harper, H. J. (2014). *Teaching young adult literature: Developing students as world citizens*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Beauchamp, M., Chung, W. & Mogilner, A. (2015). *Disabled literature: A critical examination of the portrayal of individuals with disabilities in selected works of modern and contemporary American literature*. Boca Raton: Brown Walker Press.
- Beck, U. (2005). *Power in the global age: A new global political economy*. Cambridge: Polity Press.
- Behschnitt, W. (2007). Text, teater, handling. Om performativitet som litteraturvetenskapligt forskningsperspektiv. *TFL – Tidskrift för litteraturvetenskap*, 37(4), 35–49.
- Bell, S. (1995). Storyline as an approach to language teaching. *Die Neueren Sprachen*, 94(1), 5–25.
- Bell, S. (2007). Continuing professional development in storyline. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 27–32). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.



- Bell, S. & Harkness, S. (2013). *Storyline: Promoting language across the curriculum*. Leicester: UKLA.
- Bell, S. & Harkness, S. (2016). Storyline: From small beginnings to storyline international. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 15–22). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (Red.). (2007). *Storyline: Past, present & future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 4–16.
- Berge, K. L. & Tønneson, J. L. (2007). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I* (s. 29–51). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Bîrzéa, C. (2007). The education policy perspective. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (s. 11–14). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51–63.
- Bishop, R. S. (2007). *Free within ourselves: The development of African American children's literature*. Portsmouth: Heinemann.
- Blair, B. (2016). Storyline and ICT in second language learning. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 203–217). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bokova, I. (2014). Foreward. I K. Fracapane & M. Haß (Red.), *Holocaust education in a global context* (s. 5–6). Paris: UNESCO.
- Bolstad, B. (Red.), Bonde, E., Haugerud, I. E., Jacobsen, I., Raaum, E., Teigen, K. Å. (2001). *Moderne pedagogikk. Teori og praksis ved Ringstabekk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Booth, T. (2003). Book review of: Interculturalism, education and inclusion. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 432–433.
- Booth, W. C. (1983). *The rhetoric of fiction*. Chicago: The University of Chicago.

- Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 33–56). Lund: Studentlitteratur.
- Borgström, M. & Goldstein-Kyaga, K. (2006). Slutdiskussion: Gränsöverskridande och kosmopolitism. I M. Borgström & K. Goldstein-Kyaga (Red.), *Gränsöverskridande identiteter i globaliseringens tid: Ungdomar, migration och kampen för fred* (s. 215–217). Huddinge: Södertörns högskola.
- Bouchard, G. (2011). What is interculturalism? *McGill Law Journal*, 56(2), 435–468.
- Bouchard, G. (2013). Interculturalism: What makes it distinctive? I M. Barrett (Red.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (s. 93–110). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bowell, P. & Heap, B. S. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton.
- Boyd, D. & Arnold, M. L. (2000). Teachers' beliefs, antiracism and moral education: Problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29(1), 23–45.
- Brahmachari, S. (1998). Stages of the world. I D. Hornbrook (Red.), *On the subject of drama* (s. 18–35). London & New York: Routledge.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Brink, L. (2005). Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3. I L. Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola* (s.155–201). Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. I P. Leavy (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 277–299). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, M. & Davies, I. (1998). The Holocaust and education for citizenship: The teaching of history, religion and human rights in England. *Educational Review*, 50(1), 75–83.
- Brownell, J. (1986). *Building active listening skills*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, 26(4), 331–346.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K. & Floyd, K. (2009). *Nonverbal communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* [Språkteori: Språkets framställningsfunktion]. Jena: Fischer.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Westport: Greenwood Press.
- Cai, M. & Sims Bishop, R. (1994). Multicultural literature for children: Towards a clarification of the concept. I A. H. Dyson & C. Genishi (Red.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (s. 57–71). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Campani, G. (2014). Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe. *Studi sulla formazione*, 17(1), 77–97.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cantle, T. (2013). Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity. I M. Barrett (Red.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (s. 69–91). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Caroll, C., O’Leary, M. & Wilson, N. S. (2015). Connecting kids to texts. I K. B. Grant, S. E. Golden & N. S. Wilson (Red.), *Literacy assessment and instructional strategies: Connecting to the common core* (s. 383–402). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Carr, P. & Lund, D. (2008). Antiracist education. I E. Provenzo (Red.), *SAGE encyclopedia of cultural and social foundations of education* (s. 48–52). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Casey, L., Bruce, B. C., Martin, A., Hallissy, M., Shiel, G., Reynolds, A., ... Coffey, L. (2009). *Digital literacy in primary schools (DLIPS). Digital literacy: New approaches to participation and inquiry learning to foster literacy skills among primary school children* (National College of Ireland Report 2009). Hämtad från <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/9765>
- Chambers, A. (1996). *The reading environment: How adults help children enjoy books*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla Böcker.
- Chase, D., Catalano, J. & Griffin, P. (2016). Sexism, heterosexism, and trans\* oppression: An integrated perspective. I M. Adams & L. A. Bell (Red.), *Teaching for diversity and social justice* (s. 183–212). New York: Routledge.
- Chen, R. (2009). *Early childhood identity: Construction, culture, & the self*. New York: Peter Lang Publishing.
- Cheung, Y. L. (2016). A comparative study of paper-and-pen versus computer-delivered assessment modes on students' writing quality: A Singapore study. *The Asia - Pacific Education Researcher*, 25(1), 23–33.
- Chiu, C.-Y. & Hong, Y. Y. (2006). *Social psychology of culture*. New York: Psychology Press.

- Chiu, M. M. & Chow, B. W.-Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152–169.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Cole, B. & McGuire, M. (2012). Real-world problems: Engaging young learners in critical thinking. *Social Studies and the Young Learner*, 24(4), 15–17.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos
- Convertino, C. Q., Levinson, B. A. & González, N. (2016). Culture, teaching and learning. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (s. 24–40). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Coomans, F. (1999). Den juridiska karaktären hos internationella dokument om interkulturell utbildning. I P. Batelaan, F. Coomans & T. van Boven (Red.), *Den internationella grunden för interkulturell undervisning* (s. 9–25). Stockholm: Svenska Unesco-rådet, IAEA.
- Cornell, S. E. & Hartmann, D. (2007). *Ethnicity and race: Making identities in a changing world*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Council of Europe. (1984). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration*. Hämtad från [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016804eced9](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804eced9)
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Hämtad från [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication\\_WhitePaper\\_ID\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication_WhitePaper_ID_en.asp)
- Council of Europe. (2017). *Glossary*. Hämtad från [https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/glossary#{%229802305%22:\[4\]}](https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/glossary#{%229802305%22:[4]})
- Coupland, N. (2010). ‘Other’ representation. I J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (Red.), *Society and language use* (s. 241–260). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Montreal & Kingston: McGill-Queen’s University Press.
- Cowan, P. & Maitles, H. (2017). *Understanding and teaching Holocaust education*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. (1997). *Creating worlds, constructing meaning: The Scottish storyline method*. Portsmouth: Heinemann.
- Crumpler, T. P., Rogers, T. & Jasinski Schneider, J. (2006). Introduction. I J. Jasinski Schneider, T. P. Crumpler & T. Rogers (Red.), *Process drama and multiple literacies: Addressing social, cultural, and ethical issues* (s. xiii–xx). Portsmouth: Heinemann.
- Culler, J. (2001). *The pursuit of signs*. London and New York: Routledge.

- Cushner, K. & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. I D. K. Deardorff (Red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 304–320). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Delamont, S. (2016). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. New York: Routledge.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Demenchonok, E. & Wang, K. (2014). Striving for dialogue and harmony in a conflicted world. I E. Demenchonok (Red.), *Intercultural dialogue. In search of harmony in diversity* (s. 1–14). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation, and othering. I J. Jackson (Red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s.181–194). London: Routledge.
- Dervin, F. (2015a). “Thanks to Scandinavia” and beyond: Nordic Holocaust education in the 21<sup>st</sup> century. I Z. Gross & E. D. Stevick (Red.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (s. 427–437). Cham: Springer International Publishing.
- Dervin, F. (2015b). Towards post-intercultural teacher education: Analyzing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71–86.
- Disabled World Towards Tomorrow. (2017). *Disability statistics: Information, charts, graphs and tables*. Hämtad från <https://www.disabled-world.com/disability/statistics/>
- Dong, Y. R. (2005). Bridging the cultural gap by teaching multicultural literature. *The Educational Forum*, 69(4), 367–382.
- Du Bois, W. E. B. (1947). *The world and Africa: An inquiry into the part which Africa has played in world history*. New York: Viking Press.

- Du Plessis, A.-M. (2014). *Med hela världen i klassrummet: En personlig och reflekterande presentation av SIOP-modellen. Att droppvis vänja sig vid en pedagogisk modell anpassad till det mångkulturella klassrummet*. Stockholm: BoD – Books on Demand.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skrivteorier og skolepraksis* (s. 44–77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–30). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckerman Pitton, D. (2006). *Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects*, 40(1), 7–16.
- Eliot, T. S. (1973). *Notes towards the definition of culture*. London: Faber & Faber.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster: Om litteratur, genus och lärarskap*. Höör: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P.-O. (2007). *Skrift i rörelse: Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. I P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. H. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 352–368). London: Sage Publications.
- English Oxford Living Dictionaries. (2017). *Dictionary*. Hämtad från <https://en.oxforddictionaries.com/definition/empathy>
- Erickson, F. D. (2012). Culture and education. I J. A. Banks (Red.), *Encyclopedia of diversity in education* (1), (s. 559–568). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eriksen, T. H. (1999). *Kulturterrorismen: En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksson, L. & Wiedersheim-Paul, F. (2014). *Att utreda, forska och rapportera*. Stockholm: Liber.
- Erixon, P.-O. (2016). Punctuated equilibrium – Digital technology in schools' teaching of the mother tongue (Swedish). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 337–358.

- European Union Agency for Fundamental Rights. (2012). *The situation of Roma in 11 EU member states – Survey results at a glance*. Hämtad från <http://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glance>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Being trans in the EU – Comparative analysis of the EU LGBT survey data*. Hämtad från <http://fra.europa.eu/en/publication/2014/being-trans-eu-comparative-analysis-eu-lgbt-survey-data>
- Europeiska migrationsnätverket. (2016). *Årlig rapport om migrations- och asylpolitik – Finland 2015* (Europeiska migrationsnätverket, rapport 2016). Hämtad från [http://www.emn.fi/files/1421/APR\\_SV\\_Final.pdf](http://www.emn.fi/files/1421/APR_SV_Final.pdf)
- Evans, S. (2010). The role of multicultural literature interactive read-alouds on student perspectives toward diversity. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 92–104.
- Falkenberg, C. (1994). De skotske idéer. I C. Falkenberg & E. Håkonsson (Red.), *Storyline-metoden. Den skotske metode – undervisning på fantasiens vinger* (s. 8–17). Vejle: Kroghs Forlag.
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2004). *Storylineboken: Handbok för lärare*. Stockholm: Runa Förlag.
- Fallace, T. D. (2008). *The emergence of Holocaust education in American schools*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fauskanger, J. & Torunn Eik, L. (2003). *Storyline for mellomtrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fehse, K.-D. (1995). Storyline: ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht [Storyline: En modell för innehålls- och handlingsorienterat lärande i främmande språkundervisning]. *Die Neuren Sprachen*, 94(1), 26–54.
- Fehse, K.-D. & Kocher, D. (1998a). Fremdsprachenunterricht als Lernwerkstatt: Handlungsorientiertes Arbeiten mit Storyline im Englischunterricht der Sekundarstufe I [Undervisning i främmande språk som en lärandeverkstad: Handlingssinriktat arbete med storyline i engelskundervisning på sekundärnivå 1]. *Fremdsprachenunterricht*, 51(4), 257–260.
- Fehse, K.-D. & Kocher, D. (1998b). *Storyline-Witches: Klasse 7/8* [Storyline-häxor: Klass 7–8]. Lichtenau: AOL.
- Fehse, K.-D. & Kocher, D. (2001). The use of storyline in foreign languages teaching. I E. Håkonsson (Red.), *The international storyline conference* (s. 73–78). Aalborg: The Royal Danish School of Education.
- Fehse, K.-D. & Kocher, D. (2002). Storyline projects in the foreign language classroom. I O. Kühn & O. Menz (Red.), *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion: Der etwas andere Fremdsprachenunterricht* (s. 187–199). Herbolzheim: Centaurus Verlag.

- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Finlands Dövas Förbund. (2017). *Teckenspråkiga och teckenspråken*. Hämtad från <http://www.kuurojenliitto.fi/sv/viittomakielet-sve/teckensprakiga-och-teckenspraken#>. WaReicZLeUk
- Finlex. (1999). Finlands grundlag med beslutsdatum av 11 juni 1999 nr. 731. Hämtad från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1999/19990731>
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance. A new aesthetics*. London: Routledge.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Bergen: Fagboksförlaget.
- Forsman, L. (2006). *The cultural dimension in focus: Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland–Swedish EFL classroom* (Doktorsavhandling). Åbo Akademi, Åbo.
- Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P. & Lenga, R.-A. (2014). *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*. London: Centre for Holocaust Education, University College London.
- Franker, Q. (2000). Alfabetisering i Sverige – förutsättningar och möjligheter. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner* (s. 64–88). Stockholm: HLS Förlag.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 675–713). Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, U. & Wahlström, P. (1997). *Skola för mångfald eller enfald. Om interkulturell undervisning*. Stockholm: Legus Förlag.
- Frønes, I. (1995). *Among peers: On the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gibbons, P. (2013). Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.



- Gilbert, P. (1987). Post reader-response: The deconstructive critique. I B. Corcoran & E. Evans (Red.), *Readers, texts and teachers* (s. 234–250). Milton Keynes: Open University Press.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of psychological phenomenological method. I A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and psychological research* (s. 8–21). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Gleason, M. L., Melancon, M. E. & Kleine, K. L. (2010). Using critical literacy to explore genetics and its ethical, legal, and social issues with in-service secondary teachers. *CBE Life Sci Educ*, 9(4), 422–430.
- Golden, J. (2008). A conversation with Linda Christensen on social justice education. *English Journal*, 97(6), 59–64.
- Goldstein-Kyaga, K. (2012). Kosmopolitism, fred och lärande. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (Red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser* (s. 27–41). Huddinge: Södertörns högskola.
- Goldstein-Kyaga, K. & Borgström, M. (2012). Inledning. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (Red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser* (s. 7–23). Huddinge: Södertörns högskola.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society*. Boston: Pearson.
- Gopalakrishnan, A. (2011). *Multicultural children's literature: A critical issues approach*. London: Sage Publications.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.
- Grant, C. A. (1994). Toward a common definition of multicultural education. I C. Bloom (Red.), *Insights on diversity* (s. 31). West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1986). Race, class, and gender in education research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56(2), 195–211.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2001). Race, class, gender and disability in classroom. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (s. 59–81). New York: Wiley.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability*. New York: Wiley.

- Grant C. A. & Zwier, E. (2012). Intersectionality and education. I J. A. Banks (Red.), *Encyclopedia of diversity in education* (2), (s. 1262–1270). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1130–1161.
- Grönlund, Å. (2014). *Att förändra skolan med teknik. Bortom "en dator per elev"*. Örebro: Örebro universitet.
- Gudykunst, W. & Kim, Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.
- Gundara, J. S. (2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*, 36(2), 223–234.
- Gundara, J. S. (2001). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gustafsson Marsh, E. & Lundin, Y. (2005). *Storyline i praktiken: Djurparken*. Hässelby: Runa.
- Gustafsson Marsh, E. & Lundin, Y. (2006). *Storyline i praktiken – grunder och variationer*. Hässelby: Runa.
- Gustafsson Marsh, E. & Lundin, Y. (2013). Storyline för alla! I T. Borrow (Red.), *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning* (s. 189–204). Lund: Studentlitteratur.
- Hall, E. (1981). *The silent language*. New York: Anchor Books.
- Hall, E. (1989). *Beyond culture*. Garden City: Anchor Books.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the 'other'. I S. Hall (Red.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (s. 223–279). London: Sage Publications.
- Halonen, N., Hietajärvi, L., Lonka, K. & Salmela-Aro K. (2016). Sixth graders' use of technologies in learning, technology attitudes and school well-being. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 18(1), 2301–2218.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hancock, I. (2015). Keynote address: Roma – Explaining today through history. I J. Selling, M. End, H. Kyuchukov, P. Laskar & B. Templer (Red.), *Antiziganism. What's in a word?* (s. xix–xxx). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hareven, T. K. (2000). *Families, history, and social change. Life course and cross-cultural perspectives*. Bolder & Oxford: Westview Press.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory, and practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Harjunen, E., Hellgren, J., Juvonen, R., Silén, B., Säskilahti, M. & Örnmark, M. (2011). *Hur skriver niondeklassarna?* (Utbildningsstyrelsens rapport 1/2011). Hämtad från [http://www.oph.fi/download/132346\\_Hur\\_skriver\\_niondeklassarna.pdf](http://www.oph.fi/download/132346_Hur_skriver_niondeklassarna.pdf)
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: Keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen* [Att tänka på språkbruket och att verbalisera sina tankar. Inlärningsresultaten i modersmål och litteratur i slutskedet av den grundläggande utbildningen 2014: Fokus på språkkännedom och skrivande] (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 8/2015). Hämtad från <https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista/>
- Harkness, S. (1997). Prologue. The storyline method: How it all began. I J. Creswell (Red.), *Creating worlds, constructing meaning. The Scottish storyline method* (s. xiii– xvii) Portsmouth: Heinemann.
- Harkness, S. (2007). Storyline – An approach to effective teaching and learning. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 19–26). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Harrison, D. (2013). *Jourhavande historiker*. Stockholm: Norstedts.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heath, S. B. (1995). Race, ethnicity and defiance of categories. I W. D. Hawley & A. W. Jackson (Red.), *Toward a common destiny: Improving race and ethnic relations in America* (s. 39–70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Heath, S. B. (2004). Ethnography in communities: Learning the everyday life of America's subordinate youth. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 146–162). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Hedin, C. & Lahdenperä, P. (2013). *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: Liber.
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2001). Kuningattaren selluliitti: Suomalaisen sadun teemoja ja mielenmaisemia [Drottningens cellulit: Den finländska sagans teman och inre landskap]. I T. Korolainen (Red.), *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 118–237). Helsingfors: Tammi.
- Heilala, C. (2016). *The child in the eye of the storm – Unveiling the war child syndrome* (Doktorsavhandling). Helsingfors universitet, Helsingfors.
- Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. (1997). *Storyline och drama som analysredskap vid arbete med Yvonne Hoffmans bok De fyra portarna: En didaktisk handledning*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- Hellgren, J. (2011). *Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010* (Utbildningsstyrelsen, Uppföljningsrapporter 1/2011). Hämtad från [http://www.opf.fi/download/132348\\_Modersmal\\_och\\_litteratur\\_i\\_arskurs\\_9.pdf](http://www.opf.fi/download/132348_Modersmal_och_litteratur_i_arskurs_9.pdf)
- Helsingfors stad. Faktacentralen. (2016). *Nu på webben: Omfattande databank om helsingforsbor med utländsk bakgrund*. Hämtad från <http://www.hel.fi/www/uutiset/sv/tietokeskus/nu-pa-webben-omfattande-databank-om-helsingforsbor-med-utlandsk-bakgrund?pd=v>
- Herf, J. (2006). *The Jewish enemy. Nazi propaganda during World War II and the Holocaust*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Herlitz, G. (1999). *Kulturgrammatik: Hur du ökar din förmåga att umgås med människor från andra kulturer*. Uppsala: Uppsala Publishing House.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* (Doktorsavhandling). Danmarks lærerhøjskole, Köpenhamn.
- Hidalgo, N. M., Epstein, J. L. & Siu, S.-F. (2004). Research on families, schools, and communities. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 631–655). San Francisco: Jossey-Bass.
- Higgins Johnson, J. (u.å.). *Multicultural children's literature: Creating and applying an evaluation tool in response to the needs of urban educators*. Hämtad 9 april 2017 från <https://lailima.hawaii.edu/access/content/user/jaydene/ED294/ED294.Article.Multicultural%20Children%20Lit.pdf>
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5(1), 5–33.
- Hill, I. (2007). Multicultural and intercultural education: Never the twain shall meet? *The International Review of Education*, 53(3), 245–264.
- Hillard, L. L. (1995). Defining the "multi-" in "multicultural" through children's literature. *The Reading Teacher*, 48(8), 728–729.
- Hiller, G. G. & Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(4), 113–124.
- Hoel, T. L. (2009). Utforskande skrivande i läroprocessen. I R. Trøite Lorenzen & J. Smidt (Red.), *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 45–56). Stockholm: Liber.
- Holland, N. (1975). *The nature of literary response: Five readers reading*. New Haven: Yale University Press.
- Hollmén, M. (2004). *Att berätta det mångkulturella: Röster, synvinklar och auktoritet i Marianne Backléns roman Karma*. Åbo: Åbo Akademi, Litteraturvetenskapliga institutionen.

- Holm, G. (2014). Photography as a research method. I P. Leavy (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 380–402). Oxford: Oxford University Press.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland. Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107–120.
- Holm, G. & Mansikka, J. (2012). Mångkulturell pedagogik – ett måste i skolan. *Spec-nytt*, (2012), 26–34.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Red.), *Dialogues on diversity and global education* (s. 11–28). Berlin: Peter Lang.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism. Bakhtin and his world*. London & New York: Routledge.
- Hübinette, T. & Tigervall, C. (2008). Erfarenheter av rasifiering hos adopterade och adoptivföräldrar. Om betydelsen av ett icke-vitt utseende i den svenska vardagen. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 15(3–4), 220–238.
- Hylland Eriksen, T. (1998). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Håkonsson, E. (1996). Fantasi og sprog i storyline-metoden. I C. Falkenberg & E. Håkonsson (Red.), *Storyline-metoden. Den skotske metode – undervisning på fantasiens vinger* (s. 96–104). Vejle: Kroghs Forlag.
- Hägglom, C. (2006) *Young EFL pupils reading multicultural children's fiction: An ethnographic case study in a Swedish language primary school in Finland* (Doktorsavhandling). Åbo Akademi, Åbo.
- Ingleson Ahlquist, S. (2011). *The impact of the storyline approach on the young language learner classroom: A case study in Sweden*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö, Avdelningen för Humanvetenskap.
- ISER. (2017). *ESeC*. Hämtad från <https://www.iser.essex.ac.uk/archives/esec>
- Iser, W. (1978a). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978b). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2000). *The range of interpretation*. New York: Columbia University Press.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2009). Å være digital i norsk. I H. Otnes (Red), *Å være digital i alle fag* (s.127–146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Astrid Lindgren and Emil of Lönneberga: A book-based storyline. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 145–156). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. I T. A. Sebeok (Red.), *Style in language* (s. 350–377). Cambridge: M.I.T. Press.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and practice*. London: Baring Foundation.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jauss, H. R. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jensen, M. & Lien, P. (2001). *Tatt av nazistene: Et fortellingsforløp – idéhefte. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Forlaget Fag og kultur
- Jewitt, C. (2009). Different approaches to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 28–39). London: Routledge.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Johnson, C. & Gooliaff, S. (2013). Teaching to strengths: Engaging young boys in learning. *Reclaiming Children and Youth*, 21(4), 28–31.
- Jun, H. (2010). *Social justice, multicultural counseling, and practice: Beyond a conventional approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Juslin, P. & Nyberg, L. (2012). Kognitionspsykologi. I P. Hwang, I. Lundberg & A.-C. Smedler (Red.), *Grunderna i vår tids psykologi* (s. 125–162). Stockholm: Natur & Kultur.
- Järvinen, H.-M. (2005). Teaching Finnish as a second language. I M. Pandis, A. Ward & S. R. Mathews (Red.), *Reading, writing, thinking: Proceedings of the 13th European conference on reading* (s. 24–36). Newark: International Reading Association.
- Järvinen, H.-M. (2007). Using the storyline method in teaching Finnish as a second language. I G. Shiel, I. Stričević & D. Sabolović-Krajina (Red.), *Literacy without boundaries. Proceedings of the 14th European Conference on Reading, Zagreb, Croatia 2005* (s. 54–59). Osijek: Croatian Reading Association.
- Kaartinen, V. (2005). Reading strategies used by teachers of immigrant children. I M. Pandis, A. Ward & S. R. Mathews (Red.), *Reading, writing, thinking: Proceedings of the 13th European Conference on Reading* (s. 37–44). Newark: International Reading Association.
- Karlsdóttir, J. (2016). *Storyline in inclusive practice – Teaching practices*. Paper presenterat på ECER 2016, Leading education: The distinct contributions of educational research and researchers, Berlin. Abstrakt hämtat från <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38788/>
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftnvändningen i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 47–75). Oslo: Novus Forlag.
- Kaven, P. (2010). *Humanitaarisuuden varjossa. Poliittiset tekijät lastensiiroissa Ruotsiin sotiemme aikana ja niiden jälkeen* [Under den humanitära hjälpens täckmantel. Politiska faktorer vid barnförflyttningarna till Sverige under och efter våra krig] (Doktorsavhandling). Helsingfors universitet, Helsingfors.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 559–604). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kiefer, B. (2009). *Charlotte Huck's children's literature*. Columbus: Ohio State University.
- Kjersén Edman, L. (2002). *Barn- och ungdomsböcker genom tiderna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klandermans, B. & Staggenborg, S. (2002). *Methods of social movement research*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 344–358.
- Kocher, D. (1999). *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt: Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Metode* [Klassrummet som en lärandeverkstad: Media och kommunikation i engelskundervisning enligt storylinemetoden]. Hamburg: Kovac.
- Kocher, D. (2006). Lernprozesse anleiten, unterstützen und auswerten mit dem Storyline approach [Att guida, stödja och utvärdera lärandeprocessen med storyline]. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 84, 18–21.
- Kocher, D. (2007). Why storyline is a powerful tool in the foreign language classroom. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 118–125). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Kocher, D. (2008). Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren am Beispiel des Storyline Approach [Uppgiftsinriktat lärande och undervisning med storyline som exempel]. I A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Ditfurth (Red.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Ehrfarungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (s. 99–112). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kocher, D. (2016). Storyline as an approach to task-based language teaching. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 166–178). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Kocher, D. & Fehse, K.-D. (2000). Das fremdsprachliche Klassenzimmer als Erzählraum und Bühne. Ein Beispiel zum Storyline-Konzept [Det främmande språkklassrummet som berättelserum och scen. Ett exempel på storylinekonceptet]. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 45, 18–23.
- Kohonen, V. (1998). Kielenopetus kielikasvatuksena [Språkundervisning som språkfostran]. I P. Kaikkonen & V. Kohonen (Red.), *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä* (s. 25–48). Tammerfors: Tampereen yliopisto.
- Kommissionen mot antiziganism. (2017). *Om Antiziganism*. Hämtad från <http://www.minoritet.se/user/motantiziganism/om-antiziganism/index.html>
- Korppi-Tommola, A. (2008). War and children in Finland during the Second World War. *Paedagogica Historica*, 44(4), 445–455.
- Kottak, P. & Kozaitis, K. (2012). *On being different: Diversity and multiculturalism in the North American mainstream*. New York: McGraw-Hill.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krekula, C., Närvänen, A.-L. & Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2/3), 81–94.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kristmundsson, G. (1990). Några språkvetenskapliga faktorer och utveckling i skrivning hos barn. I C. Elbro, C. Liberg, E. Magnusson, K. Naucér & G. Wiggen (Red.), *Läsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv* (s. 98–108). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Kristmundsson, K. (2007). 'A word is when I say something I hear in my head.' I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 99–103). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Kroeber, A. (1917). The superorganic. *American Anthropologist*, 19(2), 163–213.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. I B. Norton & K. Toohey (Red.), *Critical pedagogies and language learning* (s. 30–52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (1999). Dikt et sted, og la ting skje – noen norskfaglige refleksjoner knyttet til storyline. I L. Torunn Eik (Red.), *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring* (s. 109–146). Oslo: Tano Aschehoug.
- Kymlicka, W. (2005). The uncertain future of multiculturalism. *Canadian Diversity*, 4(1), 82–85.



- Kyuchukov, H. (2015). Preface. I J. Selling, M. End, H. Kyuchukov, P. Laskar & B. Templer (Red.), *Antiziganism. What's in a word?* (s. xi–xiii). Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Kåreland, L. (2001). *Möte med barnboken: Linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Laaksonen, A. (2007). *Maahanmuuttajat erityiskouluissa* [Invandrare i specialskolor] (Doktorsavhandling). Turun yliopisto, Åbo.
- Lagnebro, L. (1994). *Finska krigsbarn* (Doktorsavhandling). Umeå universitet, Umeå.
- Lahdenperä, P. (1995). Internationalisering och interkulturellt synsätt i lärarutbildningen. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturella läroprocesser* (s. 105–127). Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, P. (1996). An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(2), 24–34.
- Lahdenperä, P. (2004a). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 57–74). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004b). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–31). Lund: Studentlitteratur.
- Lange, A. & Westin, C. (1981). *Etnisk diskriminering och social identitet: Forskningsöversikt och teoretisk analys*. Stockholm: Liber Förlag.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lappalainen, H.-P. (2011). *Sen edestään löytää: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010* [Som man sår får man skörda: Inlärningsresultaten i modersmål och litteratur i slutskedet av den grundläggande utbildningen 2010] (Koulutuksen seurantaraportit 2/2011). Hämtad från [http://koulutustoimikunnat.fi/download/132347\\_Sen\\_edestään\\_loytaa.pdf](http://koulutustoimikunnat.fi/download/132347_Sen_edestään_loytaa.pdf)
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? [Introduktion: Vaddå etnografi?]. I S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (Red.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9–14). Tammerfors: Vastapaino.
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publications.
- Latomaa, S. & Suni, M. (2011). Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. *ESUKA – JEFUL*, 2(2), 111–136.
- LeCompte, M. D. (2015). Ethical problems of interpretation in educational research. I P. Smeyers, D. Bridges, N. C. Burbules & M. Griffiths (Red.), *International handbook of interpretation in educational research* (s. 39–66). New York & London: Springer.

- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.
- LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. (2013). *Analysis and interpretation of ethnographic data: A mixed methods approach*. Lanham: AltaMira Press.
- Lehman, B. A. (2015). Reading multiculturally, globally, critically: Incorporating literature of diversity in literacy education. I D. A. Wooten & B. E. Cullinan (Red.), *Children's literature in the reading program. Engaging young readers in the 21st century* (s. 111–125). Newark: International Literacy Association.
- Lenz, C. (2016). Human rights education and history education – A congeniality of souls? I C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (Red.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education* (s. 3–12). Zürich: Lit Verlag.
- Liberg, C. (2005). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I I. Carlgren, I. Josefson, C. Liberg, J. Anward, A.-C. Evaldsson, F. Marton, . . . G. Weiner (Red.), *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning* (s. 82–122). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Liebkind, K. (2000). Monikulttuurisuus on tulevaisuutta [Mångkultur är framtiden]. I K. Liebkind (Red.), *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 171–182). Helsingfors: Gaudeamus.
- Lindberg, E. (2007). Knowing one's 'why' means knowing one's 'how'. On designing an inservice storyline course. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 159–164). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Lindblad, M. (2016). *"De förstod aldrig min historia". Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete* (Doktorsavhandling). Umeå universitet, Umeå.
- Linder, R. (2006). Deepening students' understanding of texts by exploring multiple perspectives. *Illinois Reading Council Journal*, 34(2), 24–33.
- Linnér, B. (1984). *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber.
- Lippman, W. (1991). *Public opinion*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Litt, D. G., Martin, S. D. & Place, N. A. (2015). *Literacy teacher education: Principles and effective practices*. New York: The Guilford Press.
- Longerich, P. (2010). *Holocaust: The Nazi persecution and murder of the Jews*. New York: Oxford University Press.
- Lorenz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, B. (2012). Elvaåringars skriftbruk till vardags och i skolan. I A.-C. Edlund (Red.), *Att läsa och att skriva: Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000* (s. 197–219). Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska Samfundet.

- Lundin, Y. (2007). Storyline and ICT. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 182–186). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Lundquist, U. (1984). *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*. Stockholm: Liber.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Pearson.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal förlag.
- Malmgren, G. (1999). Svenskämnets identitetskriser – modernisering och motstånd. I J. Thavenius (Red.), *Svenskämnets historia* (s. 90–118). Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1984). *Den konstiga konsten: En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mangen, A., Anda, L. G., Oxborough, G. H. & Brønnick, K. (2015). Handwriting versus keyboard writing: Effect on word recall. *Journal of Writing Research*, 7(2), 227–247.
- Maxwell, B., Waddington, D. I., McDonough, K., Cormier, A.-A. & Schwimmer, M., (2012). Interculturalism, multiculturalism, and the state funding and regulation of conservative religious schools. *Educational Theory*, 62(4), 427–447.
- May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. I S. May (Red.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (s. 11–41). London: The Falmer Press.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 33–49). New York: Routledge.
- May, S. & Sleeter, C. E. (2010). Introduction. Critical multiculturalism: Theory and praxis. I S. May & C. E. Sleeter (Red.), *Critical multiculturalism. Theory and praxis* (s. 1–16). New York: Routledge.
- Maynard, S., MacKay, S. & Smyth, F. (2008). A survey of young people's reading: Thinking about fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14(1), 45–65.
- Mažeikienė, N. & Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). The experience of measurement and assessment of intercultural competence in education. *Social Sciences*, 58(4), 70–82.

- McBlain, Y. (2007). Storyline – A creative approach. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 203–210). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- McCarthy, L. (2003). What about the “T”? Is multicultural education ready to address transgender issues? *Multicultural Perspectives*, 5(4), 46–48.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- McCormick Calkins, L. (2001). *Skrivundervisning*. Göteborg: Utbildningsstaden.
- McGuire, M. & Cole, B. (2008). Classroom success stories: Using the storypath approach to make local government understandable. *The Social Studies*, 99(2), 85–90.
- McGuire, M. & Cole, B. (2010). Using narrative to enhance learning through Story Path. I M. McGuire & B. Cole (Red.), *Making a difference: Revitalizing elementary social studies* (s. 25–37). Silver Spring: National Council for the Social Studies.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. I D. T. Goldberg (Red.), *Multiculturalism: A critical reader* (s. 45–74). Oxford: Blackwell.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- McNaughton, M. J. (2007). Stepping out of the picture: Using drama in storyline topics. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 150–153). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- McNaughton, M. J. (2012). We know how they feel: Global Storylines as transformative, ecological learning. I A. E. J. Wals & P. B. Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (s. 457–470). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- McNaughton, M. J. (2013). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. *The Journal of Environmental Education*, (45), 16–36.
- McNaughton, M. J. & Ellis, D. (2016). Global storylines: The world in the classroom; The classroom in the world. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 77–96). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Meer, N. & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196.
- Mendoza, J. & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1–3.

- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111–125.
- Metts, S. (2000). Face and facework: Implications for the study of personal relationship. I K. Dindia & S. Duck (Red.), *Communication and personal relationships* (s. 77–93). New York: John Wiley & Sons.
- Mielke, T. (2009). Transforming a stereotype: Little Black Sambo's American illustrators. I L. Weldy (Red.), *From colonialism to the contemporary: Inter-textual transformation in world children's and youth literature* (s. 1–15). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Millard, E. (1997). *Differently literate: Boys, girls, and the schooling of literacy*. London: The Falmer Press.
- Millard, E. (2005). Writing of heroes and villains: Fusing children's knowledge about popular fantasy texts with school-based literacy requirements. I J. Evans (Red.), *Literacy moves on: Popular culture, new technologies, and critical literacy in the primary classroom* (s. 161–184). Portsmouth: Heinemann.
- Miller, D., Kelley, S. & Lesesne, T. S. (2014). *Reading in the wild. The book whisperer's keys to cultivating lifelong reading habits*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milot, M. (2007). The religious dimension in intercultural education. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (s. 19–29). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Misco, T. (2015). Holocaust history, memory and citizenship education: The case of Latvia. I Z. Gross & E. D. Stevick (Red.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (s. 337–356). Cham: Springer International Publishing.
- Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). (2016). *Storyline: A creative approach to learning and teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Mitchell, P. J., Mitchell, L. A. & Gural, S. K. (2016). Storyline and learner motivation in the university foreign language classroom. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 179–186). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Cambridge: Polity Press.
- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50–56.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*. Lund: Studentlitteratur.

- Molloy, G., Bergman, L., Lundström, S. & Hultin, E. (2009). *Makt, mening, motstånd – litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Mosegaard, F. W. (1996). Undervisning med storyline-metoden. I C. Falkenberg & E. Håkonsson (Red.), *Storyline-metoden. Den skotske metode – undervisning på fantasiens vinger* (s. 52–59). Vejle: Kroghs Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Myers, D. G. (2013). *Social psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Mäkinen, K. (2002). Teaching foreign languages through drama. I P. Kaikkonen & V. Kohonen (Red.), *Quo vadis foreign language education?* (s. 177–195). Tammerfors: Cityoffset.
- Nakamura, J., Warren, M., Branand, B., Liu, P.-J., Wheeler, B. & Chan, T. (2014). Positive psychology across the lifespan. I J. Teramoto Pedrotti & L. Edwards (Red.), *Perspectives on the intersection of multiculturalism and positive psychology* (s. 109–123). New York & London: Springer.
- Nederveen Pieterse, J. (2004). *Globalization and culture: Global mélange*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto, S. (2003). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 60(4), 6–10.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Pearson.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Nieto, S. (2013). *Finding joy in teaching students of diverse backgrounds: Culturally responsive and socially just practices in U.S. classrooms*. Portsmouth: Heinemann.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nobles, W. W. (1985). *Africanity and the black family: The development of a theoretical model*. Oakland: Black Family Institute.
- Nordenstam, A. & Widhe, O. (2017). Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik. *LIR:journal*, 8(16), 96–113.
- Norton, D. E. (1985). Language and cognitive development through multicultural literature. *Childhood Education*, 62(2), 103–108.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- O'Donoghue, T. & Punch K. (2003). *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. London: Routledge.

- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II*. Paris: OECD.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1983). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Portsmouth: Heinemann.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* (Doktorsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Otnes, H. (2009). Å være digital. I H. Otnes (Red), *Å være digital i alle fag* (s.11–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Owens, A. & Barber, K. (2006). *Dramakompassen. Planering, innehåll och strukturer, utvärdering och reflektion av processdrama*. Helsingfors: Draamatyö.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education*. London: Sage Publications.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Passey, D., Rogers, C. G., Machell, J. & McHugh, G. (2004). *The motivational effect of ICT on pupils: A department for education and skills research project 4RP/2002/050-3*. Nottingham: DfES.
- Patel, E. & Meyer, C. (2009). Engaging religious diversity on campus: The role of interfaith leadership. *Journal of College & Character*, 10(7), 1–7.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen till? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. Frydensberg Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Interface Media.
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization or empire?* London: Routledge.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography*. London: Sage Publications.
- Pinney, C. (2011). *Photography and anthropology*. London: Reaktion Books.
- Plaskitt, R. (2007). Designing valid and reliable assessments within a storyline topic. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 187–193). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Pohl, B. E. & Beaudry, C. (2015). Critical literacy in the social studies classroom: A case for the 21st century. *Journal of Family Strengths*, 15(2), 1–13.
- Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Berkshire: Open University Press.

- Portella Felipin, A., Nielsen, I. & Schmitt, S. (2016). Storyline and EFL teaching in Brazilian municipal schools. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 187–192). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Poulet, G. (1980). Criticism and the experience of interiority. I J. P. Tomkins (Red.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (s. 41–49). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pumpfrey, P. D. & Verma, G. K. (1990). *Race relations and urban education: Contexts and promising practices*. London: The Falmer Press.
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Ranweg, S. (2007). *Vad är Storyline?* Hämtad från <http://nll.se/upload/IB/ku/nbmum/Avdelningar/Publika%20avd/Pedagogik/Megasystemet%20storyline/Vad%20%C3%A4r%20storyline%20.pdf>
- Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Remland, M. S., Jones, T. S., Foeman, A. & Arévalo, D. R. (2015). *Intercultural communication: A peacebuilding perspective*. Long Grove: Waveland Press.
- Rendell, F. W. (1986). *Topic study, how and why?* Glasgow: Jordanhill College of Education.
- Rendell, F. W. (1988). *Into hiding: A topic study on Anne Frank*. Glasgow: Jordanhill College of Education.
- Rendell, F. W., Mosegaard, F. W. & Pedersen, B. (1993). *Bag den hemmelige dør. En storyline om Anne Frank. Den skotske Metode fra 6. Klasse. Beskrivelse af et undervisningsforløb*. Spøttrup: Mosegaard U. V.
- Rezai-Rashti, G. (1995). Multicultural education, anti-racist education and critical pedagogy: Reflections on everyday practice. I R. Ng, P. Staton & J. Scane (Red.), *Anti-racism, feminism, and critical approaches to education* (s. 3–19). Westport: Bergin and Garvey.
- Riddell, S. (2012). *Education and disability/special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Hämtad från <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/nesse/activities/reports>
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* [Hur utanförskap uppstår i skolan: En studie av läroplanerna och vardagen i två Helsingforsskolor med undervisning i åk 1–6] (Doktorsavhandling). Helsingfors universitet, Helsingfors.
- Ritzler, C. & Jones, C. (2007). Rainforest adventure: A workshop for teachers. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 231–239). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.



- Robinson, E. & Robinson, S. (2003). *What does it mean? Discourse, text, culture: An introduction*. Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox Publishing.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, P. C. (1964). Origins and effects of group ethnocentrism and nationalism. *Journal of Conflict Resolution*, 8(2), 131–146.
- Rosenthal, I. (1995). Educating through literature: Flying lessons from Maniac Magee. *Language Arts*, 72(2), 113–119.
- Rowell, J. & Kendrick, M. (2013). Boys' hidden literacies: The critical need for the visual. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 587–599.
- Rudman, M. K. (1995). *Children's literature: An issues approach*. New York: Longman.
- Räsänen, R. (1998). The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. I K. Häkkinen (Red.), *Multicultural education: Reflection on theory and practice* (s. 32–42). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena [Etnisk mångfald som en utmaning i skolan]. I T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (Red.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 97–111). Tammerfors: Vastapaino.
- Röda Korset. (2017). *Frågor och svar: Röda Korset och flyktingar*. Hämtad från <https://www.rodakorset.fi/node/1421/mottagning-av-asylsokande-och-flyktingar/fragor-och-svar-om-flyktingar>
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken. I S. Eklund (Red.), *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (s. 50–62). Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. (2009). Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: Pienryhmäisten uskontojen ja elämäntietämystiedon opetus Suomessa [Den jämställda åskådningsundervisningens utmaningar: Religions- och livsåskådningsundervisning i smågrupper i Finland]. *Teologinen aikakauskirja*, 114(5), 450–470.
- Sarland, C. (1991). *Young people reading: Culture and response*. Philadelphia: Open University Press.
- Schechner, R. (2003). *Performance theory*. London & New York: Routledge.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies. An introduction*. New York: Routledge.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek: Rowman Altamira.

- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing, and conducting qualitative research in education: Framing the project*. Buckingham: Open University Press.
- Schwartz, D. (1971). *Svensk invandrar- och minoritetspolitik 1945–1968*. Stockholm: Prisma.
- Schwänke, U. & Plaskitt, R. (2016). Sceptical questions on storyline and how to answer them. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 43–54). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Harvard University Press.
- Sen, A. (2006). *Identitet och våld*. Göteborg: Daidalos.
- Shin, I. (2008). *English for Korean postgraduate engineering students in the global academic community: Perceptions of the importance of English, skills-based needs and sociocultural behaviours* (Doktorsavhandling). University of London, London.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 4(1), 1–26.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world. Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1–10.
- Silverström, C. (2004). "Ett viktigt men utmanande ämne". *En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003* (Utbildningsstyrelsen rapport 3/2004). Hämtad från [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH\\_0504.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0504.pdf)
- Silverström, C. & Rautopuro, J. (2015). *Språk och skrivande i årskurs 9. En utvärdering av lärresultat i modersmål och litteratur våren 2014* (Nationella centret för utbildningsutvärdering 18/2015). Hämtad från <https://karvi.fi/sv/publication/sprak-och-skrivande-i-arskurs-9-en-utvardering-av-larresultat-i-modersmal-och-litteratur-varen-2014-2/>
- Skjelbred, D. (2003). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus Forlag.
- Sleeter, C. E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*, 53(1), 46–64.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: New York University Press.
- Sleeter, C. E. (2004). How white teachers construct race. I D. Gillborn & G. Ladson-Billings (Red.), *The RoutledgeFalmer reader in the multicultural education* (s. 168–178). London: RoutledgeFalmer.

- Sleeter, C. E. & Bernal, D. D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 240–258). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Slepickova, L. (2015). *Addressing diversity and global issues in the public primary education: Global Storylines approach and its effects on learners and teachers*. Paper presenterat på EERA: ECER 2015 Education and transition, Budapest. Abstrakt hämtat från <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35749/>
- Smidt, J. (1983). Torunns og Litas barn. Om ”lærertekst” og ”elevtekst” i litteraturundervisningen. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen* (s. 188–204). Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smogorzewska, J. (2016). Storyline as a means of developing linguistic creativity. I P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 105–115). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Socialstyrelsen (2017). *Termbanken*. Hämtad från <http://termbank.socialstyrelsen.se/showterm.php?ftid=665>
- Soilamo, O. (2008). *Opettajain monikulttuurinen työ* [Lärarens mångkulturella arbete] (Doktorsavhandling). Turun yliopisto, Åbo.
- Spiller, J., Clancy, T., Young, S. & Mosley, S. (2005). *The United States 1763–2001*. New York: Routledge.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 435–454). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Statistikcentralen. (2014). *Tabellbilaga 3. Folkmängden efter religionssamfund 2004–2013*. Hämtad från [www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_tau\\_003\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tau_003_sv.html)
- Statistikcentralen. (2016). *Antalet personer med inhemska språk som modersmål minskade andra året i rad*. Hämtad från [http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak\\_2015\\_2016-04-01\\_tie\\_001\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_tie_001_sv.html)
- Statistikcentralen. (2017a). *Invandringen nådde nytt rekord år 2016*. Hämtad från [https://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2016/muutl\\_2016\\_2017-05-17\\_tie\\_001\\_sv.html](https://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_sv.html)

- Statistikcentralen. (2017b). *Luokitukset* [Klassificeringar]. Hämtad från <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/index.html>
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpedagogik*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Steiner, S. F., Nash, C. P. & Chase, M. (2008). Multicultural literature that brings people together. *The Reading Teacher*, 62(1), 88–92.
- Stevick, E. D. & Gross, Z. (2015). Holocaust education in the 21st century: Curriculum, policy and practice. I Z. Gross & E. D. Stevick (Red.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (s. 3–15). Cham: Springer International Publishing.
- Stier, J. & Sandström-Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Stones, R. (1999). Multicultural publishing at the turn of the century. I R. Stones (Red.), *A multicultural guide to children's books 0–16+* (s. 4–5). London & Reading: Books for Keeps and The Reading and Language Information Centre.
- Stotsky, S. (1994). Academic guidelines for selecting multiethnic and multicultural literature. *The English Journal*, 83(2), 27–34.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suni, M. & Latomaa, S. (2012). Dealing with increasing linguistic diversity in schools – The Finnish example. I J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, T. Räisänen (Red.), *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (s. 67–95). New York: Palgrave Macmillan.
- Susegg, B. A. (2003). *Verket – leseren – livet. En ny litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svensson, C. (1989). Litteraturläsningens förmågan och dess utveckling under skolåren. I C. Sandqvist & U. Teleman (Red.), *Språkutveckling under skoltiden* (s. 239–257). Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Dövas Riksförbund. (2014a). *Hur lär sig döva svenska?* Hämtad från <http://sdr.org/item/323-hur-lar-sig-dova-svenska>
- Sveriges Dövas Riksförbund. (2014b). *Döv – inte dövstum*. Hämtad från <http://sdr.org/dova/dov-inte-dovstum>
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme. Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1–2), 111–122.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67–82.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. Köpenhamn: Alinea.

- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus* [Den mångkulturella skolan: En utmaning och en möjlighet]. Helsingfors: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. (2006). Why is it so hard to encounter diversity. I M.-T. Talib (Red.), *Diversity – A challenge for educators* (s. 139–156). Åbo: FERA.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Teich, N. (2012). *Transgender 101: A simple guide to a complex issue*. New York: Columbia University Press.
- Teigen, K. Å. (2003). *Toleranse, trusfridom og det fleirkulturelle Noreg. Ein kritisk gjennomgang av storyline som innfallspport til dialog i klasserommet*. Hämtad från <http://folk.uio.no/leirvik/KDLOppgaver/Teigen.htm>
- ter Avest, I., Jozsa, D.-P., Knauth, T., Rosón, J. & Skeie, G. (2009). Introduction. I I. ter Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Red.), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries* (s. 10–16). Münster: Waxmann Verlag.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- The UN Refugee Agency. (2014). *Global forced displacement tops 50 million for first time since World War II – UNHCR Report*. Hämtad från <http://www.unhcr.org/53999cf46.html>
- Thibault, M. (2004). *Children's literature promotes understanding*. Hämtad från <http://www.learnnc.org/lp/pages/635>
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park: Sage Publications.
- Thorson, S. (1987). *Barnbokens invandrare: En motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980*. Göteborg: Tre böcker.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: Murray.
- UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Hämtat från [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2001). *UNESCO universal declaration on cultural diversity*. Hämtad från [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2005). *Aspects of literacy assessment: Topics and issues from the UNESCO expert meeting, 10–12 June, 2003*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2017). *Disabilities*. Hämtad från <https://www.unicef.org/disabilities/>

- United Nations. (2005). *Resolution adopted by the General Assembly on the Holocaust Remembrance (A/RES/60/7, 1 November 2005)*. Hämtad från <http://www.un.org/en/holocaustremembrance/docs/res607.shtml>
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2016). *International convention on the elimination of all forms of racial discrimination*. Hämtad från <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för den grundläggande utbildningen 2004*. Hämtad från <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad från [http://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)
- van de Water, M., McAvoy, M. & Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. London & New York: Routledge.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.
- Verderber, R., Verderber, K. & Sellnow, D. (2012). *Comm 2*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2010). Introduction: Assessing the backlash against multiculturalism in Europe. I S. Vertovec & S. Wessendorf (Red.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices* (s. 1–31). London: Routledge.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., ... Vainikainen, M.-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta* [PISA 15 Primära resultat. Toppnivå trots nedgång] (Undervisnings- och kulturministeriet rapport 41/2016). Hämtad från <https://ktl.jyu.fi/pisa/ajankohtaista/PISAjulkistaminen-2015>
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D. & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105–121.
- Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa* [Vems historia i den mångkulturella skolan]. Åbo: Painosalama.
- Volotinen, T. (2003). Thuongin päivä eilen, Railin päivä tänään [Thuongs dag igår, Railis dag i dag]. I K. Kolu, M. Korhonen, M. Suojala & T. Volotinen (Red.), *Monikulttuurisuus ja lastenkirjallisuus* (s. 78–79). Helsingfors: IBBY Finland.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet, Göteborg.
- von Brömssen, K. (2006). Identiteter i samspel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I H. Lorenz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella miljöer* (s. 41–69). Lund: Studentlitteratur.

- von Brömssen, K. (2011, 24 februari). Mångkultur – vad är det? *Framsidan*. Hämtad från <http://www.framsidan.net/2011/02/mangkultur-vad-ar-det/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wagner, D. A. (2001). *Thematic studies: Literacy and adult education*. Hämtad från <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333e.pdf>
- Walton, J., Priest, N. & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181–194.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Westin, B. (1991). *Children's literature in Sweden*. Stockholm: Svenska institutet.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wharton, A. S. (2005). *The sociology of gender – An introduction to theory and research*. New York: Blackwell.
- Wignell, P. (1996). *Critical literacy: A linguistic perspective*. Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5–16.
- Wills, J. S., Mehan H. & Lintz, A. (2004). Ethnographic studies of multicultural education in U.S. classrooms and schools. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 163–183). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography – A way of seeing*. London: AltaMira Press.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolfe, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387–399.
- Wolvin, A. D. & Coakley, C. G. (1996). *Listening*. Boston: McGraw-Hill.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Wood, P. & Landry, C. (2008). *The intercultural city: Planning for diversity advantage*. London: Earthscan.
- Woods, P. (2002). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London & New York: Routledge Falmer.
- Woodson, C. G. (1945). *The negro in our history*. Washington, D.C.: The Associated Publishers.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Hämtad från [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/)

- WOSDEC, Global Learning Centre. (2016). *What we do. Who we are. Our impact.*  
Hämtad från <http://www.wosdec.org.uk/>
- Wrigley, T. (2007). Projects, stories and challenges: More open architectures for school learning. I S. Bell, S. Harkness & G. White (Red.), *Storyline: Past, present & future* (s. 166–181). Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning och modernitet.* Stockholm: Symposion.
- Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom: Kön, etnicitet, identitet.* Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik.* Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Østern, A.-L. (1993). *Pedagogiskt drama – en didaktisk handledning.* Institutionen för lärarutbildning. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. (2001). *Svenska med sting! Didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A.-L. (2002). Aktiv estetisk respons? – ett försök med litterär storyline i årskurs sex. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 9/10(4/1), 37–55.
- Østern, A.-L. & Strømme, A. (2012). Art and science combined in storyline key questions. I T. Kravchuk, A. Groysman, C. Soddu, E. Colabella & G. Leisman (Red.), *Art, science and technology: Interaction between three cultures. Proceedings of the First International Conference 1–2.6.2011.* ORT Braude College, Karmiel, Israel (s. 55–59). Milano: Domus Argenia Publisher.



# Bilagor

## Bilaga 1

Ann-Kristin Pihlgren-Eveli  
Beteendevetenskapliga fakulteten  
00014 Helsingfors universitet

Telefon: 040-706 27 06

E-post: <[ann-kristin.pihlgren-eveli@helsinki.fi](mailto:ann-kristin.pihlgren-eveli@helsinki.fi)>

x  
Rektor x  
x  
x

Härmed anholder jag om forskningstillstånd vid x. Jag är doktorand i pedagogik inom forskarskolan Utbildning och pedagogiskt ledarskap i ett mångkulturellt samhälle vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet. Forskarskolan är ett samarbetsprojekt mellan Helsingfors universitet och Åbo Akademi och leds av professorerna Gunilla Holm och Michael Uljens. Litteraturpedagogik utgör mitt forskningsområde och forskningsintresset kommer att fokusera på finlandssvenska elevers utvecklande av läsförståelse, reflekterande och tolkande läsning. Det övergripande syftet med den planerade studien är att undersöka litterär storyline som modell för interkulturell litteraturpedagogik.

Forskningsprojektet kommer att rikta in sig på litterär storyline som modell för interkulturell litteraturpedagogik i ett par klasser i årskurs 7. Projektet sker under skoltid och är en del av den normala undervisningen. Utmaningen för undersökningen är att bredda och fördjupa interkulturell litteraturpedagogik.

Forskningsprojektet kommer inte att innebära något extra arbete för eleverna eller lärarna annat än att jag intervjuar dem om deras deltagande i projektet. Jag kommer att samla in det material som eleverna producerar under projektets gång. Datainsamlingen kommer att fokusera på elevernas individuella och kollektiva tolkningar av en litterär storyline, vars övergripande tema gärna får vara utanförskap. Datainsamlingen kommer att bestå av observationer i klassrummet. Vidare kommer den att bestå av elevernas identifikationer med de fiktiva karaktärerna genom exempelvis dramatiseringar i par eller i grupp, brev, tanketexter, dikter och teckningar samt collage. Därtill kommer den att innefatta intervjuer i mindre grupper och i helklass samt personliga dagböcker i vilka eleverna får berätta hur de upplever och tolkar den fiktiva läsningen och storylineprojektet överlag. Undersökningen kommer att avgränsas i tid till en till tre månader under x. Analysen kommer att fokusera på att granska och jämföra det insamlade elevmaterialet för att upptäcka hur eleverna konstruerar och eventuellt utvecklar sin syn på mångkulturella skillnader i sina tolkningar av utanförskap.

Deltagandet i forskningsprojektet kommer att basera sig på frivilligt val från elevens sida att gå in i projektet och frihet att dra sig ur projektet om eleven så önskar. Eftersom eleverna är omyndiga bör både elev och vårdnadshavare ge sitt skriftliga godkännande efter att dessa har fått ta del av undersökningens grundläggande syfte och rammar. Eleverna och deras vårdnadshavare kommer samtidigt att försäkras om att elevernas konfidentialitet skyddas genom att elevernas och lärarnas namn genomgående ändras. Eventuella detaljer som på något sätt skulle kunna koppla respondenten eller andra inblandade personer till rum (ort, skola, släktingar, vänner med mera) kommer också att utelämnas helt.

Forskningsprojektet har för avsikt att utmytna i en doktorsavhandling. Som vetenskaplig handledare fungerar professor Gunilla Holm vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet. Hennes kontaktuppgifter är <[gunilla.holm@helsinki.fi](mailto:gunilla.holm@helsinki.fi)>.

Genom att delta i ovan beskrivna forskningsprojekt kommer skolan och lärarna att bidra till det utvecklingsarbete som berör interkulturell undervisning i ämnet modersmål och litteratur i de högre klasserna inom den grundläggande utbildningen men även interkulturell pedagogik överlag. Samtidigt är min förhoppning att eleverna under tiden som forskningsprojektet pågår upplever sitt deltagande intressant och att de utvecklar sin läsförmåga.

Högaktningsfullt

Ann-Kristin Pihlgren-Eveli  
Doktorand i pedagogik vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet

## Bilaga 2

Till eleverna i klass 7x och 7x vid x

Hej!

Jag är intresserad av frågor som rör litteraturundervisningen i årskurs 7. Jag arbetar med forskning inom en forskarskola, vars namn är ”Utbildning och pedagogiskt ledarskap i ett mångkulturellt samhälle” vid Helsingfors universitet. I litteraturundervisningen forskar jag i storyline. Nu behöver jag hjälp med min forskning av årskurs 7 vid x, och rektor samt skolans lärare i modersmål och litteratur har välkomnat mig att göra en undersökning i klasserna 7x och 7x. fr.o.m. x och två till tre månader framåt kommer eleverna och deras lärare i modersmål och litteratur i ovan nämnda klasser att tillsammans läsa en barn- och ungdomsroman med storyline som undervisningsmetod. Undersökningen kommer att ske under skoltid och är en del av den normala litteraturundervisningen.

Jag kommer att delta i klassundervisningen och observera eleverna och lärarna. Under tiden eleverna läser boken kommer jag att samla in material som de enskilt och i grupper kommer att producera när de läser boken. Förutom att jag är med och observerar eleverna och lärarna i deras klassrum kommer materialet som jag samlar in att till exempel bestå av elevernas dramatiseringar i par eller i grupp, brev, tanketexter, dikter och teckningar samt collage. Jag kommer också att samla in material som består av intervjuer som jag kommer att göra med eleverna i mindre grupper och med eleverna i helklass. Intervjuerna kommer att handla om hur eleverna upplever deras deltagande i undersökningen med storyline. Materialet kommer också att bestå av personliga dagböcker som eleverna kommer att få och där de kan berätta hur de upplever och tolkar läsningen av boken och storylineundersökningen överlag. Undersökningen kommer inte att innebära något extra arbete för eleverna eller lärarna annat än att jag intervjuar dem. Eleven kommer självfallet att ha frihet att dra sig ur studien när som helst om han eller hon så önskar.

Jag försäkrar att jag kommer att behandla all information som jag får fram av elevernas material och eventuell annan information under tiden forskningsprojektet pågår konfidentiellt och anonymt genom att ändra elevernas och lärarnas namn. Jag kommer också att lämna bort eventuella detaljer som på något sätt skulle kunna kopplas till eleven (ort, skola, släktingar, vänner med mera).

Du är en av eleverna som går i de berörda klasserna och som jag gärna önskar deltar i min undersökning! Dina tankar om dina läsupplevelser av barn- och ungdomsromanen vore ovärderliga och kan hjälpa till att förbättra lärares och forskares insyn i skolans litteraturundervisning. Samtidigt hoppas jag att Du under tiden forskningsprojektet pågår upplever Ditt deltagande intressant och att Du utvecklar Din läsförmåga.

Om Du har frågor är Du välkommen att kontakta mig på nedan angivna telefonnummer eller e-postadress.

Vänliga hälsningar

Ann-Kristin Pihlgren-Eveli

Doktorand i pedagogik vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet

Telefon: 040-706 27 06

E-post: <ann-kristin.pihlgren-eveli@helsinki.fi>

## Bilaga 3

Bästa vårdnadshavare

Jag är doktorand i modersmålets didaktik inom forskarskolan Utbildning och pedagogiskt ledarskap i ett mångkulturellt samhälle vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet. Forskarskolan är ett samarbetsprojekt mellan Helsingfors universitet och Åbo Akademi och leds av professorerna Gunilla Holm och Michael Uljens.

Jag är intresserad av frågor som rör elevers utvecklande av läsförståelse, reflekterande och tolkande läsning i x inom den grundläggande utbildningen i ett mångkulturellt Svenskfinland. Bildningsdirektören i x samt rektorn och ämneslärarna i modersmål och litteratur vid x har gett mig tillstånd att bedriva forskning i klasserna 7x och 7x. Forskningsprojektets övergripande syfte är att undersöka en undervisningsmetod som kallas storyline i litteraturundervisningen inom ämnet modersmål och litteratur. Projektet sker under skoltid och är en del av den normala undervisningen.

Eleverna kommer att läsa en barn- och ungdomsroman med storyline som undervisningsmetod tillsammans med sin lärare i modersmål och litteratur. Detta storylineprojekt kommer att pågå fr.o.m. x och i en till tre månader framåt. Jag kommer att delta i klassundervisningen och observera eleverna och lärarna. Under tiden eleverna läser boken kommer jag att samla in material som de enskilt och i grupper kommer att producera. Det insamlade materialet kommer, utöver mina observationer i klassrummet, att bestå av elevernas inlevelser och identifikationer med romanfigurerna genom till exempel dramatiseringar i par eller i grupp, brev, tanketexter, dikter och teckningar samt collage. Därtill kommer materialet att bestå av intervjuer som jag gör i mindre elevgrupper och i helklass samt personliga dagböcker, där eleverna får berätta hur de upplever och tolkar läsningen och storylineprojektet överlag. Forskningsprojektet kommer inte att innebära något extra arbete för eleverna eller lärarna annat än att jag intervjuar dem om deras deltagande i storylineprojektet. Eleven kommer självfallet att ha frihet att dra sig ur studien när som helst om han eller hon så önskar. Forskningsprojektet har för avsikt att utmynna i en doktorsavhandling.

När jag använder och analyserar det insamlade materialet, som eleverna tillsammans bidragit med, granskar och jämför jag det för att upptäcka hur de konstruerar och eventuellt utvecklar sin syn på mångkulturella skillnader i sina läsupplevelser. Jag försäkrar att all information kommer att behandlas konfidentiellt genom att ändra elevernas och lärarnas namn genomgående. Jag kommer också att utelämma eventuella detaljer som på något sätt skulle kunna kopplas till eleven (ort, skola, släktingar, vänner med mera).

Jag vänder mig nu till Er vårdnadshavare för att be om Ert samtycke till att Ert barn får delta i denna forskning. Ert samtycke bidrar på ett ovärderligt sätt till att förbättra lärares och forskares insyn i interkulturell litteraturundervisning i årskurs 7 inom den grundläggande utbildningen men även inom interkulturell undervisning överlag. Samtidigt är min förhoppning att Ert barn under tiden forskningsprojektet pågår upplever sitt deltagande intressant och utvecklar sin läsförmåga.

Vid frågor kontakta mig gärna på nedan angivna telefonnummer eller e-postadress. Det går också bra att kontakta min handledare professor Gunilla Holm vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet på hennes e-postadress <gunilla.holm@helsinki.fi>.

Med hopp om gott samarbete.

Helsingfors x  
Ann-Kristin Pihlgren-Eveli  
Doktorand i pedagogik vid Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet  
Telefon: 040-706 27 06  
E-post: <ann-kristin.pihlgren-eveli@helsinki.fi>

---

Vänligen fyll i denna blankett och kryssa i om Ni godkänner/inte godkänner att Ert barn medverkar i det ovan beskrivna forskningsprojektet med storyline i litteraturundervisningen och returnera den ifyllda blanketten till Ert barns ämneslärare i modersmål och litteratur senast x. Tack!

Barnets namn \_\_\_\_\_

Klass \_\_\_\_\_

- Jag godkänner att mitt barn deltar i forskningsprojektet.  
 Jag godkänner inte att mitt barn deltar i forskningsprojektet.

Ort och datum \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

**Bilaga 4**  
Storylinematrix

Handlingen	Nyckelfråga	Elevaktivitet	Organisation	Material	Produkt	Ämnesmässigt fokus, evaluering
<b>I Steffi och Nelli anländer till ön</b>	<b>1</b> Vad är ett flyktingbarn?	Samtal, personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, grupper om två eller tre elever, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Engagera sig i handlingen, göra perspektivbyte. Reflektera över orsaker till att det finns flyktingar.
	<b>2</b> Hur känner sig Steffi?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Engagera sig i handlingen och stiga in i den. Ett historiskt avstånd skapas.
	<b>3</b> Varför känns tyskan konstig?	Samtal	Lärlarlett klassamtal		Hypotesformulering	Reflektera över kulturell tillhörighet; olikheter i språk.
	<b>4</b> Vem är Evi?	Samtal	Lärlarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Hypotesformulering	Reflektera över kulturell tillhörighet; socioekonomiska olikheter.
	<b>5</b> Vad är nazism? Finns nazister i dag?	Samtal och utforskning	Grupper om fem till sju elever	Internet, lexikon och faktaalitteratur, lim och saxar	Collage	Redovisa sin förståelse för temat och tid. Göra perspektivbyte.
	<b>6</b> Vem är tant Märta?	Samtal, kollektiv personlig gestaltning genom skriven text och genom teckning	Lärlarlett klassamtal, läraren som sekreterare	Pappersark och färgpennor	Rollkaraktäristik av tant Märta, collage	Göra en fosterförälders identifikationskaraktär. Öka förståelse för temat och tiden.
	<b>7</b> Hur känner sig Steffi och Nelli?	Statydrama, föreläsning	Grupper om två eller tre elever, lärlarlett klassamtal	Kamera	Föreläsning och tolkning. Foton att fästa på väggen	Identifikation med de fiktiva karaktärerna. Öka förståelse för temat och tiden. Våra medskapare av texten.
	<b>8</b> Vad är världens ände?	Personlig gestaltning genom skriven text	Helklass, läraren som sekreterare, lärlarlett klassamtal	Pappersark och penna	Listdikt, collage	Göra perspektivbyte. Öka förståelsen för temat.

<p><b>9</b> Vad skriver Steffi i sitt brev hem?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Brev</p>	<p>Göra perspektivbyte. Vara medskapare av texten. Reflektera i roll. Identifikation med Steffi.</p>
<p><b>10</b> Vad är en judinna? Varför reagerar Steffi negativt på Jesustavlan i sitt rum? Vilka religioner känner du till?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Reflektera över kulturell tillhörighet; etnisk tillhörighet och religions tillhörighet. Göra perspektivbyte. Öka förståelsen för temat.</p>
<p><b>11</b> Vad menar Steffi med "fel hus" och "fel land"?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Reflektera över kulturell tillhörighet; socioekonomiska olikheter. Göra perspektivbyte.</p>
<p><b>12</b> Vad känner du till om olika kulturer?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Göra perspektivbyte. Reflektion, öka förståelsen för olika slag av kulturell tillhörighet.</p>
<p><b>13</b> Finns socioekonomiska olikheter i dag?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Göra perspektivbyte. Öka förståelsen för temat. Reflektera över kulturell tillhörighet; socioekonomiska olikheter.</p>
<p><b>14</b> Vad känner och tänker Steffi när hon går och lägger sig?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Dagbokssida</p>	<p>Vara medskapare av texten. Reflektera i roll. Identifikation med Steffi.</p>
<p><b>15</b> Vad menas med "dövstum"? Hur skulle du bemöta en sådan person i din skola?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text, samtal</p>	<p>Grupper om två eller tre elever, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Göra perspektivbyte. Reflektera över kulturell tillhörighet; personer med funktionsnedsättning</p>
<p><b>16</b> Vad känner och tänker Steffi på badfilten?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Dikt</p>	<p>Vara medskapare av texten. Reflektera i roll. Identifikation med Steffi.</p>
<p><b>III Steffi är tillsammans med Nelli och hennes familj</b></p>					

	17 Hur viktigt är utseendet? Hur viktig är klädseln?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal.	Elevhäfte och penna	Tanketext	Göra perspektivbytte. Öka förståelsen för temat.
	18 Hur ser Steffi ut?	Samtal	Lärarlett klassamtal, grupper om fem till sju elever	Pappersark, färgpennor, lim och saxar	Utseendemässig rollkaraktäristik av Steffi, collage	Göra perspektivbytte. Reflektera över kulturell tillhörighet; etniska utseendemässiga särdrag.
<b>IV Steffi möter sin fosterpappa</b>	19 Vem är farbror Evert?	Personlig gestaltning genom skriven text, illustration	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Rollkaraktäristik av farbror Evert, tanketext	Göra en fosterförälders identifikationskaraktär. Öka förståelsen för temat.
	20 Hur skulle du känna dig om du behandlades på samma sätt som de judiska skolbarnen?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Öka förståelsen för temat. Historisk kunskap.
	21 Har du några fördomar?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Göra perspektivbytte. Reflektera över och öka förståelsen för olika slag av kulturell tillhörighet.
<b>V Steffi och Nelli är i hamnen</b>	22 Vad menas med "stor flicka"?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Göra perspektivbytte. Öka förståelsen för temat.
	23 Vad menar besättningsmannen med "ziggenarungar"?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Göra perspektivbytte. Reflektera över kulturell tillhörighet; etnisk tillhörighet.
	24 Vem är Vera?	Personlig gestaltning genom skriven text, illustration	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Rollkaraktäristik av Vera	Göra en identifikationskaraktär. Öka förståelsen för temat.
<b>VII Steffi går på pingstkyrkans väckelsemöte</b>	25 Vad är den "rätta tron"?	Samtal, personlig gestaltning genom skriven text	Individuell eller grupper om två eller tre elever, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Göra perspektivbytte. Reflektera över kulturell tillhörighet; olikheter mellan religioner.

<b>VIII Steffi och Nelli väntar på att få börja i skolan</b>	<b>27</b> Vad känner och tänker Steffi och Nelli då de inte får gå skolan?	Rollgestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Reflektera i roll. Identifikation med Steffi eller Nelli. Öka förståelsen för temat.
	<b>28</b> Vem är Sylvia? Är hon en vän?	Personlig gestaltning genom skriven text och genom teckning	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Rollkaraktäristik av Sylvia	Göra en identifikationskaraktär. Öka förståelsen för temat.
	<b>29</b> Vem är Svante? Är han en vän?	Personlig gestaltning genom skriven text, illustration	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Rollkaraktäristik av Svante	Göra en identifikationskaraktär. Öka förståelsen för temat.
<b>IX Steffi och Nelli går i skolan</b>	<b>30</b> Varför blir Steffi upprörd när hon får tavlan av Svante?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Öka förståelsen för temat och tiden.
	<b>31</b> Vad känner och tänker Steffi under presenningen?	Rollgestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Dikt	Vara medskapare av texten. Reflektera i roll. Identifikation med Steffi.
	<b>32</b> Vad menar Britta och hennes mamma med "syndens rike" och "den rätta vägen"?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna,	Tanketext	Reflektera över kulturell tillhörighet; olikheter i religion.
	<b>33</b> Vad känner Steffi då hon beskylls för att vara tjuv? Vad skulle du vilja säga till Steffi?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext, sms	Vara medskapare av texten. Öka förståelsen för temat. Få möjlighet till ett fiktivt möte; eleven och den fiktiva karaktären Steffi.
	<b>34</b> Varför är Vera inte glad då hon blir vald till Lucia?	Rollgestaltning genom skriven text	Individuell eller i grupper om två eller tre elever, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Chattkonversation	Vara medskapare av texten. Identifikation med Vera och Steffi. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet; olikheter i språk och en svensk tradition.

	<p><b>35</b> Vilka upplevelser har Steffi efter Lucia dagen?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Dagboksida</p>	<p>Vara medskapare av texten. Reflektera. Identifikation med Steffi. Reflektera över kulturell tillhörighet; en svensk tradition.</p>
	<p><b>36</b> Vad hade Steffi velat säga om hon hade kunnat bättre svenska?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell eller grupper om två eller tre elever, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Dialog</p>	<p>Vara medskapare av texten. Identifikation med Steffi, Sylvia och Barbro. Reflektera över kulturell tillhörighet; språktillhörigheter.</p>
<p><b>X Steffi har jullov och firar nyårsafton med sin fosterfamilj</b></p>	<p><b>37</b> Vad känner och tänker Steffi då hon varken har någon källa eller några vänner?</p>	<p>Personlig gestaltning eller rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext eller dagboksida</p>	<p>Vara medskapare av texten. Reflektera. Öka förståelsen för temat och tiden.</p>
<p><b>XI Steffi får hjälp då hon attackeras med snö</b></p>	<p><b>38</b> Vilka olikheter finns mellan Steffis familj i Wien och hennes familj i Sverige?</p> <p><b>39</b> Vem kastade snöbollen och varför?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Göra perspektivbyte. Utveckla temat. Reflektera över kulturell tillhörighet; socioekonomiska olikheter.</p>
<p><b>XII Steffi vill fortsätta i läroverket efter folkskolan</b></p>	<p><b>40</b> Varför vill Steffi fortsätta i läroverket? Varför får hon inte fortsätta i läroverket?</p>	<p>Personlig gestaltning eller rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Utveckla rollkaraktärstiken av Svante. Reflektera. Öka förståelsen för temat.</p>
		<p>Rollgestaltning och personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Mejl, tanketext</p>	<p>Vara medskapare av texten. Identifikation med Steffi. Öka förståelsen för temat. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet; olikheter gällande socioekonomisk status och kön under 1940-talet.</p>



<b>XIII Farbror Evert får svar av riksdagsmannen</b>  <b>XIV Steffi lär sig cykla och integrerar sig på ön</b>	<b>41</b> Vad känner och tänker Steffi när hon läst riksdagsmannens brev?	Rollgestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Vara medskapare av texten. Identifikation med Steffi. Utveckla förståelsen för temat.  Vara medskapare av texten. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet. Öka förståelsen för temana och tiden.
	<b>42</b> Vad känner och tänker Steffi då hon inte kan cykla?	Personlig gestaltning eller rollgestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Vara medskapare av texten. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet. Öka förståelsen för temana och tiden.
	<b>43</b> Varför vill Steffi lära sig cykla?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Vara medskapare av texten. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet. Öka förståelsen för temana och tiden.
<b>XV Steffi firar sommarlov och möter sommargästerna</b>	<b>44</b> Vilka saker är svåra att anpassa sig till för Steffi? Hur vill du sammanfatta språkets och andra kulturella betydelser för Steffi?	Personlig gestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Tanketext	Göra perspektivbyte. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet. Öka förståelsen för temat.
	<b>45</b> Vad menar Sven med att Steffi är anorlundad?	Rollgestaltning genom skriven text	Individuell, lärarlett klassamtal	Elevhäfte och penna	Facebook-inlägg	Vara medskapare av texten. Reflektera över olika slag av kulturell tillhörighet; socioekonomisk och etnisk tillhörighet. Identifikation med Sven.

<p><b>46</b> Hur föreställer du dig händelsen vid affären?</p>	<p>Rollgestaltning genom drama, regi</p>	<p>Grupper om fem till sex elever, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Genomförande av scenen</p>	<p>Peripetin i handlingen. Vara medskapare av texten. Få möjlighet till ett fiktivt existentiellt kulturmöte mellan Steffi och de svenska barnen. Öka förståelsen för temat och tiden.</p>
<p><b>47</b> Vad skulle du vilja säga till Steffi nu? Vilka råd vill du ge henne?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Sms</p>	<p>Vara medskapare av texten. Få möjlighet till ett fiktivt möte mellan eleven och den fiktiva karaktären Steffi. Öka förståelsen för temat och påverka fiktionen.</p>
<p><b>48</b> Vad vill tant Märta säga Steffi och vad vill Steffi säga tant Märta?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Sms</p>	<p>Vara medskapare av texten. Reflektion. Utveckla rollkaraktärstrikerna av Steffi och tant Märta. Få möjlighet till ett fiktivt existentiellt kulturmöte mellan Steffi och hennes fosteramma. Öka förståelsen för temat och påverka fiktionen.</p>
<p><b>49</b> Vad tänker och känner Steffi då tant Märta kallar henne "min tös"?</p>	<p>Rollgestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Blogg</p>	<p>Vara medskapare av texten. Öka förståelsen för temat.</p>
<p><b>50</b> Hur ser Steffis Facebook-profil ut?</p>	<p>Rollgestaltning och personlig gestaltning genom skriven text med illustrationer</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Facebook-profil</p>	<p>Vara medskapare av texten. Reflektera. Öka förståelsen för temat.</p>
<p><b>51</b> Hur vill du karaktärisera vänskap och utänförskap i boken?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Tanketext</p>	<p>Återvända från historien. Öka förståelse för temat.</p>
<p><b>Avrundning (coda), avsluta och införa metaperspektiv</b></p>					

<p><b>52</b> Hur vill du karaktärisera boken?</p>	<p>Personlig gestaltning genom skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Elevhäfte och penna</p>	<p>Recension</p>	<p>Stiga ur handlingen och göra den till historia. Förmedla projektet till annan grupp. Ta med sig tematiken till nutid. Införa metaperspektiv, transformera upplevelse, erfarenhet och konstnärligt arbete till medveten dokumenterad kunskap. Evaluera.</p>
<p><b>53</b> Vilken påmbild och titel vill du ge boken?</p>	<p>Personlig gestaltning genom illustration och skriven text</p>	<p>Individuell, lärarlett klassamtal</p>	<p>Papper och färgpennor</p>	<p>Påmbild, redovisa projektet till övriga skolkamrater och övrig skolpersonal, collage</p>	<p>Förmedla projektet till annan grupp. Ta med sig tematiken till nutid. Införa metaperspektiv, transformera upplevelse, erfarenhet och konstnärligt arbete till medveten dokumenterad kunskap. Evaluera.</p>
<p>Presentera projektet för publik</p>	<p>Fest. Båda elevgrupperna tillsammans; personlig gestaltning och rollgestaltning, saft och tårta</p>	<p>Individuell, grupper om fem till sju elever, helklass</p>	<p>Kamera</p>	<p>Redovisa projektet för den andra elevgruppen och den andra läraren samt för en person som varit krigsbarn</p>	<p>Förmedla projektet till annan grupp. Ta med sig tematiken till nutid. Införa metaperspektiv, transformera upplevelse, erfarenhet och konstnärligt arbete till medveten dokumenterad kunskap. Evaluera.</p>

## Bilaga 5

### Intervjuguide

- Vad tycker du/ni hittills om storylineprojektet?
- Vad tycker du/ni om boken?
- Är detta ett bra sätt att läsa en bok eller föredrar du/ni hellre att läsa en bok på ett annat/det vanliga/traditionella sättet?
- Tycker du/ni att du/ni lärt dig/er någonting av boken? Vad i så fall?
- Vad är kultur för dig/er?
- Har du/ni, förutom i denna bok, någon gång kommit i kontakt med människor med andra kulturer? Vad har i så fall känts främmande för dig/er och varför har det gjort det?
- Har något varit bra med andra kulturer som du/ni mött och har du/ni lärt dig/er något av de andra kulturena? Vad i så fall?
- Hur skulle vår värld se ut om alla hade samma kultur? Tycker du/ni att det skulle vara bra eller dåligt och på vilket sätt skulle det vara det?
- Vad är en bra vän för dig?
- Vem brukar du/ni umgås med? Varför umgås du/ni med just dem?
- Brukar du/ni/brukar du/ni inte umgås med människor, till exempel med annan etnicitet och nationalitet? Varför i så fall? Skulle du/ni vilja umgås med andra människor som inte är som du/ni, till exempel människor som är har en funktionsnedsättning eller har något annat språk som sitt modersmål?

## Bilaga 6

### Enkät

Vänligen svara på följande frågor:

Namn: \_\_\_\_\_

Klass: \_\_\_\_\_

**1** Tycker Du att det har varit intressant/roligt att arbeta med vårt storylineprojekt (sättet som vi läst boken på)?

- Ja, mycket intressant
- Ja, ganska intressant
- Vet inte
- Nej, ganska tråkigt
- Nej, mycket tråkigt

**2** Vad tycker Du har varit bäst med vårt storylineprojekt?

**3** Vad tycker Du har varit mindre bra med vårt storylineprojekt?

**4** Vad tycker Du om boken som vi läst?

**5** Tycker Du att Du har lärt Dig något nytt genom storylineprojektet?  
Vad i så fall?

**6** Tycker Du att bokens fiktiva (påhittade) värld påminner om verkligheten i dag? På vilket sätt i så fall?

**7** Tycker Du att Du har lärt Dig något nytt om andra människor, till exempel med andra kulturer, genom vårt storylineprojekt? Vad i så fall?

**8** Tycker Du att människor får vara/att det är ok att människor är annorlunda (till exempel klar sig annorlunda, talar annorlunda, har en annan hudfärg)?

**9** Tycker Du att vårt storylineprojekt har ökat Din förståelse för andra människor som är annorlunda på något sätt? Hur i så fall?

**10** Skulle Du vilja arbeta med storyline igen?

- Ja
- Nej
- Vet inte

**11** Om Du skulle arbeta med storyline igen vad vill Du då ändra på jämfört med den här gången?



Tack för Din medverkan!

## Bilaga 7

### Enkät

Vänligen fyll i enkäten

Namn: \_\_\_\_\_

Klass: \_\_\_\_\_

För att få en bättre uppfattning om Dina tankar och åsikter om vårt storylineprojekt med boken *En ö i havet* av Annika Thor vill jag gärna att Du svarar på ytterligare några frågor. Dina svar är viktiga och kan hjälpa till att förbättra lärares och forskares insyn i skönlitterär läsning i skolan.

**1** Under storylineprojektet har Ni arbetat med olika uppgifter, både enskilt, i par och i grupper samt lyssnat på lärarens högläsning och även läst på egen hand. Ni har uttryckt Er muntligt och skriftligt i roll med den fiktiva karaktären Steffi och med andra fiktiva karaktärer om deras tankar, känslor, upplevelser och åsikter. Ni har också uttryckt Era egna tankar, känslor, upplevelser och åsikter. Ni har samtalat i par, i grupper och i helklass. Vidare har Ni skrivit brev, dagböcker, bloggar, dialoger, mejl, sms, Facebook-inlägg, chatt, dikter, tanketexter, listdiktter och sms. Ni har också gjort ett collage. Därtill har ni gjort två olika dramaframställningar samt skrivit bokrecensioner, boktitlar och ritat pärmbilder. Dessutom har ni deltagit i intervjuer.

Vilken/vilka av dessa uppgifter tycker Du har varit **a**) mest rolig/roliga och intressant/intressanta att arbeta med **b**) mindre rolig/roliga och intressant/intressanta att arbeta med och varför tycker Du det?

Mest roligt och intressant har varit ...., därför:

Mindre roligt och intressant har varit ...., därför:

**2** Under storylineprojektet har Ni arbetat med olika skrivuppgifter som handlat om Era egna personliga tankar, känslor, upplevelser och åsikter. Ni har också i roll med Steffi eller någon annan av de fiktiva karaktärerna skrivit om deras tankar, känslor, upplevelser och åsikter. Ni har skrivit brev, dagböcker, bloggar, dialoger, mejl, sms, Facebook-inlägg, chatt, dikter, tanketexter, listdiktter och sms.

Vilken/vilka av dessa skrivuppgifter tycker Du har varit **a**) mest rolig/roliga och intressant/intressanta **b**) minst rolig/roliga och intressant/intressanta och varför tycker Du det?

Mest roligt och intressant har varit att skriva ...., därför:

Minst roligt och intressant har varit att skriva ...., därför:



Tack för Dina svar!

## Bilaga 8

**Tabell 3.** Narrativ analys och tolkning av elevernas evaluering av projektet.

Naturlig meningsenhet: elevernas upplevelse av tillfredsställelse och lärande	Centralt tema
<p>Vet inte riktigt, Pi2, mycket intressant, Ff1, Ff3, Ff7, Ffi15, Fi21, Fi23, Pf20, Pf24, ganska intressant. Ff5, Ff9, Ff17, Ff19, Pf10, Pi12, Pf16, Pf18, Pf22, Pf26, Pf28, Pf30. Det är väl nog helt ok, Ff7, Ff9, Ff13, Ffi15, Fi21, Pf10, Pf16, Pf18, Pf20, Pf22, Pf24, Pf28, Pf30, och annorlunda, Ff5, Ff7, Ff9, och lärande. Pf20, Pf26. Inte alltid som att ha modde, utan ha som roligt. Ff1, Ff9, Ffi11, Fi23, Pf6, Pi8, Pi12, Pi14, Pf20, Pf26, Pf28, Pf30. Boken är mestadels tråkig, Ff6, men i vissa fall spännande. Ff17, Ff19, Ff6, Pf24. Jag tycker att boken var jätte bra, Ff5, Ff7, Ff15, Ff19, Pf24, Pf30, Pf20, bra, Ff18, Pf20, Pf26, Pf28, ganska bra, Pf4, Pf10, Pi12, intressant, Ff3, Ff9, Ff17, Fi21, Pf16, Pf20, prima. Ff13. Jag älskar den! Ff1. Den är av de bästa jag läst. Fi23. Jag skulle gärna läsa fortsättningen. Pf28. Boken förstorar många viktiga saker som jag tycker är bra att vi tänker och lyssnar på. Ff15. Det finns fakta alltså saker som man kan lära sig. Fi23.</p> <p>Inte är det någon skillnad vem det är [att huvudpersonerna är flickor] Pi2, Pf4, Pf16, det där med flickor stör mig inte. Ff1, Ffi11, Pf10, Pf4, Pi12, Pf18, Pf22, Pf24, Pf26, Pf28, Pf30. Det är roligare när det är flickor. Pi14. Jag vet inte, Pf6, det skulle nog kanske borde vara någon pojke, Pf6, Pi8, i också som kunde vara med och hjälpa. Pi8.</p> <p>Man får ut så mycket mer av en bok, förr bara läste man men nu engagerar man sig i vad boken handlar om (i alla fall mer) och man tänker och tar lära av vad man läst. Ffi15. Man märker som riktigt då [läraren] läser så kanske [läraren] läser något konstigt ord och så kanske [läraren] läser lite till så tänker jag att snart kommer det en fråga om det där. Ff1. Jag måste riktigt tänka, nu har vi ett ord så tänkte jag bra att jag skulle aldrig tänka på vad det var. Så det här är ett bra sätt så förstår man hur det var det som händer. Ffi11. Just sådana där frågor i vanliga livet, sådant här vad man tycker och tänker hela tiden. Så det har varit bra att man får fundera lite. Ff1, Ff17, Pf20. Man kanske förstår lite mera vad man läser om när man tar som upp saker i den där boken. Ff19, Fi23, Pf4. Man börjar hänga med på det här sättet. Ff1, Ffi15. Man får på det här sättet läsa ganska mycket och tänker faktiskt igenom vad det är jag läser. Så jag tror att på det här sättet så är man mera fokuserad på huvudpersonerna och som platserna och sådana här mera speciella saker. Ffi15. Men nog kommer det att ta en stund att komma igenom boken. Ff7, Pf20, Pf26.</p> <p>Nazisterna tvingade dem att fly. Steffi och Nelli blev separerade, Ffi15, Pf16, Pf26, Pf30, det var sorgligt, Pf30, och att den nya familjen försökte omvandla dem. Ffi15. Alla var så dumma mot Steffi, Ff6, stackars Steffi blir mobbad, Ff3, Ff5, Ff9 Ff17, Fi23, Pf20, Pf28, och förnedrades, Pf20, alla skratt åt Steffi och ingen var snäll mot henne. Fi21. De kallade henne "djävla judunge". Allting är så orättvist för dem och just att de spottar på dem för att de var judar. Ffi11. Det bästa i boken var att Steffi till slut äntligen</p>	<p>Har en osäker åsikt om storylinen. Tycker att storyline är ganska intressant eller mycket intressant. Storyline är ett annorlunda och lärorikt sätt att läsa fiktion. Intrigen är oftast tråkig eller spännande, jättebra, ganska bra, en av de bästa. Vill läsa hela bokserien. Boken är lärorik.</p> <p>Har ingen skillnad att boken handlar om två flickor. Tycker det är roligare med flickor som huvudpersoner. Tycker att boken bör handla om pojkar. Tycker att en pojke behövs för att försvara flickorna.</p> <p>Tycker att arbetet är engagerande och att det ger utrymme för större reflektion samt fördjupar läsförståelsen, dock tar läsningen lång tid.</p> <p>Uttrycker empati för Steffi och Nelli. Fördömer nazisterna och assimileringen av Steffi och Nelli. Kritiserar sättet på vilket Steffi och Nelli bemöts av klasskamraterna. Gläds över att Steffi får vänner och en familj samt</p>

fick vänner, Ff3, Ffi11, Ff17, Fi21, Fi23, Pf20, Pf28, Pf30, och en familj. Ff3, Ffi11, Fi21, Fi23, Pf20, Pf24, Pf28, Pf30. När Steffi slog den där pojken. Ff13, Pf6. Hon tyckte att nästan allt var perfekt. Men det enda som hon tyckte inte var så bra var att hon inte fick träffa sina föräldrar. Fi23.

Att lyssna är allra bäst, Ff1, Ff3, Ff5, Ff7, Ff13, Ffi15, Pf6, Pi8, Pf10, Pi14, Pf16, Pf18, Pf20, Pf22, Pf24, Pf28, Pf30, och jobba i grupper, Ff3, Ffi15, Pi12, Pf24, Pf26, och svara på frågorna, Ffi11, Ff19, Fi23, och rita, Ff17, Ff19, Pf4, Pi12, Pf18, Pf20, collagen och de där egenskaperna, Pf4, Ff15, så får man jämföra sen hur man trodde personen var. Ff15. Det är just väldigt häftigt med just dom där grejerna som man skall just rita, Pf4, Pf20, och drama. Ff7, Ff17, Fi23, Pi12. Det är roligt att uppträda fast det inte blev det bästa. Men det var som att improvisera ganska mycket i det. Och dessutom levde man sig in i rollen ganska mycket för jag var Steffi. Och då kände man lite hat. Så det gjorde att man tänkte att människor kan vara så elaka fast det ändå var en bok men att det händer på riktigt. Ff19.

Och skriva som lite, Ff19, Pf4, Pf20, recensionen, Ff17, dagbokssidor, Ff17, Fi21, Ffi23, om Steffis tankar och sånt, Ff24, och breven för då tänker man som personen man ska föreställa, och då förstår man hur personen har det, vad personen går igenom och vilka tankar personen har. Fi23. Man förstår ju bättre då man skriver om sakerna för annars läser man bara vidare och kanske inte tänker så mycket på alla saker. Ff19. Chattarna var också roliga att skriva, Pf6, Fi23, och Facebook, Ff13, Pf18, Pf22, Pf26, Pf30, för då vet vi hur vi ska göra. Pf22. Facebook är sådant som intresserar folk när det är modernt stuff, Pf26, och bloggar. Pf18. Jag tycker mycket om att skriva i grupp eftersom man kan diskutera om olika händelser i boken och att man kan hjälpa varandra att komma på någonting att skriva om. Pf6. Man får skriva vad man tycker, Ffi11, Fi21, säga och tycka som man vill, Ff1, det finns inget rätt eller fel. Ffi11.

Men jag tycker att vi skrev lite för mycket, Ff5, Ff7, Ff9, Ff17, Ff13, Fi23, Pf16, Pf18, Pf22, Pf24, Pf26, Pf28, Pf30, vi måste ju skriva typ 500 sidor per dag, Pi12, massa dagbokssidor, Ff13, Pf20, tanketexter, Ff17, Pf18, brev, Pf30, mejl, Fi23, Pf24, Pf28, bloggar, Ffi15, Fi21, Fi23, Pf24, Pf28, chatt, Ffi15, Ff17, Fi23, Pf24, Pf28, sms, Ff17, Fi23, Pf28, och Facebook-inlägg för på den tiden fanns inte Facebook man hade inga datorer och sånt, så jag tycker att det där var lite onödigt, Fi23, det passar inte ihop med boken. Pf28.

Mindre intressant och roligt var att läsa på egen hand, Ffi15, Fi21, och statydrama, Ff6, och för mycket uppgifter, Ff1, Ff7, Ff17, Pf20, och diskussionerna, Ff17, att Steffi är jude. Pf6. För vi diskuterade väldigt mycket om det vi redan hade skrivit om, så jag tycker det var ganska onödigt ibland. Det blev mycket prat och tjat i klassen. Ff17. Men ibland diskuterade vi om väldigt intressanta saker som var roligt att fundera på, Ff5, Ff9, Ff13, Ff17, Ff19, Fi23, om hur det var förr, om det vi läst, för då man läser något och pratar om det lite så glömmar man inte vad man läst. Fi23

att hon försvarar sig. Tycker att hon bör få återförenas med sina föräldrar.

Uppskattar högläsningen. Grupparbetena generellt, nyckelfrågorna, de lärarledda klassamtalen, collagearbetena och rollkaraktäristikerna. Upplever att de ger möjlighet till reflektion. Tycker att dramaidentifikationerna ger ökad inlevelse och förståelse.

Uppskattar en del skrivuppgifter som inte är digitala. Tycker att de ger tillfälle till reflektion och ökad inlevelse och förståelse. Upplever att identifikationerna ger ökad inlevelse och förståelse. Tycker om digitala gener som eleverna skriver i deras egna liv. Värdesätter medelevernas stöd i de kollektiva skrivuppgifterna. Uppskattar att få uttrycka sin egen mening.

Tycker att skrivuppgifterna har varit för många och att de digitala generna inte passar till fiktionens historiska tid.

Tycker inte om att läsa själva och statydrama. Tycker att uppgifterna har varit för många. Uttrycker fördomar mot judar. Samtalen är för rapportering, dock ibland lärarika.



Jag tycker att det har varit jätte bra och jag har inga större saker att klaga på. Ff15. Jag skulle inte vilja ändra på något, Ff1, Ff3, lite mindre frågor kanske, Ff1, Pf6, jag vet inte, Fi21, kanske rita lite mer, Pi4, Pf10, mera drama, skulpturprojekt och grupparbeten, Ff17, Ff19, och mindre skrivning, Ff9, Ff7, Ff17, Ff13, fi23, Pf10, Pf20, Pf24, Pf18, Pf26, Pf30, inte lika mycket dagbok, Pf20, utan ha frågorna muntliga, Pf20, och diskutera i klassen, Ff5, mera bokläsning, Pf6, bok med mera sidor, Pf10, Pi12, Pf22, en kortare bok, Pf26, en bok som det finns bara en av och inte fyra stycken. Ff9. Annars var allt bra. Ff7.

Ja [vill arbeta med storyline igen], Ff1, Ff3, Ff7, Ff9, Ff13, Ff15, Ff17, Ff19, Fi21, Fi21, Pi12, Pf10, Pf16, Pf20, Pf24, Pf28, Pf30, vet inte, Ff5, Pf4, Pf6, Pf18, Pf22, Pf26, nog är det ju roligare än ordklasser. Ff7, Ff9, Pf4, Pi12, Pf10, Pf18, Pf26.

Jag har lärt mig om zigenarna, Ff17, kristendomen, Ff3, Pf30, och den där judendomen, om judarna. Ff3, Ff5, Ff9, Ff7, Ff19, Fi23, Pf6, Pi12, Pf20, Pf28. Att judarna inte bad till Jesus. Pf24. De judiska och de kristna traditionerna är ganska olika t.ex. påsken, Ff3, om den där judeförföljelsen, Ff1, Ff3, Ff7, Ff9, Ff17, Ff19, Ff11, Fi23, Pi2, Pf4, Pi12, Pi14, Pf24, Pf28, att svenskarna på den tiden inte tyckte om då judarna kom till deras land, Pf24, hur det var förr under andra världskriget, Ff1, Ff9, Ff15, Ff21, Fi23, Pi2, Pi8, Pi12, Pi14, Pf18, Pf20, Pf22, Pf26, Pf30, hur det var när nazisterna höll på, att nazisterna inte var trevliga och att vara annorlunda i en annan kultur, Pf24, om den där Hitler och allt det där, Ff3, Ff7, Ff9, Ff13, Pf6, Pf22, Pf24, vad krigsbarn får vara med om, Ff15, Ff19, Pi2, Pf4, Pf6, Pf20, Pf28, Pf30, vad blev med dem barnen som bodde i Tyskland och vi kan veta om deras liv och så där, Fi21, hur det känns att vara förföljd och lämna sin egen kultur och flytta till en helt ny familj, Ff13, Ff17, Ff19, Pf28, möta ett helt nytt språk och land, Ff1, Pf28, hur orättvist livet kan vara, Ff1, att det inte var så lätt. Ff3, Ff17, Pf16.

Nästan allt finns på riktigt som var i boken. Ff9. Det var verkligen med krigsbarnen, Pf20, Pf30, och Hitler är sant. Pf4. Krig finns ju ännu idag, Ff5, Pi12, och flyktningbarn finns ännu. Pi12. Den har ökat min förståelse för de som kommer från andra länder. Pf28. Det är jobbigt att vara flyktning. Man förstår nog dem lite bättre. Ff9. Tänka efter lite. Alla kanske inte har det så lätt. Ff1.

Att vi kristna kunde vara så dumma. Dom var ju nästan som vanliga människor med bara en annan tro. Ff19. Nazisterna plågade judarna, Ff17, Fi23, det var orättvist. Ff1, Ff9. Att nazisterna kunde göra som de gjorde. Ff13, Fi23, Pf24. Hitler och fjortisar e lika dumma i huvudet. Pf18. Jag tycker att det är så hemskt, alltså som det var förr, för det var riktigt som dåligt i livet, alltså allt var dåligt. Alla får inte tänka på olika sätt. Och jag är väldigt glad över att jag lever i den kultur och religion som jag lever i. Alltså det skulle ju inte gå i dag egentligen, för det finns stora makter idag eller sådan som FN-organisationer och allt möjligt. Ff1. Det är först nu som jag fattar hur det var att vara jude och hur svårt det var. Nu behöver ingen gå igenom saker som t.ex. judarna gick igenom. Man kan säga att vi barn mellan 13–15 år är mycket klokare än de som var mellan 30–60 år och levde förr, för

Vill inte ändra på något eller är osäker på att ändra på något i en ny storyline. Önskar sig mera dramuppgifter, grupparbeten, mera högläsning, mera lärlarleda klassamtal, mindre nyckelfrågor och skrivuppgifter, en längre bok eller en kortare bok. Inte en bok som ingår i en bokserie.

Vill ha storyline igen eller vet inte. Upplever att storyline är intressantare än den ordinarie undervisningen i grammatik.

Omtalar romer genom diskriminerande ordval. Har lärt sig om romer. Har lärt sig om kristendomen och judendomen, och olikheterna mellan dem. Har lärt sig om andra världskriget, nazisterna, judeförföljelserna och krigsbarn.

Upplever att historien har likheter med verkligheten. Har fått ökad förståelse för krigsbarn och flyktningar förr och nu.

Uttrycker självkritik. Andrafierar judarna. Fördömer kristna, Hitler och nazisterna. Uttrycker missförstånd och diskriminering av egen åldersgrupp. Har fått ökad förståelse för judarna.

Uttrycker tillfredställelse med de egna finländska förhållandena. Är inte medvetna om dylika orättvisor i dag. Fördömer nazisterna. Vill inte att historien upprepas.

vi vet att allt det här var fel och ingen av oss skulle vilja att något sådant skulle hända igen. Fi23.

Mobbningen mot personer som är annorlunda pågår fortfarande idag. Ff3, Fi15, Ff17, Ff19, Pf26. Ingen får vara mobbad. Ff9, Ffi15, Fi23. Man ska acceptera andra kulturer och folkarter, Pf20, för dom de är, Pf24, i alla fall mörkhyade (afrikaner) de är faktiskt häftigt då de har sådana där häftiga religioner. Pf18. Alla kulturer är olika. Ff13. Det är okej, Ff9, Ffi21, Pf16, Pf20, Pf28, bara lite uddare. Pf22. Jag har inga problem med det, så länge dom inte stör mej, Ff1, är elaka eller riktigt ”macho” (att de inte betar sig som de äger hela jorden.). Ff5. Jag tkr om att folk är annorlunda. Det gör världen mer intressant. Ff7. Jag har alltid tyckt att vi alla är likadana. Fi23, Pf22. Alla får vara som de vill. Ff3, Ff5, Ff17. Alla har sin egen stil.” Ff13, Ff19, Fi21. Alla är värda lika mycket. Fi23. Jag har full respekt för alla, hur de än ser ut eller betar sig. Ff15. Man kan ha liv som man vill. Fi21. Man har rätt att vara som man vill, man får klä sig som man vill, Ffi11, Ff13, Ff19, Fi21, Fi23, Pf6, Pf16, och tala som man vill för alla har rätt att få vara sig själva. Kommentera aldrig förrän vi känner varandra. Ffi11, Fi23. Det är ju upp till en själv hurdan religion man har. Pf4, Pf6. Vad är det för skillnad vad man tror på egentligen bara man inte är terrorist eller något. Ff1. Man ska vara vänlig mot alla, Ff5, Fi21, hjälpa, Ff19, Pf20, Pf24, och vara jätte snäll om en person flyttar till [ortsbenämningen] där man bor, så att han/hon kan få det bättre. Och då känns det också bättre för en själv. Ff19. Jag är också från nån annat land så jag känner sig som Steffi. Men jag har lärt mig att vara snäll med människor som är elak så kanske om man är snäll med henne/honom så kanske han/hon ska vara snäll med mig eller med någon annan. Fi21. Andra människor kan ha olika uppfattningar om varandra och man kan ju alltid kommunicera med en person fast han/hon talar ett annat språk. Ff19. Vänskap är viktig. Pf6. Vi skall älska varandra, förstå och göra varandra lyckliga. Ffi11.

Det är svårt att säga till vilken genre boken hörde, kanske drama med lite kärleksroman i sig, Ff19, drama, Ff1, Ff3, Ff5, Ff9, Ff17, Ffi23, Pf10, Pf20, Pf30, drama med lite fantasy kanske, Ffi11, roman, Fi21, Fi23, ungdomsroman, Pf24, historisk roman, Pf16, Pf28, klassiker, Pf6, deckare, Pi4, Sci.fi. Pf18. Vet inte riktig. Ff15, Pf26.

Alla kan läsa boken, Ff1, Ffi11, Ff13, Pf10, Pf18, Pf24, Pf28, barn Ff9, Ff17, Ff19, Fi21, Fi23, ungdomar, Ff3, Ff9, Ff7, Ff19, Fi21, Pf4, Pf6, vuxna, Ff9, alla som är mobbare/mobbade, så att man får bättre förståelse för andra, Pf20, vad som har hänt under krig, Ff1, Ffi11, Ffi15, om krigsbarn, Pf30, hur det var att vara jude, vad judeförföljelsen var, Ff19, Fi23, för boken förklarar nästan hur allt var under krigen och vad människorna fick gå i genom. Fi23.

Har kännedom om mobbning i deras egna liv. Fördomer mobbning. Har en öppen attityd mot andra etniciteter i deras egna liv. Uttrycker acceptans och respekt. Andrafrerar. Tolererar och distanserar sig från andra etniciteter. Fokus på olikheter vad gäller religion. Uttrycker okunskap och stereotypa uppfattningar om afrikaner. Uttrycker etnocentriska uppfattningar. Betonar likvärdighet mellan alla människor och vikten av ett vänligt bemötande av alla människor. Uttrycker betydelsen av vänligt bemötande av nyanlända invandrare samt av människor i mottagarlandet. Uttrycker en stark identifikation med Steffi. Är öppen för att umgås med människor med andra etniciteter. Värdesätter vänskap.

Är osäkra på bokens genre. Rekommenderar boken till barn, ungdomar och vuxna, mobbare och mobbade för att få större insikter om mobbning samt om judeförföljelsen och krigsbarn under andra världskriget. Uttrycker ingen kännedom om liknande förföljelser i dag.