

Berättande sätter världen i rörelse

Ola Henricsson, Göteborgs Universitet

Jag minns en lärare som tog med oss på fälttåg mot ryssen och dansken, jag rös av fasa under Stockholms blodbad och förbannade dimman i Liitzgen. Trots ökad politisk mognad har jag än i dag lust att besöka Breitenfeld för att se var slaget stod. En annan minnesvärd lärare undervisade i teknik. Jag minns en glämlig fredagseftermiddag, alla elever var trötta och hängiga. Just då introducerade han begreppet hållfasthet. Saker omkring oss kan som bekant gå sönder. Men lärarens budskap var att vi skulle börja räkna på det. Stål exempelvis. Och så berättade han om sin tid ute i arbetslivet, hur stålprover ute på SSAB skedades ur smältan och drogs itu i en maskin för att mäta kvaliteten. Eller böjhallfastheten, så viktig att kunna beräkna för balkar, tak och broar. Han tog skolsalens trälinjal och böjde den plötsligt inför oss, böjde lite till, och eleverna satt som gapande fågelungar när han sedan gav oss formlerna till materiens inre hemligheter.

(Niemi, 2014)

Kunskapen om kraften i att berätta – exemplifiera och belysa något med återberättade händelser – är inget nytt utan har varit tätt sammanvävt med undervisning genom tiderna. I en fabelsamling ämnad för undervisning, sammanställd i Indien för över två tusen år sedan, beskrivs fablerna som det centrala undervisningsinnehållet och under antiken beskriver Platon hur Sokrates undervisade med berättande exempel. På 1600-talet uppmanade Comenius (2002), didaktikens fader, lärare att berätta för att det ”undervisar, griper och roar på samma gång” (s. 193). Under folkskolans utveckling på 1800-talet och kring sekelskiftet använde sig lärare av muntligt berättande för att fånga elevernas uppmärksamhet och strukturera ett ämnesinnehåll. Minnesbilder över en svensk författare som började som lärare, Selma Lagerlöf (Palm, 2019), beskriver hur hon kunde ”berätta så fångslande och medryckande, ibland så ivrigt att både lärarinnan och eleverna glömde att lektionen var slut” (s. 25).

Det muntliga berättandet av fabler, sagor och sägner har minskat i takt med att andra medier har konkurrerat ut det och ”alltmer sällan möter man personer som har förmågan att berätta en historia” som Walter Benjamin skrev redan på 1930-talet (Benjamin, 1973), i en omtalad text om det muntliga berättandets tillbakagång. Det var långt innan TV och IT-revolutionen. Frågan är om det idag verkligen är så dystert som Benjamin påstod. Hur kan lärares muntliga berättande beskrivas i dagens skola?

Idag vet vi att undervisning med muntligt berättande gynnar språkutveckling i såväl modersmålet (Lwin, 2016) som andraspråkslärande (Xueping, 2012) och att muntligt berättande stärker barnens narrativa förmåga (Spencer, et al., 2013). I en tid av stark tilltro till mätande (Biesta, 2009) där resultat jämförs nationellt såväl som internationellt används det muntliga berättandet allt oftare som en metod att öka elevernas kommunikativa färdigheter (Zipes, 2018). För lärare är forskningen om det muntliga berättandets betydelse för språkutveckling en bekräftelse av deras erfarenheter, men samtidigt bör de ställa sig frågan: Vad mer har vi berättandet till?

Vid sidan av berättandets positiva inverkan på elevers språkutveckling har lärares berättande också mer generella didaktiska innebörder. I ett par studier (Henricsson & Claesson, 2016; under utgivning), där svenska och indiska lärare återger erfarenheter av att berätta, kan lärarnas resonemang tolkas som att de svarar på hur man får undervisningen relationell, emotionell och meningsfull och hur man som lärare blir mer engagerad och närvarande i undervisningen. På flera sätt innefattar deras erfarenheter mer generella undervisningsaspekter som kompletterar forskningen om muntligt berättande och språkutveckling. Det allmändidaktiska perspektivet på lärares berättande är det som den här texten tar upp och vidareutvecklar. Inledningsvis beskrivs dock själva fenomenet muntligt berättande.

Muntligt berättande

När man lyssnar på en berättelse undrar man: Hur ska det sluta? Och när man lyssnar på en föreläsning undrar man: När ska det ska sluta?

(Alf Arvidsson i Rehnman & Hostetter 2002, s. 218)

Jämförelsen mellan berättande och föreläsning är förstås tillspetsad men illustrerar varför elever tycks fångas av berättelser och att det skapar förväntningar. Narrativa strukturer kretsar kring händelser och det finns alltid något innan och något efter en händelse. Berättelser rör på sig och som lyssnare följer vi händelseförloppet och söker en mening. Om vi inte förstår meningen med berättandet frågar vi oss kort och gott ”Och?”. Grundläggande narrativa begrepp vid muntligt berättande är *kronologi*, *kausalitet* och *komposition* (Palmenfelt, 2017). Palmenfelt (2017) beskriver att kronologi syftar på att saker händer efter varandra med följande exempel: Kungen dog och sedan dog drottningen. *Kausalitet* syftar på att det finns en orsak till att händelser inträffar efter varandra och då skulle exemplet utvecklas till: Kungen dog och därför dog drottningen (av sorg). Den kronologiska ordningen talar alltså om när något hände och kausaliteten varför det hände. Berättarens *komposition*, val av struktur och ordning och teknik att framföra berättelsen, formar den intrig som tydliggör avsikten med berättandet (s. 36). Samma innehåll kan vinklas och bearbetas på olika sätt och berättaren signalerar i berättarsituationen avsikten med berättandet såväl medvetet som omedvetet.

En intressant iakttagelse som rör muntligt berättandet är betydelsen av berättarens närvaro. Svetlana Aleksijevitj, som fick ta emot Nobelpriset i litteratur 2015 bland annat för ett flertal böcker som bygger på människors inspelade berättelser, beskrev sin kärlek till den berättande

rösten i sitt tal (Svenska Akademien, 2015) vid Nobelprisets överlämnande: ”Det finns en bit av människolivet – det talspråkliga – som vi inte lyckas erövra åt litteraturen” (s.4). Som lyssnare förväntar vi oss inte bara att få uppleva berättelsen i vår fantasi utan även i berättarens röst, ansiktsuttryck, gester och kroppsspråk.

Att lyssna på någon som berättar kan beskrivas, fenomenologiskt, som att rikta sin uppmärksamhet till berättelsens värld (Young, 1987). Berättandet är ett motsägelsefullt fenomen: Man är ensam med sin fantasi samtidigt som man är tillsammans med andra lyssnare. Man är nära sina känslor och samtidigt på en reflekterande distans till ett händelseförlopp. Man riktar sin uppmärksamhet mot en förfluten tid samtidigt som den upplevs i ett berättande nu. Att lyssna på någon som berättar är, kort sagt, något mycket mer komplext än att bara förstå och tolka berättelsens *text*. Berättande är en social, kroppslig och reflekterande aktivitet på en och samma gång.

Det muntliga berättandet förefaller vara universellt då alla nu kända kulturer och språk använder narrativa strukturer för att återberätta händelser. Den iakttagelsen är viktig när man tänker på elever med annat modersmål än svenska. Om man är tydlig med att man ska berätta en historia vet eleverna oftast vad de har att förvänta sig. Den introducerande dörröppnaren till sagans värld ”Det var en gång ...” finns i alla kända språk och kulturer. I flera av språken från Mellanöstern säger man i svensk översättning ”Det var, det var inte ...” när man börjar en saga. Att lära sig den korta frasen på olika språk är betydelsefullt. Dessutom har berättelser under årtusenden spridits och delats över land- och kulturgränser vilket gör att det finns fabler som kan vara mer eller mindre kända för elever i ett mångkulturellt klassrum. Berättelser är kultur-bärare, kultur-spridare, kultur-delare och kultur-blandare. Man kan ta tillvara elevernas erfarenheter och kunskaper av berättande och bygga vidare på det de känner igen i syfte att lära sig ett nytt språk. Lägg där till kunskapen om att muntligt berättande levandegörs med tillfälliga och betydelsebärande gester, ansiktsuttryck och hållning som stödfunktioner till den berättande rösten.

Muntligt berättande i undervisning

Det kan i stort i stort sett inte bli för mycket berättande i undervisningen.

(Rubi Tyson i Bildning och praktisk klokhet i skola och undervisning, 2019, s.56)

När mina elever gick i årskurs sex introducerade jag ett arbetsområde om Asien med att berätta om den japanska flickan Sadako¹. Trots att hon överlevde atombomben i Hiroshima

¹ Ur *Sadako och de tusen papperstranorna* av Elionor Coerr (1993)

utvecklade hon leukemi och dog redan vid tolv års ålder. Efter berättelsen bad jag eleverna att enskilt skriva ned ett par frågor. Jag häpnade över bredden och djupen i elevernas frågor. De undrade över allt från krigets orsak och utveckling till japansk mat och religion. De ställde frågor om sjukdomen och om man kunde bli frisk. De ville lära sig hur en kimono ser ut, hur man viker origami och många ställde frågor om Sadako, hennes familj och vänner. Frågorna låg sedan med som en grund för undervisningen de närmsta veckorna och som lärare var det utmanande – men framför allt var det inspirerande att inte veta vilka perspektiv på ämnesinnehållet som följde av elevernas frågor efter att ha lyssnat till berättelsen.

Didaktik är det vetenskapliga begreppet för undervisning. Det kommer ursprungligen från grekiskan i betydelsen ”att belysa något”. Då världen är alltför komplex att lära sig i sin helhet handlar undervisning till stor del om att göra världen begriplig genom att avgränsa, exemplifiera, konkretisera och illustrera. Då didaktik är ett övergripande begrepp för att beskriva allt som påverkar undervisning som ämnesinnehåll, metodik, läroplaner, policydokument, historia, läromedel och så vidare så används här begreppet *allmän didaktik* – som tydligare riktar intresset mot generell undervisningspraktik (Oettingen, 2018). Allmän didaktik kan användas för att ge svar på frågor om den komplexa och motsägelsefulla verksamhet som undervisning är och – specifikt i den här texten – även belysa lärares muntliga berättande.

En av de viktigaste uppgifterna i undervisning är att fånga elevernas uppmärksamhet och rikta den mot ett ämnesinnehåll. Ett effektivt sätt att göra det på är att berätta en anekdot, ett minne eller traditionell berättelse som knyter an till ämnet. En berättelse kan exemplifiera och konkretisera innehållet, som i exemplet med Sadako, samtidigt som det kan väcka känslor och väva relationer mellan läraren, eleverna och ämnet för undervisningen. Det kan beskrivas som en växelverkande undervisning som öppnar eleven för ämnet samtidigt som ämnet öppnas för eleven (Oettingen, 2018).

En lika bra som enkel modell att beskriva undervisning är den *didaktiska triangeln*. I ett hörn hittar man läraren, i det andra eleven och i det tredje ämnet. Alla tre aspekter måste finnas med och vara i balans i en undervisningssituation. Om det lutar för mycket åt hörnet med läraren kan det illustreras som att läraren blir för kär i sitt eget berättande och kommer för långt ifrån elevernas intressen eller ämnet för undervisningen. Återigen kan en anekdot om läraren och den blivande författaren Selma Lagerlöf belysa den obalansen. En av hennes elever har återgett i ett minne att lärarinnan ibland lät berättandet gå ut över undervisningen: ”Somliga av flickorna begrep sig inte alls på hennes berättande sätt att undervisa utan satt och tänkte på annat” (Palm, s. 26). Om undervisningen fokuserar för mycket på elevens hörn och ser på prestationer och på vad berättandet kan bidra med till mätbara resultat så riskerar undervisningen gå miste om berättandets sociala, emotionella, relationella och meningsskapande aspekter. Om berättelser som traditionellt hör till ämnet används oreflekterat och obearbetat kan det skapa obalans i ämnes-hörnet och, i värsta fall, leda till att lärare och elever varken finner dem intressanta eller meningsfulla. Dessa tre beskrivningar av obalans öppnar varken ämnet för eleven eller eleven för ämnet och det är lärarens didaktiska kunskap och erfarenhet som återupprättar balansen i den didaktiska triangeln.

Berättelser väcker dessutom frågor hos elever som sträcker sig bortom det som undervisning kan svara på. I undervisningssituationen ovan, med berättelsen om Sadako, ställde eleverna frågor om flickans liv, hennes familj och vänner – kort sagt om hur det är att vara människa. Att söka var på frågor som ”Hur kändes det för hennes vän när Sadako blev sjuk?” öppnar för en samtalande undervisning som i grund och botten är avsedd för elevernas bildningsprocesser och koncentrerade kring öppna frågor – det von Oettingen (2018) kallar för *vägledning*.

Vägledning

Det var en gång en ung man som sökte efter livets mening och det hade fört honom till en mästare. Den unge mannen ställde sin fråga: ”Vad är meningen med livet?” Mästaren såg på mannen och undrade: ”Varför är du beredd att byta bort det allra bästa du har mot ett svar. Tänk på att det är frågorna som förenar oss medan svaren skiljer oss åt. Så lev med frågan”.

(Fritt efter berättelsen Verdens beste spørsmål i Hambroe & Eskild, s. 70–71, 2004)

Vilka berättelser passar i en given undervisningssituation? Är det ens alltid rätt att berätta en historia? Det är det naturligtvis inte. En lärares paradoxala uppgift är att fånga elevernas uppmärksamhet och förmå dem att delta i undervisning och samtidigt uppmuntra dem till självständigt tänkande (Oettingen, 2018). Det blir inte mindre komplicerat när det visar sig att lärare oftast berättar spontant. För att navigera i undervisningens komplexa realiteter introducerade den pedagogiska vetenskapens grundare Herbart redan på 1800-talet begreppet *takt*. Begreppet kan användas för att beskriva det professionella omdöme en lärare besitter, grundat i didaktisk kunskap såväl som erfarenhet, och som ligger till grund för till synes spontana handlingar. Under senare år har begreppet bearbetats av Max van Manen (2015) som beskriver takt som en kunskap om ”att veta vad man ska göra när man inte vet vad man ska göra” (s. 84). Läraren fattar beslut om vilken berättelse och när den ska berättas och svaren på de frågorna grundar sig på didaktisk kunskap och erfarenhet. Varför inte använda Selma Lagerlöf en tredje gång för att illustrera en lärares val av berättelse. Hon sade sig vilja ”sätta världen i rörelse” med berättelser (Palm, 2019) för hon visste att berättande rör sig, berör och rör de som lyssnar. En lärare kan fråga sig om berättelsen hen väljer sätter elevernas värld i rörelse mot ämnet för undervisningen och samtidigt om den öppnar för frågor som leder in i framtiden mot en mer jämställd, demokratisk och hållbar värld.

Vägledning kan varken sättas på schemat, målstyras eller utvärderas utan uppstår spontant i klassrummet, vid måltiden, på rasten, på utflykten och ofta som svar på berättelser ur livet om händelser och personer. Jämför med själva begreppet *pedagog* som etymologiskt härstammar från *ped* – barn och *agog* – att leda: att leda barn till insikt och kunskap. Oettingen (2018) beskriver den här typen av vägledande samtal som att ”inkludera eleverna i en fråge- och erfarenhetshorisont som inte är deras privata, utan en gemensam mänsklig horisont som de måste lära sig att ta ställning till” (s. 121). Detta till skillnad från undervisning som tvärtom lyfter ut eleverna från världen och gör dem uppmärksamma på, ett ämne, med tematiserade, strukturerade, konkreta, avgränsade exempel och illustrationer. Den här typen av vägledning

påminner också om ursprunget för begreppet *skola* som i antikens Grekland betydde ”ledig tid”. Då människor tog rast från det som krävdes av dem i vardagen och gav sig tid att bli – att vara – med frågor och ägna sig åt bildande samtal. I framtidens skola kan lärare uppmuntras att tillåta den öppenhet och, följaktligen, de risker som följer med muntligt berättande i undervisning.

Att utveckla sitt berättande

Det är tid som man håller i sin hand och pauser som man laborerar med.

Lärare Malin

(Henricsson & Claesson, 2016, s. 38)

Idag är de flesta lärare inte professionella berättare, utan snarare berättande amatörer men didaktiska proffs. Begreppet amatör är i sammanhanget intressant då det, i sitt franska ursprung, betyder ”en som älskar”: en lärare som älskar att berätta. Det vardagliga berättandet är för viktigt för att lämnas åt professionella berättare, författare och skådespelare på tillfälliga besök i skolan. Följande avsnitt syftar till att uppmuntra lärare att berätta mer och att integrera det i sin vardagliga undervisning.²

Ämnesberättande

Passar det att använda berättelser i alla ämnen? Ja, såväl historielärare som idrottslärare kan levandegöra, gestalta och illustrera ett händelseförlopp för att få eleverna nyfikna och intresserade av ämnet för undervisningen. Däremot finns det inom ramen för olika skolämnens metodik och innehåll traditionellt mer eller mindre berättande inslag. Historieämnet bestod ursprungligen till stor del av berättelser och metoden var muntligt berättande och än idag använder historielärare berättande inslag (Staf, 2019). Ett annat skolämne som på samma vis till stor del bestod i att läraren berättade berättelser var kristendom och senare religionskunskap. Undervisningen bestod i att läraren återberättade givna och bestämda historiska händelseförlopp och bibliska berättelser. Den här typen av katederundervisning där läraren berättar ett givet innehåll som eleven okritiskt förväntas lära sig utantill har försvunnit. Däremot är det synd att förkasta det goda med det onda. Lärare kan även idag ta tillvara berättandets kraft och förmåga att fånga elevernas uppmärksamhet.

² För mer tips om hur man som lärare utvecklar sitt berättande läs Eskild & Hambroe, 2005: Henricsson & Lundgren, 2016: Fast, 2001: Ärnström, 2013.

Första frågan man kan ställa sig när det gäller vad man kan berätta är: Finns det redan kända berättelser som traditionellt hör till ämnet? I så fall kan man lägga undan boken och berätta dem muntligt. Eftersom berättandet, till skillnad från traditionell högläsning, har improviserade inslag i syfte att anpassa berättandet till eleverna fångar man dem lättare med muntligt berättande.

Nästa fråga en lärare kan ställa sig är om det finns andra händelser att berätta om i anslutning till det föreliggande ämnesavsnittet. Inte sällan finns det kända personer och händelser som på något sätt går att knyta till ämnet för undervisningen som till exempel uppfinnare, upptäckare, konstnärer, musiker, författare eller politiker.

Ämnesundervisning består också av namn och centrala begrepp och inte sällan finns det spännande berättelser att nysta fram i begreppens historia. För att nämna ett par av otaliga exempel kan man till exempel undervisa om periodiska systemet genom att berätta om forskare som av olika anledningar gett namn åt ämnen de upptäckt eller om hur det latinska ordet för ko, *vacca*, hänger ihop med vaccinets upptäckt.

En annan källa till berättelser är dagstidningar och nyheter. Dagligen tar vi del av nyheter om händelser och som lärare kan man återberätta vad man har läst i anslutning till ämnet för undervisning.

Anekdoter, egna upplevelser och minnen, är förmodligen den vanligaste källan för innehållet i lärares berättande nu för tiden. Anekdoter kan ha dålig klang och syftar i så fall på triviala och privata vardagsberättelser som varken hänger ihop med ämnet eller undervisningssituationen, men i detta sammanhang används berättandet tvärtom: med didaktisk innebörd att belysa, förklara och väcka ett intresse för ett specifikt ämnesinnehåll. Som redan nämnts samspelar lärarens didaktiska kunskap och pedagogiska omdömesförmåga i ett improviserat och taktfullt handlande och det gäller även spontant berättande av anekdoter. Vid sidan av att anekdoten riktar elevernas uppmärksamhet mot ämnesinnehållet kan minnesberättande ha en relationell betydelse då det är något självupplevt som läraren delar med sig av.

Myter har ursprungligen överförts från en generation till en annan i en muntlig tradition och passar därför ofta bra att återberätta muntligt. Grundläggande innehåll i myter är skapelseberättelser, berättelser om ont och gott, berättelser som söker svar på vad det innebär att vara människa och kan på det viset bredda och fördjupa undervisningen i olika ämnen.

Att forma berättelsen

När man bestämt sig för en berättelse börjar arbetet med att strukturera innehållet. Att slipa på den narrativa strukturen består i ett förberedelsearbete som man har igen resten av yrkeslivet. Det finns så många tillfällen att berätta en bra historia. En muntlig berättelse har traditionellt en tydlig början och lika tydligt slut och däremellan ett händelseförlopp som är kronologiskt strukturerat. Som stöd för minnet är minnesanteckningar i form av bildserier eller manus med scener där händelser inträffar efter varandra att föredra framför till exempel en tankekarta. I det här skedet bör också läraren bestämma sig för vilken händelse eller vilka händelser, dock ej för många, som ska berättas och hur de hänger ihop med början och slut.

Förslagsvis bör inte berättelsen ta mer än 5–15 minuter att berätta. *Hur länge* man berättar beror på en mängd olika förutsättningar och till exempel kan man fråga sig: Hur vana är eleverna att lyssna på berättande? Är de ovana bör man förbereda kortare berättelser till att börja med, för att så småningom kunna berätta längre berättelser. Det gäller även lärare som själva är ovana att berätta.

Då föreställningsförmågan är den enskilt viktigaste förmågan för en berättare kan man återvända till den centrala händelsen och förstå sig händelseförloppet i sin fantasi, gärna med hjälp av andra sinnesintryck än synen: Vad kunde man höra, hur kändes det, vad luktade och smakade det? Är det fler händelser som ska återges bör man, som förberedelse, välja ut ett par att reflektera över speciellt. Vid återberättande kan man sedan beskriva ett fåtal viktiga händelser med hjälp av andra sinnen för att på det sättet skapa närhet och levandegöra ett händelseförlopp. Man bör undvika för många stopp i berättandet, som beskrivande inslag, då de gör så att man riskerar att tappa elevernas intresse.

En sista iakttagelse, nu när berättelsen har fått ett strukturerat innehåll och händelseförloppet är bearbetat med lärarens föreställningsförmåga, är att berättandet inte får bli recitation. Man kan lära sig början och slutet utantill men resten ska levandegöras utifrån berättelsens händelseförlopp i samspel med eleverna och därför blir berättandet olika gång efter annan. Samspelet med eleverna i undervisningssituationen påverkar i huvudsak inte *vad* som händer i berättelsen utan *hur* berättandet framförs. *By heart*, som man säger på engelska, är ett bra uttryck för vad det innebär att berätta utantill – man har inte berättelsen i huvudet utan snarare i hjärtat som påverkas i mellanmänniskt möte.

Att möta eleverna i berättande

När man berättar för eleverna ska man använda sin föreställningsförmåga för att skapa inre bilder av händelseförloppet hos eleverna. Det finns en allmän risk att berättarupplevelsen störs om läraren börja undervisa med berättelsen utan att först skapa en upplevelse. Undervisande, presenterande och förklarande inslag kan komma före och efter berättandet. Elever genomskådar avsikten med berättandet förvånansvärt snabbt. En gång gjorde en lärare om en tråkig händelse på rasten till en liten läroaktig berättelse, men redan i början av berättandet undrade en av eleverna: ”Ska du berätta eller ska du skälla?”.

När man berättar behöver man vara modig nog att släppa boken och bara använda sig själv och sin kropp som verktyg för att levandegöra berättelsen. Man kan bejaka ett mer levande kroppsspråk om det kommer naturligt. Oberoende av berättarstil – varje lärare utvecklar sin egen – är det vanligt att man gestaltar berättelsens händelseförlopp och rörelse med gester, kroppsspråk och ansiktsuttryck (McNeill, 1992). Berättande är dock inte teater där en skådespelare befinner sig i berättelsens tid och rum och *är* karaktärer. En berättare gestaltar och återger ett händelseförlopp som en närvarande betraktare även om karaktären i berättelsen är berättaren själv.

Muntligt berättande skapas i en unik situation i växelverkan mellan berättare och lyssnare och det får didaktiska innebörder. Det handlar om att berätta på ett sådant sätt och på en sådan nivå att eleverna känner sig delaktiga och tilltalade. Det kan beskrivas som att läraren ska

berätta elevernas berättelse – att få eleverna med sig till berättelsens värld. Att berätta är en motsägelsefull upplevelse av att fånga och kontrollera elevernas uppmärksamhet samtidigt som det är omöjligt att skapa upplevelser av muntligt berättande om de inte vill lyssna. En annan motsägelse är att samtidigt som berättelsens bestämda innehåll inte improviseras fram så skapas en unik upplevelse i växelverkan med eleverna i varje enskild berättarsituation.

Till sist något om att berätta spontant. Det är troligtvis vanligare än lärare själva är medvetna om då spontant berättande befinner sig in en gråzon mellan berättande, förklarande och beskrivande tal och går in och ut ur varandra. Att berätta spontant är ett beslut fattat av läraren i en unik pedagogisk situation utifrån lärarens professionella omdöme och erfarenhet som grund. På så vis är lärares spontana berättande nära sammanvävt med generell didaktisk handling vilken är improviserad och gestaltande till sin natur. Hur kan man lära sig det? Den kunskapen består av flera sammansatta förmågor och erfarenheter som lärarens berättarvana, didaktiska trygghet och mod, förmågan att improvisera och att kunna lyssna på eleverna. Det krävs, således, en hel del förberedelse och erfarenhet för att kunna improvisera i undervisningen. Så när man som lärare fångar tillfället i flykten och spontant berättar för att levandegöra ett ämnesinnehåll är det alltså ingen tillfällighet om man lyckas fånga elevernas uppmärksamhet utan – tvärtom – något väntat. I Henricsson & Claesson (2016) uttrycker en lärare det som att man fångar elevernas uppmärksamhet när man berättar eftersom ”man väntar sig alltid att något ska hända när man lyssnar på en berättelse” (s. 36). Det kanske inte alltid blir som man har tänkt sig när man berättar och tur är väl det, även om det kan upplevas frustrerande, för som lärare behöver vi vara öppna för att aspekter av didaktiskt handlande inte går att planera.

Avslutning

Tre äpplen föll från himlen. Ett för den som berättade, ett för den som lyssnade och ett för den som förstod.

Traditionell armenisk avslutningsfras

Det är inte säkert att man upptäcker lärares berättande om man söker efter det som det traditionellt gestaltade sig på Selmas tid. Skolan och undervisningen har förändrats åtskilligt sedan dess och om berättandet ska sätta undervisningen i rörelse mot engagemang och intresse så måste berättandet vara följsamt mot ämnet och eleverna. Det kanske behövs ett nytt sätt att resonera om berättande och undervisning i vår tid? Berättande i undervisning bör nog beskrivas lika komplext och motsägelsefullt som undervisningen i sig – berättande i växelverkan med både lärare, elever och ämne. Å ena sidan kan berättande gestalta och illustrera som stöd för undervisning, men å andra sidan kan berättande väcka frågor som undervisning inte har svar på.

När man som lärare börjar berätta mer tillsammans med sina elever – och upptäcker hur det levandegjorda berättandet väcker deras intresse och engagemang – återupptäcker man helt enkelt bara hjulet. Det berättande hjulet har redan snurrat i undervisning sedan årtusenden.

Anekdoten om Aristoteles på utflykt får avsluta den här texten om muntligt berättande som sätter elevernas värld i rörelse:

Aristoteles gick omkring på landsbygden och mötte en man som bar på, vad det såg ut som, en mycket gammal kniv. Han bad mannen berätta om den gamla kniven: "Ja, den här kniven har vi haft i vår släkt i generationer; vi har bytt ut bladet några gånger och handtaget är nytt men det är samma kniv".

Referenser:

- Benjamin, W. (1973). Illuminations. W. Benjamin (Red.), *The storyteller* (s 83–109). London: Fontana.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with question of purpose in education. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*. 21, 33-46.
- Comenius, J.A. (2002). *Didactica magna Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Coerr, E. (1993). *Sadako och de tusen papperstranorna*. Stockholm: En bok för alla.
- Eskild, H. & Hambro, B. (2004). *Livet er som et banantre – og andre fortellinger*. Ganesa Forlag AS.
- Eskild, H. & Hambro, B. (2005). *Snick och snack: en praktisk bok om muntligt berättande*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2001). *Berätta!: inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henricsson, O. & Claesson, S. (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. *Framtida berättelser - Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi*, 39, 29–45.
- Henricsson, O. & Claesson, S. (under utgivning). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society*.
- Henricsson, O. & Lundgren, M. (2016). *Muntligt berättande i flerspråkiga klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Hostetter, J. & Rehnman, M. (2002). *Berättelsens röst: en resa genom det muntliga berättandets Sverige*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lwin, S-M. (2016) It's story time!: exploring the potential of multimodality in oral storytelling to support children's vocabulary learning". *Literacy*, 50 (2), 7282.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Niemi, M. (2014, 23 september). Allt börjar med läraren. *Pedagogiska Magasinet*. Hämtad från <https://pedagogiskamagasinet.se>
- Oettingen, A.V. (2018). *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.
- Palm, A. (2020). *Jag vill sätta världen i rörelse: en biografi över Selma Lagerlöf*. Albert Bonniers Förlag.
- Palmenfelt, U. (2017). *Berättande gemenskaper: Individuella livshistorier och kollektiva tankefigurer*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Spencer, T.D., Kajian, M., Petersen D.B. & Bilyk, N. (2013) Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of early intervention*, 35 (3), 243-269.
- Staf, S. (2019). *Skriva historia: literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2019. Göteborg.
- Svenska Akademin. (2015). Nobelföreläsning av Svetlana Aleksijevitj – Om ett förlorat fältslag. Stockholm: Nobelstiftelsen.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Tyson, R. (2019). *Bildning och praktisk klokhet: i skola och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Xueping, L. (2012) Effects of Negotiated Interaction on Mongolian-nationality EFL Learners' Spoken Output. *English Language Teaching*, 5 (6), 119-134.
- Young, K. (1987). *Taleworlds and Storyrealms – The Phenomenology of Narrative*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers
- Zipes, J. (2018) Once upon a time: Changing the world through storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 13 (1), 33–53.
- Ärnström, U. (2013). *Varför?: handbok i berättande pedagogik*. Lund: BTJ förlag.