

Berättande sätter världen i rörelse

Ola Henricsson, Göteborgs Universitet

Barnen satt förväntansfulla i en halvcirkel på golvet när läraren började berätta:

”Det var en gång en kattmamma som låg och vilade med sina fem kattungar tätt intill sig. De var små och gulliga och med sina små svansar rakt upp låg de nära mamman. De diade, de åt, mjölk och det var en så varm bild. Plötsligt kom det in en stor hund genom dörren. Hunden fick syn på kattungarna och kattmamman och skällde: ’Voff-voff!’. Kattmamman tittade på hunden och svarade: ...’Voff!’.

Hunden blev så rädd för den skällande katten att den försvann lika snabbt som den hade kommit. Kattmamman vände sig då till sina ungar och sa: ’Där ser ni! Det är bra att kunna många språk’.”

Barnen applåderade och ville genast leka berättelsen precis som de brukar göra med andra berättelser.

Ur mina anteckningar från en berättarstund på Introduktionsskolan i Göteborg.

Den här situationen med en lärare som sitter på knä och berättar för en grupp nyanlända barn går att föreställa sig och berättelsens innehåll framgår tydligt, men det är ändå något avgörande som saknas när man läser citatet. Lärarens levda berättande i växelverkan med barnen saknas. Hon levandegjorde händelseförloppet med det muntliga berättandets alla varierade uttryck som pauser, rytm, gester, ansiktsuttryck, blickens riktning, kroppshållning och röst. Hon skällde som en hund, darrade som en kattunge, höll en stolt hållning när hon skällde ut hunden som katt och visade med en avvisande gest hur hunden försvann. Lärarens berättande, inte bara berättelsens innehåll, fängade barnens uppmärksamhet och fick dem emotionellt och relationellt involverade i innehållet som om de var närvarande. Den här artikeln handlar om förskollärares och lärares muntliga berättande i förskola, förskoleklass och på lågstadiet. I artikeln benämns fortsättningsvis både förskollärare och lärare som *lärare* och både barn och elever som *barn*.

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 barnens uppmärksamhet och strukturera ett ämnesinnehåll. Minnesbilder över en svensk författare som började som lärare, Selma Lagerlöf (Palm, 2019), beskriver hur hon kunde ”berätta så fängslande och medryckande, ibland så ivrigt att både lärarinnan och eleverna glömde att lektionen var slut” (s. 25).

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 barnens 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 vill vi ha berättandet till?

Vid sidan av berättandets positiva inverkan på barns 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 barn tycks fångas av berättelser och att de 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) 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*, sätt att ordna berättelsens händelseförlopp och teknik att framföra den, 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 Akademin, 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 berättaren och 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 barn med annat modersmål än svenska. De har i många fall redan mött fenomenet muntligt berättande och vet hur berättelser fungerar. Om man är tydlig med att man ska berätta en historia vet barnen 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 barn i mångkulturella undervisningsmiljöer. Berättelser är kulturbärare, kulturspridare, kulturdelare och kulturblandare. I läroplanen för förskolan (Lpfö 18) beskrivs förskolans uppdrag som att ”överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Förskolan

ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen” (s. 9). Man kan ta tillvara barnens 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

En dag började jag berätta för barnen på förskolan: ”Det var en gång en spindel som kunde spela trumma”. När jag bara hade kommit så långt i berättelsen så bekräftade en flicka som satt precis intill mig med sin lilla röst: ”Hm-hm”. Jag fortsatte min berättelse: ”Spindeln kunde spela trumma med vart och ett av sina åtta ben”. ”Hm-hm”, bekräftade flickan igen. Först blev jag lite störd av hennes ljudliga bekräftelse men snart fann jag hennes hummande som ett svar, ungefär som när man berättar i telefon. Hennes hummande fortsatte genom hela berättelsen och när jag slutade: ”Och sen kom jag hit och berättade den här historien för er”. Så avslutade flickan ljudligt: ”Hm-hm”. Hon var en underbar lyssnare som jag plockar fram ur minnet ibland. (Henricsson, 2011).

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 barnens 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 samtidigt som det kan väcka känslor och väva relationer mellan läraren, barnen och ämnet för undervisningen. Det kan beskrivas som en växelverkande undervisning som öppnar barnet för ämnet samtidigt som ämnet öppnas för barnet (Oettingen, 2018).

En lika bra som enkel modell att beskriva undervisning är den *didaktiska triangeln*: I ett hörn hittar man läraren, i det andra barnet och i det tredje innehållet. 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 barnens intressen eller ämnesinnehållet 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 barnets 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 innehållet används oreflekterat och obearbetat kan det skapa obalans i innehållshörnet och, i värsta fall, leda till att barn och lärare varken finner berättelserna intressanta eller meningsfulla. Dessa tre beskrivningar av obalans öppnar varken ämnesinnehållet för barnet eller barnet för ämnesinnehållet och det är lärarens didaktiska kunskap och erfarenhet som återupprättar balansen i den didaktiska triangeln.

Berättelser väcker dessutom frågor hos barn som sträcker sig bortom det som undervisning kan svara på. Barnens frågor efter att ha lyssnat på berättelser öppnar för en samtalande undervisning som i grund och botten är avsedd för barnens bildningsprocesser och koncentrerande 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 en given undervisningssituation? Är det ens alltid rätt att berätta en historia? Det är det naturligtvis inte. En lärares paradoxala uppgift är att fånga barnens 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 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 barnens 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 på förskolan, 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 men även till frågor. Oettingen (2018) beskriver den här typen av vägledande samtal som att ”inkludera barnen 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 barnen 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 förskola och 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 barngruppen eller på skolan. Följande avsnitt

syftar till att uppmuntra lärare att berätta mer och att integrera det i sin vardagliga undervisning.¹

Olika berättargenrer

Fabler, sägner, sagor, myter och anekdoter är exempel på muntliga berättargenrer som traditionellt använts i undervisning för barn och här följer en kort beskrivning av var och en av dem.

Fabler har berättats i undervisande och fostrande syfte i årtusenden. Fabeln är en kort historia, ofta med djur som karaktärer och en sensmoral som inte sällan tydliggörs i slutet på berättelsen eller i direkt anslutning till slutet. Till exempel så avslutas den välkända fabeln *Lejonet och musen* med att även tillsynes små och obetydliga vänner kan visa sig vara viktiga. Fablerna är korta med en enkel struktur och passar mycket bra att berätta för barn. Den avslutande sensmoralen behöver inte uttryckas explicit utan kan istället resoneras fram med barnen efteråt.

Sägner tillhör en mer ursprunglig och mindre konstfull genre. De var lokalt förankrade och allmänt kända och berättades av såväl barn som vuxna i bondesamhället. Det fanns sägner som beskrev och förklarade det mesta som fanns i en hembygd såsom berg, sjöar, kyrkans placering, gårdsnamn, åkrar och händelser. Ett vanligt förekommande sägenmotiv är så kallade jättekast – stora stenblock i naturen – som enligt sägnen är spår av en jättes försök att kasta sten mot kyrkan eftersom jättar inte tål ljudet av kyrkklockors klang. Barn kunde också varnas för att gå vilse eller drunkna med sägner om skogsrået, näcken och brunnsgubben. Sägnernas innehåll berättades ursprungligen som om de var sanna. Det kan leda till intressanta och viktiga diskussioner med barnen om vad som är sant eller vad som är en berättelse om fakta eller hitte-på. Med lite efterforskning eller hjälp från ett folkminnesarkiv kan man spåra upp gamla berättelser knutna till den hembygd i vilken skolan ligger och då kan man ta barnen till platsen och berätta där.

Sagor berättades förr i tiden bara för att underhålla – framför allt vuxna. Sagorna är egentligen en muntligt traderad konstform som hämtar motiv och innehåll från andra genrer som till exempel sägner, vitsar och fabler. *Rödhuven* förefaller bygga på en sägen

¹ För mer tips om hur man som lärare utvecklar sitt berättande läs Eskild & Hambroe, 2005: Gustavsson, 2014: Henricsson & Lundgren, 2016: Fast, 2001.

om en flicka som försvinner i skogen och som sedan bearbetats till en mer konstfull form med en mormor, en jägare, en röd luva och ett lyckligt slut – för alla utom vargen då. Sagor berättades inte av gemene man förr i tiden, utan det fanns kända sagoberättare på bygden. Sagorna har vanligtvis ett lyckligt slut och som lyssnare får man följa en karaktärs kamp och, inte sällan, tre försök att övervinna problem och hinder för att uppnå sitt mål. Det finns psykologer som beskriver sagans inneboende läkande kraft som, i berättelsens form, ger barn möjligt att möta problem och hot för att sedan upptäcka lösningar – en hanterbarhet – och ett lyckligt slut (Henricsson & Lundgren, 2016). Berättelsen utspelar sig på en reflekterande distans till nuet samtidigt som barnen blir emotionellt engagerade i karaktärens öde och på det viset upplevs händelserna som nära – här och nu.

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.

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 barnens uppmärksamhet mot ämnesinnehållet kan minnesberättande ha en relationell betydelse då det är något självupplevt som läraren delar med sig av.

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.

Förslagsvis bör inte berättelsen ta mer än 5–10 minuter att berätta. *Hur länge* man berättar beror förstås på en mängd olika förutsättningar och till exempel kan man fråga sig: Hur vana är barnen 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 föreställa 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? Vid återberättande kan man sedan beskriva händelser med hjälp av andra sinnen för att på det sättet skapa närhet och levandegöra händelseförlopp. Man bör undvika för många stopp i berättandet, som beskrivande inslag, då de gör så att man riskerar att tappa barnens 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 händelseförloppet i berättelsen i samspel med barnen och därför blir berättandet olika gång efter annan. Samspelet med barnen 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 av ett mellanmänniskt möte.

Att möta barnen i berättande

När man berättar för barnen ska man använda sin föreställningsförmåga för att skapa inre bilder av händelseförloppet för sig själv och barnen. Det finns en allmän risk att berättarupplevelsen störs om läraren börjar undervisa med berättelsen utan att först skapa en upplevelse. Undervisande, presenterande och förklarande inslag kan komma före och efter berättandet. Barn genomskådar avsikten med berättandet förvånansvärt snabbt. En gång gjorde en lärare om en tråkig händelse i barngruppen till en liten lärorik berättelse, men redan i början av berättandet undrade ett av barnen: ”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, självklart, 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 barnen känner sig delaktiga och tilltalade. Det kan beskrivas som att läraren ska berätta barnens berättelse – att få barnen med sig till berättelsens värld. Att berätta är en motsägelsefull upplevelse av att fånga och kontrollera barnens 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 barnen 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 i en gråzon mellan berättande, förklarande och beskrivande tal och går in och ut ur varandra. Det är också något som uppmuntras i läroplanen för förskolan (Lpfö 18) där spontant uppkomna aktiviteter ses som en del av undervisningen och det gäller förstås skolan också. På samma vis är lärares spontana berättande nära sammanvävt med undervisning vilken också är improviserad och gestaltande till sin natur. Att berätta spontant är ett beslut fattat av läraren i en unik pedagogisk situation utifrån lärarens professionella omdöme och erfarenhet som grund. 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 barnen. 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 barnens uppmärksamhet utan – tvärtom – något väntat. I Henricsson & Claesson (2016) uttrycker en lärare det som att man fångar barnens 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 är det bra att vara öppen 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 Selma Lagerlöfs tid. Skolan och förskolan har förändrats åtskilligt under hundra år och om berättandet ska sätta undervisningen i rörelse mot engagemang och intresse så måste det vara följsamt mot ämnet och barnen. 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, barn 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 barnen – 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 barnens 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

- 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.
- 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.
- Gustavsson, P. (2014). *Sagor att berätta och leka*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henricsson, O. (2011). *Möten med berättande: anekdoter och berättelser för att inspirera till att använda muntligt berättande i skola och förskola*. Göteborg: B4 press.
- 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), 72-82.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Niemi, M. (2014). Allt börjar med läraren. *Pedagogiska Magasinet*, 14(3), s. 79.
- 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 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm

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.

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.

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.