”Som att hålla tiden i sin hand”

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
GOTHENBURG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 469

# ”Som att hålla tiden i sin hand”

## Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande

Ola Henricsson

UNIVERSITY OF
GOTHENBURG

© Ola Henricsson, 2022
ISBN 978-91-7963-107-9 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-108-6 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Pedagogiskt arbete, vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet. CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. Doktorsavhandling 99.

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor. www.cul.gu.se

Avhandlingen finns även i fulltext på:
http://hdl.handle.net/2077/71439

Omslag:
Illustration av Heidi Olsson ur artikeln *Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande* publicerad i Pedagogisk forskning i Sverige. Artikeln finns bifogad i avhandlingen.

Foto: Anna von Brömssen

Tryck:
Stema specialtryck AB, Borås, 2022

*Till Ulf Ärnström (1949–2022)*

*– min kollega och vän i berättandets rike*

# Abstract

Title: ”Like holding time in your hand” – A *didaktik* perspective on oral storytelling.
Author: Ola Henricsson
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-107-9 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-108-6 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: storytelling, *didaktik*, pedagogical tact, phenomenology

Storytelling is deeply interwoven with the act of teaching and learning. Teachers tell stories and anecdotes within their everyday teaching practice. Previous research on teachers' storytelling in the interdisciplinary field of educational science has focused mainly on language development, literacy, and students' learning from social, historical and psychological perspectives. In this thesis, the main interest is in the teachers' perspective and their lived experience of telling stories in teaching situations.

The overall aim of this thesis is to describe the pedagogical implications of teachers' oral storytelling. Storytelling is contextualized within the framework of teaching - which in turn is understood and discussed within the continental European tradition of *didaktik*. From this tradition, the concept pedagogical tact is used to illuminate teachers' storytelling at the intersection of theory and practice.

The empirical data is derived from interviews and video observations. The interviews are contextualized and exemplified through both a Swedish and an Indian context. The analysis of the interviews and observations is based on a phenomenological analysis of storytelling which implies a perspective that sees storytelling as embodied. Four studies were carried out and the findings are presented in four papers.

Overall, the results show that teachers' storytelling is an everyday phenomenon, both spontaneous and prepared, closely intertwined with their relationship to their students and the content. Since teachers' experiences of storytelling appear from the data to be spontaneous and reciprocal, such as listening to the listeners, it is suggested here that the pedagogical actions of the teachers can be described as a pedagogical tact – a tact of telling. Another important result which appears in this thesis is the importance of taking the lived body into account in teachers' storytelling, and this aspect constitutes a contribution to research on teachers'

storytelling. Thus, the teachers' experience of and knowledge about storytelling and *didaktik* are crucial for how their students experience the content.

Storytelling as teaching is not completely possible to predict and consequently impossible to fully measure and control. With today's increased demands for students' performance to be measurable, teaching that does not lead to measurable results can therefore be seen as carrying a risk of failure. From a continental European *didaktik* perspective, teachers' storytelling is, on the contrary, seen as important and as an opportunity - a way of teaching that enables students and teachers to create meanings in relation to content.

# Innehåll

FÖRORD ..... 15

DEL 1 ..... 17

KAPITEL 1 INLEDNING ..... 19
Avhandlingens utgångspunkter, syfte och frågeställningar ..... 20
Lärares berättande som en didaktisk handling ..... 21
Berättande som levd erfarenhet ..... 23
Syfte och frågeställningar ..... 23
Avhandlingens disposition ..... 25

KAPITEL 2 DIDAKTIK OCH DEN NARRATIVA VÄNDNINGEN ..... 27
Didaktik ..... 28
Innehållets innebörd och bildning ..... 29
Didaktisk handling och konsten att undervisa ..... 30
Den narrativa vändningen ..... 31
Den narrativa vändningen i anglo-saxisk tradition ..... 34
Sammanfattning ..... 35

KAPITEL 3 TIDIGARE FORSKNING ..... 37
Berättande som kommunikationsform ..... 38
Berättelser för kognitiv, social och emotionell utveckling ..... 40
Berättande och didaktik ..... 42
Mimetisk didaktik ..... 42
Kritisk-konstruktiv didaktik ..... 44
Berättande som levd erfarenhet ..... 47
Narrativ didaktik ..... 49

KAPITEL 4 TEORETISKT RAMVERK ..... 51
Utgångspunkter vid studier med en fenomenologisk ansats ..... 51
Livsvärld ..... 52
Intentionalitet ..... 53
Den naturliga inställningen ..... 54
Det muntliga berättandets fenomenologi ..... 55
Det muntliga berättandets upplevelsevärldar ..... 55
Interkorporealitet och ambiguitet ..... 58
Gester i berättandets spelrum ..... 59

Pedagogisk takt ..... 60
Lyhördhet ..... 62
Återhållsamhet ..... 64
Oförutsägbarhet ..... 65
Den didaktiska triangeln ..... 67
Sammanfattning ..... 68

KAPITEL 5 METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN ..... 69
Intervju och observation vid fenomenologiska studier ..... 69
Intervju och anekdot ..... 70
Observation och förkroppsligande aspekter ..... 71
Tolkning och trovärdighet ..... 74
Forskarrollen – perspektivmedvetenhet ..... 74
Intern logik - trohet gentemot fenomenet ..... 75
Innebördsrikedom ..... 76
Sammanfattning ..... 77

KAPITEL 6 METOD ..... 79
Intervjustudie 1 ..... 79
Intervjusituationen ..... 80
Bearbetning av empirin ..... 80
Intervjustudie 2 ..... 81
Intervjusituationen ..... 83
Bearbetning av empirin ..... 84
Metoddiskussion intervjuer ..... 84
Videoobservationer – delstudie 3 och 4 ..... 86
Delstudie 3 ..... 87
Delstudie 4 ..... 88
Bearbetning av empirin delstudierna 3 och 4 ..... 89
Metoddiskussion observationer ..... 89
Etiska överväganden ..... 90

KAPITEL 7 SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNA ..... 93
Delstudie 1 ..... 94
Delstudie 2 ..... 95
Delstudie 3 ..... 96
Delstudie 4 ..... 98

KAPITEL 8 DISKUSSION ..... 101
Lärares vardagsberättande och dess ömsesidighet ..... 101

Didaktiska implikationer....104
Avhandlingens metodologiska bidrag, begränsningar samt fortsatt forskning..106
En avslutande blick framåt....108

SUMMARY....111
Introduction....111
Aims and research questions....112
Previous research....113
Theoretical framework....114
Phenomenology of storytelling....114
Pedagogical tact....115
Method and empirical materials....116
Study 1....116
Study 2....117
Study 3....118
Study 4....119
The articles....120
Discussion....122
Conclusion....124

REFERENSER....125

BILAGA 1....133

BILAGA 2....135

DEL II ARTIKLARNA....137

# Tabell- och figurförteckning

Figur 1 Den didaktiska triangeln....67

Tabell 1 Intervjustudie 1....79
Tabell 2 Intervjustudie 2....83

# Förord

Inledningsvis vill jag rikta ett stort tack till er lärare och elever som välkomnat mig till era klassrum och låtit mig ta del av ert arbete och till er lärarstudenter som delat med er av de upplevelser som berört er på er verksamhetsförlagda utbildning.

Jag riktar ett varmt tack till min huvudhandledare Silwa Claesson. Silwa, du har varit betydelsefull på flera sätt; dels var det du som pushade mig att söka forskarutbildningen från början, dels har du som handledare oförtrutet uppmuntrat mig att fortsätta längs den väg jag en gång började. Ditt stöd har varit ovärderligt och du har stått stark och positiv när det stundtals har gungat. Jag vill också rikta ett tack till mina bihandledare Annika Lilja och Peter Erlandson. Er noggranna läsning, positiva entusiasm och professionella stöd har varit viktigt inte minst i slutet av processen.

Tack till professor Tone Saevi för din respons på det fenomenologiska ramverket vid mittseminariet, och professor Ilmi Willbergh för insiktsfulla påpekanden om det didaktiska perspektivet vid slutseminariet. Tack även till professor Katharina Eriksson Barajas för din experthandledning vid slutförandet av kappan.

I would also like to send my warmest greetings and thanks to Geeta Ramanujam, executive and founder of the Kathalaya Story Centre in Bangalore. Geeta, you had the important contacts that made our field visits possible. Thank you for the inspiring workshops and seminars we attended, and for your participation in the seminars we organized in Sweden. I am so thankful that you invited me into the great Indian storytelling tradition. I would also like to express my gratitude to the Indian teachers who contributed with their experience and knowledge of storytelling in teaching.

Thank you, Katharine Young. You are the person who has inspired me the most in terms of theoretical perspective. Early in my doctoral studies, during my visit to the University of California, San Francisco, in the spring of 2015, you introduced me to a phenomenological perspective on narrative. Thank you for your generosity and willingness to continually share your research on the embodiment of storytelling over the years. You have inspired me from the first to the last letter of this dissertation.

I tacksamhet vänder jag mig nu till Catherine Machale Gunnarsson. Du har granskat mina engelska texter med engagemang och nyfikenhet och gjort språkgranskningen till en fröjd och en del av själva forskningsprocessen.

Under processen har jag känt ett starkt stöd från mina närmaste chefer och rektorer i Göteborg Stad. Speciellt vill jag tacka Eva Berglund Andersson som var min chef på Introduktionsskolan i Bergsjön vid tiden för min antagning och Ann-Charlotte Robb som mot slutet av avhandlingsprojektet lyckades erbjuda mig en tjänst med berättande och musik på Frejaskolan i Västra Frölunda.

Som samverkansdoktorand har jag arbetat halvtid som lärare i Göteborg stad. Tack till mina uthålliga och uppmuntrande kollegor. Det kan inte alltid ha varit lätt att ha mig till kollega eftersom jag inte var närvarande alla dagar. Vårt dagliga arbete är mitt forskningsintresse så lärarjobbet har samtidigt varit en viktig påminnelse om vad och varför jag studerar det jag gör.

Inom forskarskolan CUL har jag deltagit i två olika temanätverk. Tack till mina doktorandkollegor för intensiva teoretiska diskussioner, humoristiska påhitt och akademiskt skvaller under seminarier och skrivarveckor. Dels i temat för *kultur och estetik;* Joakim Andersson, Emma Gyllerfelt, Martin Göthberg, Ingrid Hedin Wahlberg, Cecilia Jeppsson, Christer Larsson, Lena Osdendorf och Niklas Rudbäck. Dels i temat för *lärande, text och språk;* Anna Backman, Clare Lindström, Agneta Pihl och Johan Revelj.

Tack till Magnus Levinsson och Ola Strandler, tidigare doktorander på institutionen, som varit mina mentorer och som väglett mig i den, stundtals, ensamma doktorandrollen.

Tack mina söner Joel och Emil som lärde mig att berätta. Ni lyssnade när jag berättade sagor, myter och sägner när ni var små. När ni blev större och följde mig i avhandlingsprocessen har ni förutom berättelser också fått lyssna på analyser av och perspektiv på berättande. Allra sist ett varmt tack till dig Anna för din oförtröttliga optimism och för att du envist ryckt ut till mitt försvar. Det kan inte alltid ha varit så lätt som du fått det att verka.

Ola Henricsson
*Göteborg den 22 juni 2022*

# DEL 1

# Kapitel 1 Inledning

"Storytelling reveals meaning without committing the error of defining it."

Hannah Arendt

Kunskapen om och erfarenheten av att exemplifiera och belysa ett innehåll genom att berätta har varit tätt sammanvävt med undervisning genom tiderna. Filosofer och pedagoger har alltsedan antiken betonat vikten av att använda berättelser och berättande som undervisningens innehåll och metod. Att berätta förefaller närmast ha varit en för-givet-tagen undervisningspraktik som lärare förväntades öva på och behärska. Exempel på detta är Comenius som på 1600-talet i sitt verk *Didactica Magna* (1657/2002) menade att lärare genom att berätta "undervisar, griper och roar på samma gång" (s. 193). På 1800-talet betonade Herbart (1835/1993) att det viktigaste för en pedagog var att kunna konsten att berätta då det fångade elevernas uppmärksamhet och att det gjorde undervisningen i olika ämnen mer levande, naturlig och vardaglig. Sveriges första professor i pedagogik, Bertil Hammer (1909), uttryckte att det var centralt för undervisning att lärare kunde levandegöra ämnesinnehållet för sina elever genom att berätta målande.

Trots att berättande använts i undervisning sedan länge var det först i samband med den narrativa vändningen under senare delen av 1900-talet som det muntliga berättandets unika kvaliteter och specifika innebörd för undervisning och lärande definierades vetenskapligt. Antalet studier om muntligt berättande i undervisning har stadigt ökat sedan dess och finns nu, i stor mängd, inom fält som språkutveckling, literacy och lärande ur sociala, historiska och psykologiska perspektiv.

Tidigare forskning framhåller att berättelser i undervisning gynnar elevers språkutveckling vid såväl första- som andraspråksinlärning (Lwin, 2016; Xueping, 2012). Även elevers sociala- eller emotionella utveckling anses gynnas av att få ta del av berättelser (Jackson, 1995; Kasapoglu, 2015; Nussbaum, 2009). Forskning visar också att lärare berättar sammanvävt med generell undervisning inom ramen för en vardaglig klassrumsinteraktion i olika ämnen och skiftande innehåll (Aasebø m.fl., 2017; Alexander, 2001; Gudmundsdottir, 1991; Kromka m.fl., 2020;

Willbergh, 2016). Det finns också forskning på lärares planerade muntliga berättande och vilken betydelse det får för elevernas lärande (Egan, 1995; Cheeseman & Gapp, 2014; Kuyvenhoven, 2005). Däremot har lärares egna erfarenheter av att berätta inte i någon större omfattning efterfrågats i tidigare didaktisk forskning. Den här avhandlingen önskar ge ett bidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen genom att just belysa didaktiska innebörder av muntligt berättande ur ett lärarperspektiv.

Utifrån ett didaktiskt bildningsperspektiv har det sedan mitten av 1990-talet funnits en kritisk diskussion av vår tids ökade intresse för elevers prestationer av mätbara resultat (Ball, 2003; Biesta, 2009). Det har även påverkat lärares sätt att undervisa (Levinsson, 2013; Strandler, 2017), liksom hur de använder berättande (Anderssson, 2014; Cheeseman & Gapp, 2014; Kuyvenhoven, 2005; McManimon, 2018). Följden av det som har kallats vår tids mätbarhetshets har blivit att muntligt berättande, i allt större omfattning, används som en metod att stärka elevers kommunikativa förmågor (Zipes, 2017). Undervisning som i huvudsak syftar till att kontrollera, mäta och jämföra elevers specifika prestationer riskerar därmed att bortse ifrån flera andra perspektiv på berättandets didaktiska innebörder. Johanna Kuyvenhoven (2005) beskriver exempelvis, i sin etnografiska klassrumsstudie, den kvalitativa upplevelsen av muntligt berättande som en *paus* från ordinarie undervisning (s. 7). Hon beskriver dock inte vilka didaktiska innebörder upplevelsen av, det hon kallar paus vid, berättande har. Det är något som denna avhandling syftar till att beskriva och diskutera.

Själv har jag många gånger förundrats över berättandets didaktiska kvaliteter under de tjugo år jag undervisat som klasslärare i grundskolan och under de tre år jag samarbetade med ett berättarcenter i Bangalore i södra Indien. Det infinner sig en tät lyssnande stämning även i vanligtvis oroliga klasser när jag berättar. Eleverna har ofta blivit engagerade och ställt frågor efter att ha lyssnat till berättelser. Det har aldrig helt gått att förutse vad eleverna fastnat för i berättelserna. Elever vill också gärna höra fler berättelser oavsett om det är anekdoter ur livet, sagor eller myter. Den här typen av erfarenheter av att berätta inom ramen för undervisning väckte en nyfikenhet och ett intresse som föregick den här avhandlingen.

## Avhandlingens utgångspunkter, syfte och frågeställningar

Inledningsvis ska nämnas att lärares muntliga berättande kan studeras från en mängd olika vetenskapliga perspektiv. För att nämna några kan lingvistik,

sociolingvistik, sociologi, etnologi, psykologi eller filosofi ha relevans för att belysa, tolka och skapa kunskap om lärares berättande i undervisning.

Den här avhandlingen i pedagogiskt arbete kontextualiserar lärares muntliga berättande inom ramen för undervisning som i sin tur förstås och beskrivs utifrån didaktiska teorier – i detta fall mer specifikt utifrån en kontinentaleuropeisk tradition av didaktik. Hultman och Martinsson (2018) beskriver pedagogiskt arbete som ett praktiknära forskningsämne där den didaktiska traditionen är central för att diskutera och beskriva skärningspunkten mellan undervisningens teori och praktik vilket denna studie tagit fasta på.

Muntligt berättande förstås som ett fenomen utifrån narrativ forskning som den utvecklats inom ramen för en anglo-saxisk vetenskapstradition. En definition som används i avhandlingens studier beskriver muntligt berättande som "spoken recounting of particular past *events*" (Andrews m.fl., 2013, s. 5) - muntligt återberättande av specifika tidigare händelser. Således är utgångspunkten för den här avhandlingen att studera lärares muntliga berättande tudelad; dels en nordeuropeisk tradition av didaktik dels narrativ forskning i huvudsak ur en anglo-saxisk tradition.

De här två perspektiven, med gemensamma rötter i den hermeneutiska traditionen, sammanvävs allt oftare i nutida forskning (Westbury m.fl., 2000). Utifrån den redan kända narrativa forskningen på berättande och undervisning valdes här ett fördjupat narrativt perspektiv på lärares berättande sammanflätat med ett didaktiskt. Den explicita sammanflätningen av ett narrativt perspektiv och en didaktisk tradition, som inte låter sig på ett lättvindigt sätt förenas, menar jag är ett av avhandlingens bidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen. Under de sju år som arbetet med avhandlingen pågått har resultat från avhandlingens delstudier återkommande presenterats vid, såväl, nationella som internationella konferenser och seminarier. Jag vill också betona att även om berättande och didaktik generellt betraktas som sammanflätade i avhandlingen så särskiljs de också, som nedan, för att synliggöra specifika aspekter som gäller för narrativitet respektive didaktik.

## Lärares berättande som en didaktisk handling

Föreliggande didaktiska studie pekar mot undervisningens komplexitet och syftar till att beskriva berättandets didaktiska innebörder, alltså både som praktik och teori. I lärarens undervisningsförberedelser ingår det emellanåt att planera något att berätta, oftast i syfte att väcka nyfikenhet och intresse. Utöver det söker också

avhandlingen kunskap om lärares improviserade och spontana berättande i anslutning till händelser i mötet med elever och ämnet för undervisningen. Spontan och improviserad didaktisk handling är dock inte möjlig att helt förutse. Oförutsägbara aspekter av didaktisk handling har varit ett omdiskuterat dilemma inom utbildningsvetenskap de senaste 200 åren. Herbart (Friesen, 2020) uttryckte det, i sin installationsföreläsning vid universitet i Jena 1802 som att ”praktiska omständigheter kommer att gäcka” den lärare som hängett sig åt omfattande planering (s. 6). Mötet mellan lärare och elev är inte ett möte mellan robotar, som Gert Biesta (2014, s. 1) enkelt och träffande uttrycker det. Snarare är det således komplexitet och paradoxer som bäst beskriver undervisning (von Oettingen, 2003).

Inom ramen för den nordeuropeiska traditionen av didaktik har begreppet pedagogisk takt använts för att beskriva lärares improviserade och spontana handlande. Begreppet lanserades första gången, i didaktiska sammanhang, av Herbart 1802 (Friesen, 2020). Det föll i glömska under 1900-talets första hälft tills Jacob Muth, en tysk pedagog och forskare, återupptog intresset och utredde begreppet i sin avhandling *Pädagogischer Takt* (1962). Utifrån ett didaktiskt perspektiv beskriver Muth att takt ”manifesterar sig som kvicka bedömningar och beslut i praxis” (s. 69, min översättning). Lövli (2015) beskriver takt som ett begrepp för det som dels befinner sig mellan dels är beroende av två separata kunskaper om undervisning - teori och praktik. Han liknar det vid bindestrecket i mellanrummet mellan teori-praktik eller en bro som förenar teori och praktik men samtidigt inte kan beskrivas endast som det ena eller andra. Denna avhandling delar i detta avseende Lövlis sätt att definiera takt. Lärares spontana berättande är just ett sådant exempel på improviserad undervisning som till synes är fångad i flykten och visar sig som en didaktisk handling där elevernas reaktion, interaktion och frågor inte går att förutbestämma. Utifrån avhandlingens didaktiska perspektiv kan lärares berättande beskrivas som mer eller mindre spontant och gestaltande och därför som en undervisningens konst (Eisner 2003, Sæverot & Werler, 2017; Wahlström, 2019; Willbergh, 2016).

I begreppet pedagogisk takt ligger även en syn på undervisning som mer eller mindre oförutsägbar. I vår tids målstyrda och prestationsinriktade undervisning och utbildning kan detta fria, intuitiva, improviserade didaktiska handlande i relation med eleven och ämnet riskera att hamna i skymundan (Biesta, 2014; Friesen & Osguthorpe, 2018; Hopmann, 2007; Koerrenz, 2017). Shannon K. McManimon (2018) menar att en undervisning som utgår ifrån att lärare och elev autonomt skapar mening åt ett ämnesinnehåll utifrån berättande och berättelser är

svår att förena med vår tids målstyrning mot elevers produktion av mätbara resultat. McManimon (2018) pekar på att muntligt berättandet i stället möjliggör estetiska och holistiska perspektiv på undervisning, vilket är något som ligger i didaktikens kärna.

## Berättande som levd erfarenhet

Att berättande använts under lång tid i undervisningssyfte kan förklaras med att muntligt berättande är en vardaglig aspekt av mellanmänsklig interaktion (Bruner, 1986, 2004). Samtidigt som berättande är ett vardagligt fenomen, även i undervisning, är det en form av talat språk med unika kvalitativa innebörder. Muntligt berättande skiljer sig från andra former av didaktiska talhandlingar som exempelvis fråga-svar-interaktion, instruktion eller föreläsning. Naturligtvis kan berättande ingå som en del av exempelvis en föreläsning, men det denna avhandling vill uppmärksamma är att det sker en kvalitativ förändring när en lärare börjar berätta. För att tydliggöra det muntliga berättandets levda dimensioner används här ett fenomenologiskt perspektiv (Bengtsson, 1991, 2005; Claesson, 2011; Merleau-Ponty, 1962; Schütz, 1999; van Manen, 2015). Fenomenologiskt kan muntligt berättande beskrivas som en upplevelse av en oskiljaktig helhet som består dels av berättelsens innehållsliga händelseförlopp, dels av ett intersubjektivt möte mellan berättare och lyssnare (Young, 1987, 2000, 2011). Avhandlingen försöker beskriva hur detta intersubjektiva, eller snarare mellankroppsliga (Young, 2011), möte vid lärares berättande får specifika didaktiska innebörder.

Lärare använder vardagsberättande när de undervisar men också när de reflekterar över undervisning – berättelser om hur det är att vara lärare (Goodson & Walker, 1995; Gudmundsdottir, 1991; Gudmundsdottir m.fl., 1997). Båda aspekterna - berättande *i* och berättande *om* undervisning – beaktas i föreliggande avhandling; dels implicit där intervjuade lärare uppmuntras att beskriva sina upplevelser av berättande i undervisning, dels explicit i en av avhandlingens fyra delstudier där lärarstudenter observeras när de berättar om en händelse som berört dem på deras verksamhetsförlagda utbildning.

## Syfte och frågeställningar

Muntligt berättande är ett vardagligt fenomen som förekommer i mellanmänskliga möten, även i undervisning, och har således didaktiska innebörder - men vilka? Tidigare forskning visar på berättandets betydelse för elevers och studenters sociala, emotionella, kognitiva och språkliga utveckling. Det finns däremot lite

forskning om lärares upplevelser av berättande som en didaktisk handling och vilka innebörder det har. Den här studien intresserar sig för den senare aspekten och fångar lärarnas och lärarstudenternas levda erfarenheter av att berätta. För att beskriva och tolka deras erfarenheter har ett fenomenologiskt perspektiv valts. Fenomenologin bidrar med att synliggöra praktisk kunskap om och erfarenhet av berättande. Genom en fenomenologisk analys av lärarnas berättande kan levda aspekter av berättande i undervisning beskrivas och tolkas.

Ett övergripande syfte med denna avhandling är att beskriva didaktiska innebörder av lärares muntliga berättande. Avhandlingen består av fyra delstudier och det mer specifika syftet i delstudie 1 och 2 är att beskriva lärares upplevelser av att berätta i undervisningen. Det kontextualiseras och exemplifieras via både en svensk och en indisk kontext. I delstudie 3 är det specifika syftet att undersöka hur muntligt berättande kan vara ett sätt för lärarstudenter att skapa mening åt sina erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen och i delstudie 4 hur lärare förkroppsligar muntligt berättande *i* undervisning. Vidare utgör lärares och lärarstudenters upplevelser och förkroppsligande av muntligt berättande en utgångspunkt för avhandlingens teoretiska och metodologiska ställningstaganden: att utifrån intervjuer med lärare beskriva och tolka deras resonemang om sina upplevelser av muntligt berättande samt att genomföra videoobservationer med lärarstudenter och lärare som berättar.

Studien tar sin utgångspunkt i en övergripande forskningsfråga samt fyra specificerade forskningsfrågor:

Övergripande forskningsfråga:

- Vilka didaktiska innebörder har lärares muntliga berättande?

Specifika forskningsfrågor:

- Hur beskriver svenska lärare sina upplevelser av att berätta i undervisningen?
- Hur beskriver indiska lärare sina upplevelser av att berätta i undervisningen?
- Hur kan lärarstudenters spontana vardagsberättande om händelser som berört dem på deras praktik belysa läraryrkets komplexitet?
- Hur visar sig en lärares improviserade och spontana berättande och vilka didaktiska innebörder kan det ha?

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen inleds med en bakgrund bestående av två kapitel. Först presenteras en beskrivning av två, för den här avhandlingen viktiga, vetenskapliga vändningar under 1900-talet - dels det nyväckta intresset för didaktik, dels den narrativa vändningen. Det andra kapitlet i bakgrunden redovisar tidigare forskning om berättande i undervisning. Därefter följer avhandlingens teoretiska ram där avhandlingens fenomenologiska ansats redovisas, och specifikt beskrivs där muntligt berättande och pedagogisk takt. I de två nästkommande kapitlen presenteras metoden. Först redovisas metodologiska överväganden som ligger till grund för val av metoder, därefter presenteras de olika delstudiernas metoder med begränsningar och möjligheter. Efter ett kapitel där avhandlingsstudiens fyra artiklar sammanfattas följer en diskussion och till sist en avslutande konklusion.

Avhandlingens fyra artiklar:

- Henricsson, O. & Claesson, S. (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. I H. Höglund & R. Heliä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser – Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 29–45). Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi (2016:39).
- Henricsson, O. & Claesson, S. (2020). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society*, *15*(2), 242–269.
- Henricsson, O. (2020). Student teachers´ storytelling: countering neoliberalism in education. *Phenomenology & Practice, 14* (1), 24–38.
- Henricsson, O. (2022). Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande. *Pedagogisk forskning i Sverige, 27*(1), 54–79.

Artiklarna trycks med tillstånd av respektive tidskrifter och förlag.

# Kapitel 2 Didaktik och den narrativa vändningen

> ”Ibland avbröt han lektionerna för att samla eleverna omkring sig och berättade om naturen eller ädla drag hos människor på ett sätt som kunde hänföra åhörarna.”
>
> Minnen av läraren Carl-Jonas Love Almqvist från tidigt 1800-tal ur Kontrasternas spel av Per-Johan Ödman.

I det här kapitlet redovisas två vetenskapliga vändningar under 1900-talets senare hälft som båda har haft betydelse för föreliggande avhandling om lärares berättande som undervisning - dels det nyväckta intresset för didaktik dels den narrativa vändningen.

Först ska det nyväckta intresset för didaktik och den narrativa vändningen nämnas eftersom de kan ses som delar i en större humanvetenskaplig kritik av positivismen. Positivismen är en bred filosofisk riktning som kännetecknas av ett synsätt som primärt betraktar studier som kan uttryckas i empiriskt kontrollerade undersökningar med naturlagar som ideal för sann vetenskap (Claesson, 2021). Kritiken mot positivismen betonade att vetenskap som undersöker och beskriver mellanmänskliga fenomen och handlingar, som exempelvis undervisning och utbildning, också bör använda tolkande och beskrivande metoder (Barkhuizen m.fl., 2014). Den kritiska rörelsen var starkt influerad av hermeneutiken och filosofer som Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer och Paul Ricœur. Dilthey identifierar den grundläggande skillnaden mellan att studera naturvetenskapliga fenomen och att studera sociala och historiska fenomen. Ett sätt att förenklat beskriva naturvetenskapliga fenomen är att säga att dem förklarar vi med naturlagar, dvs orsak och verkan, medan sociala och historiska fenomen förstår vi och tolkar som meningsfulla (Biesta, 2014). På så sätt delar didaktisk och narrativ forskning gemensamma utgångspunkter vid beskrivning och tolkning av lärares berättande som undervisning.

# Didaktik

Didaktiken beskriver ursprungligen en handling och är fokuserad på lärares undervisning i institutionaliserade sammanhang, exempelvis, klassrum. Etymologiskt härstammar begreppet didaktik från grekiskans *didaskein* i betydelsen att belysa något/visa fram något, alternativt i betydelsen visa upp ett drama (Hopmann, 2007, s. 110). Alltså att peka ut eller gestalta något – att rikta någons uppmärksamhet mot något specifikt. Undervisning som handling återfinns även i själva ordet undervisning som härstammar från tyskans *unterweisen* i betydelsen att visa något ”mellan” varandra - i gemenskap med andra. Här blir den intersubjektiva - den mellanmänskliga - aspekten av undervisning tydlig. Undervisning beskrivs här som – en didaktisk handling i samspel med elever. Dessutom är undervisning alltid i relation till ett ämnesinnehåll. I avhandlingen betraktas lärares berättande således som en didaktisk handling i syfte att gestalta och exemplifiera något inom ramen för ett ämnesinnehåll.

Den didaktiska vändningen under 1900-talets senare hälft var, som redan nämnts, en del av den humanvetenskapliga kritiken av positivismen men kom också att växa fram ur en självkritik inom den humanvetenskapliga rörelsen. Michael Uljens (2006) menar att de stora kulturkatastroferna, så som världskrigen och de totalitära regimernas framväxt och framgång, krävde en omvärdering av och en mer kritisk syn på samhället och dess utveckling. Den allmänt positiva synen, som den humanvetenskapliga vändningen inledningsvis hade, på kulturers socialisering och framväxt behövde omvärderas. Inom didaktiken är Wolfgang Klafkis bildningsorienterade kritiska-konstruktiva didaktik ett exempel på denna kritik. För att ifrågasätta om skolan uppfyller sitt bildningsuppdrag med att ge alla barn möjlighet till självbestämmande, medbestämmande och möjlighet att utveckla en solidaritetskompetens ska didaktiken vara kritisk enligt Alexander von Oettingen (2017). Didaktiken ska också vara konstruktiv i den bemärkelsen att den ska uppmuntra till handling och förändring även i undervisningspraktiken och på så sätt bidra till en mer demokratisk och human tillvaro (s. 202). Det fanns samtidigt en kritik mot att pedagogikämnet var för allmänt och fokuserade i vissa perioder mer på psykologi och andra perioder med på sociologi (Claesson, 2014). Det saknades ett praktiknära fokus på undervisning. Det var vid denna tid som didaktiken fick en renässans i de nordiska länderna (Alexandersson, 1994; Bengtsson, 1997; Claesson, 1999; Englund, 1986; von Oettingen, 2018; Uljens, 1997, Willbergh, 2016). Klafkis didaktik fick stort genomslag inte minst i Danmark.

Ovan har endast några aspekter av didaktiken och dess framväxt lyfts, men här finns inte anledning till en större utläggning. Fortsättningsvis lyfts och fördjupas i stället två aspekter av didaktiken som har relevans för avhandlingens fokus på lärares muntliga berättande. Under rubriken *Innehållets innebörd och bildning* redovisas didaktiskt perspektiv på frågan om på vilket sätt undervisning kan möjliggöra för eleven att skapa innebörd av ett innehåll. Under den andra rubriken *Didaktisk handling och konsten att undervisa* redovisas ett didaktiskt perspektiv på lärares undervisning som konst.

## Innehållets innebörd och bildning

Bildning blev ett viktigt begrepp i beskrivningen av detta nya didaktiska perspektiv (Westbury m.fl., 2000). Det går att förstå bildning som en form av kunskap bortom omedelbara prestationer och kompetenser. Rudolf Künzli (2000) uttrycker det som att bildning inte bestäms av olika ämnesdiscipliner utan av livet som helhet och en människas deltagande i denna helhet (s. 45). Det rör sig om kunskaper som syftar till att ta hand om sig själv, andra och världen. Bildningsbegreppet innefattar således också det som *går utöver* inlärning av specifika ämneskunskaper. Biesta (2014) menar att undervisning inte ska ses som att läraren administrerar elevers lärande på så sätt att elevernas brist på kunskap åtgärdas och målet i läroplanen uppfylls utan snarare bör läraren undervisa så att eleverna får förutsättningar till sin personliga frigörelse och unika utveckling. Det liknar det som von Oettingen (2018) kallar vägledning när han pekar ut att en vägledande undervisning öppnar för att eleven kan ”bilda sig en föreställning om vad de vill med sitt eget liv och vart de är på väg” (s. 120). Notera att det inte är på den enskilde elevens privata erfarenhetshorisont som vägledande undervisning fokuserar utan på en ”gemensam mänsklig horisont” (s. 121). Det här sammanfaller med narrativ forskning som pekar på att berättande används för att skapa mening och består av sammanvävda helheter där det unika och konkreta speglas i det gemensamma och generella (Bruner, 2004; Ochs & Capps, 2001). Det ger lyssnare möjlighet att se med egna ögon ur någon annans perspektiv (Biesta, 2000; Nussbaum, 2009).

Bildning låter sig dock inte så lätt bestämmas. Det finns olika beskrivningar av begreppet och mer eller mindre pragmatiska och politiska bruk av begreppet genom tiderna (Burman, 2011). Den tyska didaktikern Klaus Prange (2004) pekar på att det tycks finnas en tyst överenskommelse i samhället om att bildning är något gott och värt att stå upp för. Trots att ingen, idag, med säkerhet kan säga vad bildning är tycks alla vara för det. Det formuleras skolpolitiska

policydokument i form av bildningsuppdrag som utbildning och undervisning ska sträva emot. Oklarheten i begreppets konturer kan förefalla vara en allvarlig brist men Prange menar tvärtom att det är en viktig poäng. I vår tid av ökat kontrollbehov och mätbarhetshets i utbildning och undervisning där allt ska synliggöras, mätas och jämföras står bildningsbegreppet tvärtom för den omätbara undervisningen, enligt Prange. Bildning beskriver i stället en kunskap om och förståelse under utveckling kring vad det innebär att bli och vara en människa, snarare än en tillägnan av en viss mängd stoff. Som en följd av det ovan beskrivna föreslås här att muntligt berättande har med bildning att göra på så sätt att det gestaltar undervisningens innehåll utan att peka ut hur det förväntas tolkas, och inkluderar i stället eleverna i sin egen bildningsprocess.

## Didaktisk handling och konsten att undervisa

Tre sätt att betrakta undervisning, enligt Herner Sæverot och Tobias Werler (2017), är som hantverk, professionsutövning eller som konst. När man ser undervisning som professionsutövning betraktar man, enligt författarna, läraryrket som en verksamhet man får betalt för och som uppfyller statens förväntningar. Läraren innehar ämneskunskaper och didaktiska kunskaper för att kunna planera och genomföra undervisning så att elevernas kunskaper kan realiseras och leva upp till yttre förväntningar från stat och föräldrar. Läraryrket som ett hantverk beskriver läraryrket ur ett mer teknokratiskt perspektiv där läraren förmedlar brukbara färdigheter och kunskaper som skapar förnuftiga medarbetare i framtiden. Undervisning som konst ur ett didaktiskt perspektiv beskriver hur läraren formar och gestaltar ett undervisningsinnehåll, såväl planerat som spontant, genom att ta föreställningsförmågan i anspråk. (Eisner, 2003; Künzli, 2000; von Oettingen, 2018; Sæverot & Werler, 2017; Wahlström, 2019; Willbergh, 2016). Aspekter av undervisning som konst - exempelvis gestaltning, emotionella och estetiska uttryck - stämmer överens med definitionen av muntligt berättande i narrativ forskning (Bamberg, 2007; Ochs & Capps, 2001; Young, 1987). På det viset kan lärares berättande också beskrivas som en konst ur ett didaktiskt perspektiv.

Att se undervisning som konst har stött på kritik genom åren. Elliot W. Eisner (2003) betonar att kritiken framför allt var framträdande i pedagogikens barndom men även nu i vår tid. När pedagogiken utvecklades till ett självständigt ämne var det starkt influerat av dåtidens psykologiska forskning. Pedagogikens företrädare sökte erkännande och ville visa att pedagogiken var, vad Eisner (2003) kallar, ”en hård vetenskap” (s. 374). Den skulle ses som en slags objektiv psykologi.

Undervisning och lärande skulle gå att undersöka på samma sätt som man undersöker ämnen i isolerade laboratorier (s. 374). Under 1900-talets första hälft genomfördes en hel del experiment och studier som syftade till att stötta undervisningsteknologiska perspektiv genom att beskriva hjärnans funktioner. Rationalitet var ledordet, *ratio* är latin för förnuft. De sökte en rationell, objektifierad och generaliserbar vetenskaplig pedagogik som skulle kunna räkna och jämföra elevers tänkande, beteenden och prestationer. Därför betraktades ett konstnärligt perspektiv på undervisning, som situerad, mellanmänsklig och mer eller mindre spontan, med misstänksamhet.

I vår tid står vi inför liknande problem. Elevers prestationer ska mätas för att jämföras och på så sätt har det skett en återgång till konformism och uniformitet i synen på utbildning och undervisning. Den typen av uniformitet som den humanvetenskapliga kritiken, didaktiken och den narrativa vändningen en gång vände sig emot.

## Den narrativa vändningen

”Det är alltmer sällan man möter personer som har förmågan att berätta en historia” slog Walter Benjamin (1973, s. 83) fast redan på 1930-talet i en omtalad essä om det muntliga berättandets tillbakagång[1]. Han var en tidig kritiker av det han menade var det rationella, systematiska och maskinlika samhälle som vuxit fram till följd av positivismen och de följder det fick på synen på berättande. Benjamin uttrycker det som att berättande beskriver händelser och händelseförlopp som öppnar för tolkningar av mellanmänsklighet och existens. En berättare ska undvika att tolka en berättelse åt lyssnaren genom att peka ut vad den betyder och i stället ”hålla en berättelse fri från förklaring” (s. 89). Positivismens syftade tvärtom till att redovisa exakta och rationella resultat och svar. Det skulle dröja innan narrativ forskning fick ett genomslag, något som följde på den narrativa vändningen under 1980-talet. Det här avsnittet beskriver den narrativa vändningen och dess betydelse för forskning om berättande och undervisning.

Ett nytt fält av narrativa studier växte fram ur, och bidrog samtidigt till, den humanvetenskapliga utvecklingen som i huvudsak tolkar människors aktiviteter, upplevelser och erfarenheter (Bamberg, 2007; Clandinin & Connelly, 1995;

---

1 Essän återfinns i en bok som innehåller en samling av Walter Benjamins kulturkritiska texter och är redigerad av Hanna Arendt.

Gudmundsdottir, 1991; Ochs & Capps, 2001; Riessman, 2008; Young, 1987). I det här sammanhanget ska även den fenomenologiska rörelsen nämnas, vilken forskningsmässigt utgår ifrån personers levda erfarenheter och upplevelser och även är sprungen ur en kritik av positivismen. Människors levda erfarenheter och berättande har mycket gemensamt då upplevelser ofta ges mening och kommuniceras i en narrativ form (Bruner, 2004). Om syftet med en studie är att tolka fenomen så som individer beskriver att de *upplever* dem kan alltså en narrativ metod med fördel användas för att skapa empiri (Barkhuizen m.fl., 2014, s. 2).

Ett antal personer inom filosofi, sociolingvistik och psykologi blev viktiga föregångare till den narrativa vändningen[2]. Det var bland andra William Labov (f. 1927) som studerade vardagsberättande ur ett sociolingvistiskt perspektiv, Jerome Bruner (1915–2016) som ur ett psykologiskt perspektiv studerade hur vi tänker och skapar mening med berättande och berättelser och Paul Ricouer (1913–2005) som tolkade och beskrev upplevelsen av berättelser och tid ur ett hermeneutiskt-fenomenologiskt perspektiv.

I slutet av 1960-talet publicerade Labov (1972) sin forskning om muntligt berättande. Den kom att få stor betydelse för utvecklingen av forskning om muntligt berättande och hur det gestaltar sig i vardaglig dialog. Han studerade hur boende i Harlem, New York, gav mening åt upplevelser och händelser i specifika berättarsituationer. Hans forskning visade att deltagarna strukturerade sitt berättande på liknande sätt. Labovs beskrivning av den narrativa strukturen vid vardagsberättande ser ut på följande sätt: först gör berättaren en kort sammanfattning (abstract) därefter skapas en bakgrund (orientation). Sedan presenteras ett problem/en händelse (complicating action) som försöker lösas/reaktion och som till slut får en lösning (resolution). Till sist gör berättaren en avslutande coda (coda) som för berättare och lyssnare tillbaka till samtalet igen. Parallellt med denna beskrivna struktur fann Labov att berättaren använder kommentarer och värderingar (evaluation) av berättelsens händelseförlopp, berättelsen i sig eller själva berättandet för att signalera hur lyssnaren ska tolka berättelsen. Katharine Youngs (1987) empiriska undersökning av muntligt berättande, vilken används som teoretisk utgångspunkt i föreliggande avhandling och som presenteras utförligare i kapitel 4, diskuterar Labovs strukturella analys utifrån tolkningar av empiriska studier ur ett fenomenologiskt perspektiv.

---

[2] De ryska formalisterna (Propp, 1928/1968) och de franska lingvisterna med exempelvis Claude Lévi-Strauss (1963) kan anses vara föregångare med studier av muntligt berättande på samma sätt som Labov (1972) men den avgörande vändningen kom dock inte förrän under sent 80-tal och tidigt 90-tal.

Stor betydelse för hur berättelser och berättande är sammanvävt med vårt sätt att tänka fick Bruner med sin banbrytande bok *Actual minds - possibles worlds* (1986). I boken beskriver Bruner hur vi å ena sidan använder ett paradigmatiskt (logiskt) tänkande som beskrivs som rationellt, och å andra sidan ett narrativt tänkande som struktureras av berättelser. Båda dessa sätt att tänka skapar mening åt sinnesförnimmelser och erfarenheter men på väldigt olika sätt. Enligt Bruner är det narrativa tänkandet det primära av de två, och en mänsklig egenskap nära knuten till vårt vardagstänkande. Catherine Kohler Riessman (1993) uttrycker det, inspirerad av Bruner, som att narrativitet är en ”grundläggande mänsklig aktivitet” (s. 3). Det rationella och logiska sättet att tänka var emellertid det som kom att prioriteras inom vetenskapen fram till den narrativa vändningen.

Ur ett hermeneutiskt perspektiv menar Ricouer (1980, 1984) att vi skapar berättelser och ger mening åt händelser och erfarenheter baklänges. Han använder och utvecklar Aristoteles mimesisbegrepp i betydelsen att återskapa eller efterlikna fenomen och händelser. Vår starka drivkraft att förstå händelser gör att vi söker och finner en intrig i ett händelseförlopp, exempelvis ur minnet, och skapar på så sätt en berättelse från slutet som i sin tur ger mening (koherens) åt händelsen. Att minnas är därmed att aktivt skapa det förflutna så som vi uppfattar det utifrån vår aktuella position i nuet. Den subjektiva dimensionen av minnet är alltså betydelsefull och i vissa fall dominerande. Ricœur beskriver hur vi skapar det som hänt narrativt och utvecklar på det sättet Aristoteles beskrivning av mimesisbegrepp – att efterlikna verkligheten (jämför Willbergh, 2015, 2016). Ricœur menar att vi inte imiterar verkligheten utan skapar våra minnen av det som hänt narrativt. Att skapa berättelser är som att göra ett utsnitt ur ”verklighetens ständigt framvällande flöde” av upplevelser och intryck (Palmenfelt, 2008).

Den narrativa forskning som följde på den narrativa vändningen kom snart att delas upp i två skilda intresseområden. Å ena sidan de forskare som undersöker berättelser och berättande –”analysis of narratives” - som exempelvis studier på berättande som praktik eller muntliga berättargenrer (Labov, 1972; Young, 1987, 2000). Å andra sidan de som använder narrativ för att skapa en berättelse och ge mening åt icke-narrativ empiri –”narrative analysis” - som exempelvis informanters livsberättelser (Riessman, 1993). Bamberg (2007) har också beskrivit två olika innehållsanalyser som han benämner ”small stories” respektive ”big stories”. Inom det narrativa forskningsfältet pågår alltjämt en diskussion om de olika typerna av berättelser, som jämförs och ställs emot varandra (Andersson & Cocq, 2012). I föreliggande studie undersöks dels lärarnas anekdoter om berättande i undervisning genom intervjuer, dels lärares och lärarstudenters

berättande i videoobservationer. Den här studien använder således primärt det första perspektivet – ”analysis of narratives” – och innehållet i lärarnas utsagor kan beskrivas som ”small stories”. ”Small stories” uppstår mer spontant i pågående samtal och består av återberättade händelser vilka är självupplevda eller kända sedan förut. De kan också utgöras av berättelser om framtida eller hypotetiska händelser (Andersson & Cocq, 2012). Vidare tolkas berättelserna och berättande ur ett fenomenologiskt perspektiv, men mer om det teoretiska ramverket i kapitel 4.

## Den narrativa vändningen i anglo-saxisk tradition

Den narrativa vändningen utvecklades till metoder och teorier inom den anglosaxiska vetenskapstraditionen. De första vetenskapliga studierna av berättande i undervisning gjordes inom ett interdisciplinärt fält - ”educational science” - bestående av i huvudsak fyra olika vetenskapliga discipliner; historia, samhällsvetenskap, filosofi och psykologi. Narrativa studier inom fältet ligger således nära de fyra disciplinerna - dess traditioner och forskningsintressen (Biesta, 2013). Inom historia kan exempelvis en studie handla om hur studenter utvecklar historisk kunskap utifrån informanters berättelser om rasism (Miller, 2010). Ett exempel från sociologi är hur lärares livsberättelser kan användas för att beskriva hur aktivism och politiskt ställningstagande kan fördjupa lärarnas politiska medvetenhet och samtidigt belysa vikten av en balanserad undervisning i kontroversiella frågor (Swalwell & Schweber, 2016). Philip W. Jackson (1995), beskriver ur ett filosofiskt perspektiv hur Sokrates visualiserar något specifikt ur ett generellt undervisningsinnehåll genom att berätta och ställa frågor i dialogform. Från ett psykologiskt perspektiv på narrativitet menar Kieran Egan (1995) att lärare ska ta fasta på forskningen om barns kognitiva utveckling och se paralleller till barns narrativa utveckling. Han argumenterar för att lärare, för att gynna barns lärande, bör presentera ämnesinnehållet i en berättande form. I nästa kapitel om tidigare forskning utvecklas Jackson och Egans studier något.

Det är inte självklart att det enkelt går att översätta studier inom ”educational science” till pedagogik eller didaktik då de använder olika språk och begrepp samt kommer ur skilda traditioner, menar Biesta (2013). Han beskriver hur det interdisciplinära fältet ”educational science” ger sina specifika bidrag till forskningen på grundval av olika disciplinernas traditioner och premisser. Den kontinentaleuropeiska vetenskapsdisciplinen pedagogik, som även rymmer ämnet

didaktik, utvecklades inte interdisciplinärt utan på sina egna premisser som i fallet med didaktik som beskrivits ovan.

## Sammanfattning

I det här kapitlet ramas avhandlingens fokus på lärares berättande in, dels av didaktik dels av narrativitet. Inledningsvis beskrivs den generella humanvetenskapliga kritiken mot positivismen som vetenskaplig filosofi. Som en följd av den kritiken påbörjades dels ett nyväckt intresse för didaktik, dels en vändning mot berättelser och berättande i humanvetenskaplig forskning. Kapitlet ger en överblick över det nyväckta intresset för didaktiken samt vilket perspektiv och vilka begrepp ur den moderna didaktiken som används i avhandlingen i anslutning till fenomenet muntligt berättande. Mer specifikt redovisas ett bildningsdidaktiskt perspektiv samt ett perspektiv på undervisning som konst - mimetisk didaktik. Här beskrivs också den narrativa vändningen, dess förgrundsgestalter, de huvudsakliga uppdelningar som bildats inom narrativ forskning och slutligen dess betydelse för studier av lärares berättande. I föreliggande avhandling sammanvävs således narrativ forskning med den kontinentaleuropeiska didaktiska traditionen, i syfte att analysera och tolka lärares och lärarstudenters muntliga berättande och beskriva didaktiska innebörder. De redovisade utgångspunkterna ligger till grund dels för det urval som gjorts av tidigare forskning som redovisas i kapitel 3, dels för beskrivningen av det teoretiska ramverket i vilket pedagogisk takt och berättandets upplevelsevärldar beskrivs mer utförligt i kapitel 4.

# Kapitel 3 Tidigare forskning

"Classrooms are places where stories are told."

Sigrun Gudmundsdottir

I det här kapitlet följer en genomgång av studier som fokuserar på lärares muntliga berättande i undervisning. Först kommer avsnittet *Berättande som kommunikationsform* som dels tar upp studier som genomfördes innan den narrativa vändningen, dels modernare kommunikationsforskning som även tar hänsyn till narrativ forskning. Därefter kommer avsnittet *Berättelser för kognitiv, social och emotionell utveckling*, med studier om lärares användning av berättelser och berättande som en följd av den narrativa vändningen. När intresset för den nordeuropeiska didaktiken återuppväcktes (Westbury m.fl., 2000; Wahlström, 2019) under 80- och 90-talen genomfördes studier på lärares berättande ur ett didaktiskt perspektiv och ibland även sammanvävt med narrativ forskning (Gudmundsdottir, 1995). De studierna redovisas under rubriken *Berättande och didaktik*. Därefter redovisas studier som rör lärares och elevers levda erfarenheter av muntligt berättande i avsnittet *Berättande som levd erfarenhet*. Avslutningsvis sammanfattas kapitlet under rubriken *Narrativ didaktik*.

Urvalet består till stor del av studier som undersöker lärares muntliga berättande i undervisning utifrån dels didaktik dels utifrån hur muntligt berättande definieras i narrativ forskning[3]. Vid urval av studier om angränsande fenomen som exempelvis föreläsning, drama eller dialog har specifikt studiernas didaktiska reflektion varit vägledande. Det bör också tilläggas att det finns en omfattande mängd studier om berättande och dess betydelse för, framför allt, tidig språkutveckling och andraspråksinlärning inom fält som literacy och språkvetenskap (Lwin, 2016; Xueping, 2012). Tyvärr kan inte hela det omfattande fält av narrativ forskning inom undervisning och lärande få plats i föreliggande

[3] En definition som används i avhandlingens studier beskriver muntligt berättande som "spoken recounting of particular past *events*" (Andrews m.fl., 2013, s. 5).

avhandling. Eftersom elevers språkutveckling inte är i fokus här har studier med sådant fokus inte presenterats närmare.

## Berättande som kommunikationsform

Inom klassrumsforskning finns studier från 1960-talet och framåt som studerar lärares kommunikation och det språkspel som uppstår mellan lärare och elever. Aarno Bellack m.fl. (1966) beskriver den här typen av kommunikativa undervisningshandlingar, vilka vanligtvis inte finns i andra sammanhang än i undervisning, som I-R-E. I står för *initiation,* R för *respons* och E för *evaluation.* Läraren initierar en fråga, eleverna svarar och läraren utvärderar. De här tidiga klassrumsstudierna har kritiserats för att styra ganska hårt över vad som kunde hända i observerade lektioner och således även framträda i det empiriska materialet (Sahlström, 2008). Inom I-R-E studeras således inte berättelser och berättande explicit, då de vanligtvis, inte faller inom ramen för en sådan interaktion.

I en jämförande studie om lärares kommunikationsformer i fem olika länder stryker Robin Alexander (2001) under att muntligt tal i undervisning bör uppgraderas. Detta eftersom samtida forskning lyfter dialogens betydelse för lärande framför allt utifrån Jerome Bruner som i sin tur influerats av Lev Vygotskij. Alexander menar att dikotomin mellan illitterat och litterat, som uppstått som en följd av fokus på att läsa och skriva, inte speglar verkligheten och att all viktig kunskap inte utgår från att kunna läsa och skriva. Han menar till exempel att det inte går att bevisa att literacitet gynnar mer avancerat tänkande. Däremot är det bevisat att lärares och elevers tal gynnar elevers lärande, utvecklar idéer, väcker frågor och löser problem (Alexander, 2001, s. 569). I Alexanders studie (2001) finns dock ingen fördjupning av berättandets betydelse i muntlig kommunikation. Med det sagt är det inte så att lärarna *inte* berättar i de observerade lektionerna. Det finns ett exempel i det empiriska underlaget där en rysk förskollärare berättar en historia. Berättelsen handlar om en gammal kvinna (babusjka) som ger sig in i skogen för att finna bot för sina krämpor. Läraren berättar för att introducera en uppgift i bild och beskriver med hjälp av berättelsen hur det ser ut där i skogen (s. 458). Alexander (2001) tolkar inte själva berättandet i sin analys på annat sätt än att det är ämnesövergripande (s. 461). Det blir en kvalitativ undervisning i språk och bild samtidigt.

De ovan nämnda studierna tar upp det kommunikativa spelet i klassrummet och så även lärares berättande. Muntligt berättande beskrivs dock inte explicit och som vi ska se i andra studier som presenteras i detta kapitel, kan lärares berättande

beskrivas mer precist och med större kvalitet och precision utifrån ett narrativt perspektiv.

I modern kommunikationsforskning studeras lärares berättande också i ljuset av narrativ forskning. Vardagsberättande utgör en viktig aspekt vid alla mellanmänskliga möten – något som också undervisning kännetecknas av. San Bolkan m.fl. (2020) och Stephen M. Kromka m.fl. (2020) visar att högskolelärare och universitetslektorer använder muntligt berättande i mötet med studenter. De här kvantitativa studierna, genomförda i USA, bygger på ett empiriskt underlag bestående av enkäter. I Bolkan m.fl. (2020) fick 598 högskolestudenter besvara frågor i en enkät om hur deras föreläsare och lärare använde muntligt berättande. De fick också svara på frågor om de tyckte innehållet i berättelserna var relevant. De fick beskriva sina upplevelser av berättandet och svara på frågor hur de ansåg att det påverkade deras uppmärksamhet, emotionella och kognitiva intresse bland annat. I Kromka m.fl. (2020) fick 388 högskolestudenter som studerade kommunikation besvara en enkät med öppna frågor. Inledningsvis gavs en definition av vad som kännetecknar och skiljer ut berättande från annat muntligt tal. De ombads sedan återge exempel på anekdoter deras lärare och föreläsare berättat. De fick också beskriva vilka berättelser de tyckte var relevanta respektive irrelevanta.

Resultatet visar att föreläsarnas användning av återberättade händelser i form av anekdoter, upplevda av dem själva eller andra, hjälper studenter att kontextualisera, konkretisera och skapa mening åt ämnesundervisningens abstrakta begrepp och metaforer menar Bolkan m.fl. (2020). I regel visar sig anekdoter om lärarens egna upplevelser av händelser som är kopplade till ämnet för undervisningen som särskilt relevanta. Däremot kan liknande berättelser som handlar om föreläsarens familj eller upplevs som självutlämnande uppfattats som irrelevanta av studenterna skriver Kromka m.fl. (2020). Dessutom är det mestadels föreläsarnas spontana berättande i specifika undervisningssituationer som beskrivs av studenterna och tolkas av forskarna. Den mer eller mindre spontana berättande praktiken är också en viktig utgångspunkt i föreliggande studie.

Förtydligas bör att det här avsnittet har tagit upp studier som beskriver lärares berättande som en unik kommunikationsstil som för tydlighetens skull inte ska jämföras med den typ av lärarkommunikation som kännetecknar I-R-E. De beskrivna studierna ligger dock nära föreliggande avhandling eftersom de handlar om lärares kommunikation och berättande och de pekar på att lärares muntliga kommunikation har betydelse för undervisning och lärande. Samtidigt så undersöks inte berättandets unika kvaliteter mer explicit och inte utifrån

undervisande lärares perspektiv. Denna avhandlingen kan ses som ett bidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen genom att beskriva och tolka upplevelser av lärares och lärarstudenters berättande och på så sätt fördjupa kunskapen om berättandets didaktiska innebörder.

## Berättelser för kognitiv, social och emotionell utveckling

Under och efter den narrativa vändningen riktades intresset mot berättande och berättelser inom en mängd olika vetenskapliga discipliner, exempelvis pedagogik. En central bok om narrativa studier och undervisning är *Narrative in teaching, learning, and research* (McEwan & Egan, 1995). Utgångspunkten i boken är tydligt narrativ. Berättelser och berättande i undervisning, lärande och forskning beskrivs och diskuteras i huvudsak utifrån filosofiskt och psykologiskt perspektiv. I detta avsnitt beskrivs studier ur liknande narrativa, psykologiska och filosofiska perspektiv.

Jackson (1995) beskriver i ett inledande kapitel i den ovan nämnda boken Sokrates undervisningskonst som att i dialogform visualisera något specifikt ur ett innehåll. Detta när Sokrates undervisar genom att ställa frågor, ge exempel och han introducerar dilemman med berättelser om händelser (s. 5). Vid ett tillfälle beskriver Jackson hur Sokrates konkretiserar och gestaltar ett ämnesinnehåll med berättande som metod, så att lyssnaren kan föreställa sig ”en annan aspekt av sig själv” (s. 14). Berättande, enligt Jackson, kan beskrivas som att en spegel hålls upp framför lyssnaren som därmed ges tillgång till sig själv i ett annat sammanhang.

Martha Nussbaum (2009) anlägger ett liknande synsätt och menar att berättelser möjliggör en social- och emotionell utvecklingen. ”Det är förmågan att kunna föreställa sig vad det skulle innebära att vara en person som är annorlunda än man själv är” (s. 76). Enligt Nussbaum krävs fantasi och en narrativ inlevelseförmåga för att kunna sätta sig in andras situation och kritiskt kunna granska fakta samt förstå sig själv i ett större sammanhang. Fantasin är inte okritisk eftersom vi möter den andre med oss själva och våra egna omdömen som utgångspunkt. Biesta (2000) beskriver den här förmågan utifrån Hannah Arendts begrepp *besök* som att se med egna ögon ur en position som inte är ens egen (s. 84). Han fortsätter med att likna det vid att lyssna på en berättelse som inte är ens egen.

I en studie, gjord i Turkiet, undersökte Hülya Kasapoglu (2015) i vilken omfattning lärares berättande i undervisning kunde påverka elevernas värderingar.

I studien deltog 30 elever i åldern 12–13 år. Läraren berättade traderade visdomshistorier i slutet av veckan under ett helt läsår. Hennes berättande följdes ibland av en kort gemensam diskussion men oftast utan att läraren explicit tolkade berättelsen tillsammans med eleverna. I slutet av året fick eleverna fylla i en enkät. De fick svara på frågor om de trodde att berättelserna hade någon inverkan på deras utveckling och i så fall på vilket sätt. Resultatet av studien visar, enligt Kasapoglu, att lärarens återberättande av visdomshistorier gjorde att eleverna utvecklade såväl kognitiva som affektiva förmågor och det utan att läraren pekat ut hur berättelserna skulle tolkas. Ett annat intressant resultat var att elevernas föräldrar också gav feedback till läraren att eleverna återberättade historierna hemma och visade en mer positiv attityd till verksamheten i skolan än de gjort tidigare. Enkäten som eleverna fyllde i förefaller vara ett för litet empiriskt underlag för att verkligen kunna säga något om elevernas kognitiva utveckling. Vad som är intressant för föreliggande avhandling är dock elevernas åsikter att lärarens muntliga berättande gynnar deras emotionella utveckling och lärande positivt. Tyvärr beskrivs, tolkas eller analyseras inte själva berättandet i resultatbeskrivningen. Lärarens kroppsligt levandegjorda berättande kan ha haft betydelse för elevernas åsikter om berättelsens form och innehåll. I den här avhandlingen riktas intresset specifikt mot själva berättandet.

Ur ett psykologiskt perspektiv jämför Egan (1995) muntligt traderade sagors narrativa struktur med barns kognitiva utveckling. Sagornas struktur består av motsättningar, dikotomier, som exempelvis ond/god säkerhet/fara, hopp/förtvivlan, modig/feg och klok/dum. Egan menar att barn konstant hittar på berättelser med liknande motsättningar (s. 118). Lärare bör därför utnyttja den kunskapen om barns kognitiva utveckling i undervisning och presentera olika ämnesinnehåll i en narrativ struktur, enligt Egan. Det här psykologiska perspektivet att knyta barns kognitiva utveckling till berättande har också lett till att Egan (1988) presenterat en hel pedagogisk idé som bygger på att erbjuda ämnesundervisning i form av dikotomier, vilken han benämner ”binary opposites” (s. 26). Metoden går ut på att lärare sedan ska använda en berättelsestruktur för att illustrera de två motpolerna. Jag menar att modellen begränsar berättandets möjlighet att öppna för motsägelser, väcka frågor och att skapa innebörder. Egans modell står på det viset i kontrast till den här studiens didaktiska intresse.

Studierna som presenterats i detta avsnitt bärs alltså av en filosofisk eller psykologisk idé om berättelsers betydelse för elevers lärande och utveckling. Ur ett psykologiskt perspektiv utvecklas elevers narrativa tänkande parallellt med deras kognitiva utveckling och påverkar dem emotionellt och socialt genom att

berättelser ger elever möjligheter att sätta sig in i andras situation. De redovisade studierna har fokus på elevernas förväntade lärande av berättelsernas innehåll och struktur. Som nämnts saknas beskrivning, analys och tolkning av lärares erfarenheter av berättande som undervisningspraktik. Den här avhandlingen har ambition att utforska didaktiska innebörder av lärares berättande praktik. Jack Zipes (2017) menar att lärare måste ta tillbaka berättandet till undervisningen och efterlyser en bredare syn på vad berättande i undervisning kan vara. Han hänvisar, utifrån sin bakgrund i en anglo-saxisk vetenskapskontext, till den kontinentaleuropeiska traditionen av didaktik för att förstå berättandets vidare betydelse. I en anglo-saxisk tradition är begreppet ”didactics” huvudsakligen begränsat till att betyda en lärares förmedlande av instruktioner och information utifrån policydokument, som om det fanns en ”universell och neutral kunskap” (s. 41). I en kontinentaleuropeisk tradition innefattar begreppet didaktik i stället lärarens val av metoder, frågor om ämnesinnehållets varför samt en diskussion om elevens självverksamhet och utveckling - om elevens bildningsresa.

# Berättande och didaktik

En av pionjärerna inom narrativ didaktisk forskning var Sigrun Gudmundsdottir (1991, 1995). Hon påpekar (1995) att berättande har betydelse både som teori och praktik vid lärares undervisning. Hon nämner två aspekter: dels en praktisk didaktisk kunskap om hur berättande kan levandegöra ett ämnesinnehåll, dels ett reflektionsverktyg för lärare att skapa mening åt sin egen praktik. I föreliggande avhandling ses berättande på samma sätt dels som en didaktisk handling när lärare berättar i sin undervisning, dels som ett reflektionsverktyg genom att lärare och lärarstudenter berättar om sina upplevelser av berättande[4]. Det här avsnittet fokuserar på forskning som undersöker lärares berättande som en didaktisk handling och beskrivs nedan dels som *mimetisk didaktik*, dels som en *kritisk-konstruktiv didaktik*

## Mimetisk didaktik

Genom att berätta exemplifierar och visualiserar läraren inte bara ett innehåll utan gör det även till en estetisk upplevelse. Konsten att forma och gestalta ämnet beskriver Ilmi Willbergh (2015, 2016) som en mimetisk didaktik. Genom att, som

[4] Berättande som reflektionsverktyg beskrivs mer i kapitel 4 och 5.

Ricœur (1980), använda begreppet mimesis – i betydelsen efterlikna - beskriver Willbergh (2016) hur världen utanför blir representerad i klassrummet med lärarens undervisning. Mimetisk didaktik gör det generella specifikt, använder föreställningsförmåga, visar sig som exemplarisk och kan formges på olika sätt (s.55). Willbergh menar vidare att mimetisk didaktik, liksom konsten, visualiserar och åskådliggör ett innehåll genom att väcka känslor hos betraktaren, lyssnaren eller i didaktikens fall hos eleven. Eleven gör innehållet till sitt genom lärarens förmåga att iscensätta innehållet *"som-om"* någonting specifikt som i sin tur illustrerar något generellt. Lärares muntliga berättande kan mot denna bakgrund mycket väl betraktas som en aspekt av mimetisk didaktik.

Willbergh (2016) beskriver i en studie hur lärare på högstadiet i fyra skolor i Norge erbjuder elever möjlighet att sammanväva ämnesinnehåll med levda erfarenheter genom att berätta. Studiens empiriska underlag består av 84 lektioner där 8 lärare observerades. Fältanteckningar fördes och fokus var endast lärarnas ämnesrelaterade tal. Willbergh beskriver berättande som en aspekt av mimetisk didaktik genom att berättande kan exemplifiera och gestalta ett ämnesinnehåll "som-om" ("as-if") det var en del av elevernas egna levda erfarenheter. Lärarnas berättande gestaltade verklighetsnära upplevelser och händelser i ett elevnära perspektiv och samtidigt på en reflekterande distans. Att eleverna uttryckte att de ville höra fler berättelser tolkar Willbergh (2016, s. 8) som ett tecken på glädjen i att fantisera. Här betraktas lärarens berättande som en ömsesidig aktivitet eftersom det sker sammanvävt med det som eleverna reagerar på i undervisningen. Silwa Claesson (2014) använder begreppet *som-seende* för att beskriva hur lärare i en undervisningssituation lyhört kan fånga upp något i mötet med eleverna och för att sedan gestalta det tillsammans med eleverna *som* något annat än det brukar betraktas som. När lärare spontant berättar bygger det på samma princip. De tar föreställningsförmågan i anspråk och tillsammans med eleverna ser de något *som*.

Lärares muntliga berättande beskrivs, ur ett kritiskt perspektiv, som monologiskt jämfört med dialogisk undervisning av Turid Skarre Aasebø m.fl. (2017). *Storytelling,* som författarna benämner det, tolkas som en kontrollerande kommunikationsstil. Eleverna interagerar inte med lärarens undervisning och deltar exempelvis inte i samtal i helklass utan lyssnar bara. Till skillnad från läraren som undervisar med en dialogisk kommunikationsstil fortsätter den berättande läraren, enligt Aasebø m.fl. (2017), att tolka ämnesinnehållet åt eleverna genom att berätta ur sitt eget liv, "eller sånt som skulle kunna vara från elevernas livsvärld eller intresse" (s. 282). En slutsats Aasebø m.fl. (2017) drar är att det bara är läraren

som tolkar innehållet och den ömsesidighet som kännetecknar en dialogisk kommunikationsstil saknas.

Utifrån relationella och reciproka aspekter, av såväl undervisning som berättande, kan frågan ställas här om det är möjligt att helt kunna tolka en berättelse åt någon annan i en muntlig berättarsituation. Å ena sidan påverkar elevernas närvaro läraren och sammanvävs med lärarens berättande och tolkning. Å andra sidan tolkar eleverna lärarens berättande, nödvändigtvis, utifrån sitt eget perspektiv. Skillnaden är att en dialog med eleverna i anslutning till berättandet saknas i exemplet från studien med läraren som *storyteller*. Ett samtal och en diskussion skulle kunna användas för att resonera med eleverna utifrån deras tolkningar och upplevelser som berättandet öppnar för. Det är vad von Oettingen (2018) belysande kallar för en *vägledande* undervisning (s. 119).

Willberghs (2016) och Aasebøs m.fl. (2017) studier kan förefalla visa något motsägelsefulla resultat av berättande som en mimetisk didaktik och det är det som gör dem intressanta. Å ena sidan är lärarens berättande ett sätt att erbjuda en möjlighet för eleverna att skapa mening åt ett ämnesinnehåll å andra sidan tolkar läraren ämnesinnehållet åt eleverna med sitt berättande. Här betraktas dock muntligt berättande som en integrerad del av dialogisk undervisning snarare än som en monologisk undervisning. Jean Lave and Etienne Wenger (1991/2005) pekar exempelvis ut berättande som ett viktigt inslag i ett kollektivt meningsskapande och så gör även Bruner (2004). Jag menar på samma sätt att det inte finns skäl att ställa muntligt berättande – storytelling - i kontrast till dialogisk undervisning. Kanske är det till och med så, som Lave och Wenger (1991/2005) visar, att en dialogisk undervisning som i kollektivt lärande stärks och fördjupas med narrativa inslag. Det ska dock sägas att berättande kan användas både som monologisk och dialogisk undervisning.

## Kritisk-konstruktiv didaktik

I takt med att den nyliberala trenden i västvärlden medfört att undervisning betraktas instrumentellt har också lärarens roll förändrats. Lärares administrativa uppgifter har ökat i omfattning. Lärare fokuserar dessutom ofta, av omsorg om sina elevers prestationer, på att undervisa om sådant de vet kommer ingå i de nationella proven eller de internationella undersökningarna (Strandler, 2017). Att undervisa med målet att eleverna ska prestera bra på standardiserade tester kallas allmänt för *teaching to the test*. Lärarrollen har på det sättet förändrats till någon som stöttar den individuella elevens lärande mot en måluppfyllelse, något som kan

jämföras med att erbjuda kunden en produkt. Biesta (2012a) menar att utan en aktiv lärare som i *frihet* väljer innehåll och metod blir det sällan en undervisning som verkligen utmanar eleven, utan i stället en undervisning som tillgodoser möjligheten att lyckas genom att reproducera kvantifierbart innehåll. Flera studier som undersöker berättande och undervisning sedan 1990-talet innehåller en kritik av utvecklingen mot mer av tester och mätande av elevers resultat och prestationer. Här sammanfattas en del av den kritiken.

Vår tids fokus på mätbara resultat och på elevers kvantifierbara prestationer påverkar, enligt Kuyvenhoven (2005), lärare negativt. De tvekar att använda kreativa undervisningsmetoder, som till exempel berättande. Om berättandet enbart används i syfte att öka måluppfyllelse riskerar berättandets allmändidaktiska aspekter att bortses ifrån. Att svenska lärare är medvetna om hur gynnsamt berättande i generella undervisningssammanhang kan vara tydliggörs dock i Märtha Anderssons (2014) avhandling *Berättandets möjligheter*. Samtidigt uttrycker lärarna att de inte har tid för att berätta själva eller låta elever berätta lika mycket som tidigare. Det som inte är mätbart kommer därmed i andra hand. De lärare Andersson (2014) har intervjuat och observerat uttrycker att berättandet är själva navet i undervisningen. Lärarna uttrycker att utan berättande skulle undervisningen bara bli fakta och de skulle inte få med sig eleverna. Trots detta medger lärarna att större krav på måluppfyllelse gjort att tiden för berättande har minskat. Lärare beskriver också hur de undervisar i allt större klasser och har fått fler kringuppgifter av administrativ karaktär. Anderssons (2014) studie fokuserar i huvudsak på elevernas lärandeprocesser ur ett multimodalt literacyperspektiv. I föreliggande avhandling är intresset riktat mot lärarnas upplevelser av berättande som också diskuteras ur ett didaktiskt perspektiv.

McManimon (2018) vänder på perspektivet och menar att lärares berättande kan användas som ett sätt att göra motstånd mot en alltför trångsynt mätbarhetshets. McManimon (2018) använder det faktum att muntligt berättandet inte så lätt, eller snarare inte så meningsfullt, genererar kvantifierbara elevprestationer för att beskriva hur berättandet i stället öppnar för estetiska och holistiska aspekter av undervisning. Hon betonar att en oförutsägbar undervisning som utgår ifrån att lärare och elev autonomt skapar mening åt ett ämnesinnehåll är svår att förena med vår tids målstyrning mot elevers produktion av mätbara resultat. Utifrån pedagogen Paulo Freire menar McManimon att berättande tillsammans med elever gör det möjligt att *skapa* kunskap och på det sättet vara ett alternativ till en undervisning som är alltför förutsägbar och målstyrd. Som människor är vi kontinuerligt rastlösa, otåliga, hoppfullt frågande och

undersökande *i* världen, *med* världen och med varandra (s. 228). Att skapa och återskapa kunskap som McManimon uppmuntrar till är något helt annat än att bara tillägna sig en kunskap för att därefter redovisa den. Det går att jämföra med det Werler (2010) skriver om, nämligen att didaktik har potentialen att kunna vara en motkraft mot en undervisning som leder till att elever konkurrerar om världen och i stället verka för en undervisning som leder eleven till att förstå världen (s. 91).

Den pedagogiska relationens betydelse vid muntligt berättande synliggörs också i det här sammanhanget av McManimon (2018). Enligt McManimon är det i vardagliga undervisningssituationer med spontant berättande utifrån egna erfarenheter som personer minns att ”lärande skedde” (s. 222). I sådana oväntade och oplanerade ögonblick kunde elevers och lärares berättande lätta på maktstrukturer och behovet av att ha rätt. Jag tolkar det som att berättande bjuder in lyssnaren till en upplevelse som inte kan beskrivas i termer av rätt eller fel och som ömsesidigt konstrueras i mötet mellan berättare och lyssnare.

McManimon (2018) för samtidigt ett kritiskt resonemang kring användandet av traditionella berättelser. Traditionella berättelser har implicita såväl som explicita värderingar och regler som är kulturellt bundna genom ras, etnicitet och politik. Hon menar att den typen av ojämlika maktstrukturer kan, om det används oreflekterat, underminera det en lärare hoppas åstadkomma med berättande (s. 218). McManimon uppmuntrar därför läraren att berätta berättelser som ifrågasätter en rådande ordning, som transformerar oss, och skapar en berättande gemenskap med studenter eller elever.

Sammanfattningsvis pekar det här avsnittet på berättandets didaktiska implikationer. Inom mimetisk didaktik beskrivs hur berättande kan användas för att levandegöra och gestalta ett ämnesinnehåll och knyta det till elevernas livsvärld. I ett kritiskt perspektiv pekar studier ut berättandets dubbelhet i att det både konserverar värderingar och traditioner men att det samtidigt frigör och öppnar för möjligheter i en föränderlig värld. För en lärare i vår tid måste det senare alternativet alltid beaktas då läraren förväntas ha elevernas självständighet och bildning i fokus. De här olika bidragen kan tolkas som att de ger uttryck för att muntligt berättande kan vara ett motstånd mot att undervisning förväntas leda fram till kvantifierbara elevresultat. Berättande är varken subjektivt, förutsägbart eller kvantifierbart utan snarare hermeneutiskt, reciprokt och arbiträrt. Det leder snarare till oförutsägbara och omätbara bildningsprocesser. Här menar jag att det går att se en parallell till den rörelse som Dilthey skapade med hermeneutiken för att motverka positivismens segertåg.

## Berättande som levd erfarenhet

I det här avsnitt presenteras studier som är inspirerade och influerade av fenomenologi och som beskriver lärares upplevelser av berättande eller elevers upplevelser av lärares berättande. Det finns få studier som beskriver och tolkar levda erfarenheter av berättande i undervisning. Till exempel så saknas det perspektivet helt i den tidiga och betydelsefulla boken om berättande, undervisning och lärande *Narrative in teaching, learning and research* (McEwan & Egan, 1995).

Inom skolans historieämne har traditionellt berättelser varit själva innehållet som ämnet bestått av. Yngve Skjæveland (2017) visar i sin studie, vars empiriska underlag består av semi-strukturerade intervjuer med åtta kvinnliga förskollärare från tre samhällen i Norge, att förskolebarnens historiska förståelse gynnades och intresset väcktes av den vuxnes berättande. Intressant nog visade det sig vara extra viktigt att väva in barnens egen livsvärld i det berättandet (s. 19). Viktigast visade det sig dock vara att erbjuda barnen fysiska och kroppsliga upplevelser av historiska fenomen och händelseförlopp – som att gå till platser, se och känna på saker och vara med om dramatiserade händelser. Studien visar att berättande är ett centralt verktyg för att väcka ett historiskt medvetande och då specifikt barnens egna berättande. Att kunna berätta sin historia hänger samman med att också förstå sin egen historia (s. 15). Skjælveland beskriver förskollärarnas berättande som mer av en erfarenhetsbaserad kunskap än något de tagit till sig från utbildning i anslutning till didaktisk teori och praktik. Förskollärarna berättade anekdoter om kända platser i lokalsamhället och egna barndomsminnen. Att berätta var något, som förskollärarna uttryckte det, självklart i deras undervisning.

I en studie beskriver Gary W. Cheeseman och Susan C. Gapp (2014) hur eleverna blev mer engagerade i ämnesinnehållet genom berättande. Det empiriska underlaget består av fokusgruppsintervjuer med sammanlagt 21 elever i årskurs 4 från en skola i mellanvästra delen av USA. Oberoende av de enskilda elevernas olika kunskapsnivå bekräftade eleverna att de drog nytta av berättandet fast på olika sätt. Cheeseman och Gapp (2014) tolkar elevernas beskrivningar av sina upplevelser som att berättandet fick dem att bli mer personligt engagerade, fick dem att hålla intresset uppe och att det var lättare för eleverna att relatera till sina egna erfarenheter. Enligt författarna gjorde eleverna också en oväntad reflektion när de uttryckte en kritik mot läromedlet de vanligtvis använde. Efter att ha lyssnat på berättelser ansåg de att läromedlet var för begränsat. I studien är det en professionell berättare som tar lärarens plats och berättar händelser ur den amerikanska historien för eleverna. Måhända hade det varit mer intressant om det

var läraren själv som berättade. Den pedagogiska relationen mellan lärare och elev är ju i en sådan studie lagd åt sidan.

I en etnografisk studie följer Kuyvenhoven (2005) en lärare och hennes elevers berättande under en termin. Den är inte en uttalad fenomenologisk studie men Kuyvenhoven reflekterar stundtals över lärarens levda erfarenheter. Hon redovisar också att hon inspirerats av en fenomenologisk metod (s. 41) när hon gjort sin etnografiska studie. En intressant iakttagelse Kuyvenhoven gör är att allt berättande hon lyssnar till under månaderna i klassrummet kan beskrivas som en upplevelse av paus – ett avbrott från annan verksamhet i klassrummet. Hon upplever lärarens återberättande av anekdoter, minnen och sagor eller elevernas återberättande av skämt, fragmenterade berättelser eller vardagshändelser som ett avbräck från övrig kommunikation eller undervisning. Det här avbräcket skapade en förändring, som Kuyvenhoven beskriver det, en riktning mot ett delat intresse. En kvalitativ skillnad kunde urskiljas när någon berättade till skillnad från annan typ av lyssnade och talande. Kuyvenhoven tycker det är anmärkningsvärt att ingen inom forskningen uppmärksammat de här pauserna och förändringarna tidigare då det ”är ett vanligt sätt att uppleva berättande som något som avbryter vardagligt tal som föreläsning, samtal, uppmaningar eller förklaringar” (s. 7). Så långt forskarens egen upplevelse av lärarens och elevernas berättande men hur beskriver läraren det då?

Linda, klassens lärare, har svårt att sätta ord på upplevelsen av att berätta och i intervjuerna trevar hon efter orden att beskriva upplevelsen. Hon kommer till slut fram till att hon upplever berättandet som en slags kärlek, en värme, en närhet om hur hon känner inför den andra människan. I min tolkning beskriver hon kort och gott den pedagogiska relationen i sin innersta kärna, upplevd och konkretiserad i mötet med eleverna i berättande. Linda upplever sitt berättande i undervisning också som annorlunda mot upplevelser av berättande i andra sammanhang. Kuyvenhoven beskriver hur Linda alltid använder berättande med ett undervisningsmål i sikte. Eleverna ska lära sig ett ämne eller utveckla kognitiva förmågor utifrån berättandet. Läraren Linda beskriver det som att upprätthålla balansen mellan berättandet och skolans uppdrag. Det påminner om det som Norm Friesen och Richard Osguthorpe (2018) beskriver som att balansera i den didaktiska triangeln (se kapitel 4). Ur ett didaktiskt perspektiv på undervisningens oförutsägbara aspekt kan frågan ställas hur Linda gör för att upprätthålla balansen mellan berättande och undervisning i situationer som inte blir som hon hade planerat. Kuyvenhoven visar med ett diagram (s. 255) att läraren ofta berättar spontant i vardaglig undervisning och det kunde handla om hennes barndom eller

skolgång. Det hade varit intressant att få ta del av hur läraren reflekterade kring den typen av spontant berättade anekdoter.

Att reflektera över sitt berättande kan ge lärare en djupare insikt av den pedagogiska relationens betydelse och undervisningens ömsesidiga kvaliteter. Moria Dougherty´s (2012) följer i sin avhandling ett antal lärares utveckling till berättande pedagoger i samband med en fortbildning i muntligt berättande. Resultaten visar att lärarna som reflekterar över sitt berättande samtidigt reflekterar över sin yrkesroll och sitt yrkeskunnande generellt. De ställdes inför nya utmaningar som gjorde att de fick syn på sin pedagogiska praktik och blev medvetna om vilken avgörande betydelse den pedagogiska relationen hade för varje enskild undervisningssituation. Lärarnas upplevelser vid berättande beskrivs som att få elevernas totala *uppmärksamhet* men också omvänt kände de sig samtidigt mer uppmärksamma på eleverna. Vidare beskrivs upplevelserna som att vara *närvarande* i betydelsen att vara sedd och hörd av eleverna. Ögonkontakten som är grundläggande vid muntligt berättande är en aspekt av intersubjektivitet att möta och beröra någon. Att uppleva sig själv utifrån någon annan. Dougherty betonar att lärarna naturligtvis är vana att bli betraktade men att de upplevde att de blev *sedda* när de berättade och omvänt att de också *såg* eleverna. Viktigt att tillägga är att Dougherty inte gjorde några observationer utan empirin består uteslutande av semistrukturerade intervjuer och fokusgruppsintervjuer i form av öppna konversationer.

Det här avsnittet har redovisat studier som beskriver levda erfarenheter av muntligt berättande i praktiken. Lärare beskriver sitt berättande som något förgivet-taget i mötet med eleverna som samtidigt får lättare att relatera undervisningsinnehållet till sina egna erfarenheter. Berättandet beskrivs som en i högsta grad relationell och ömsesidig handling där begrepp som omsorg och till och med kärlek används för att beskriva upplevelsen av att berätta. Ett annat begrepp som används för att beskriva upplevelsen av berättande i undervisning är ett avbräck – som en paus – från övrig typ undervisning.

## Narrativ didaktik

Den tidigare forskningen om berättande och undervisning som redovisats här bildar en mosaik som sammantaget skulle kunna beskrivas som aspekter av narrativ didaktik. Föreliggande avhandling kan ses som ett bidrag till den mosaiken. Avhandlingen tar avstamp i lärares muntliga berättande som en generell undervisningspraktik. Naturligtvis påverkas lärarens berättande av olika ämnens

specifika struktur och tradition. Till exempel har muntligt berättande använts traditionsenligt som metod och innehåll i religions- och historieundervisning[5]. Samtidigt finns aspekter som kan beskrivas som det muntliga berättandets generella didaktiska innebörder.

Det muntliga berättandets holistiska, relationella och emotionella kvaliteter pekar mot en undervisning som går utöver specifika ämneskunskaper. Ur ett bildningsdidaktiskt perspektiv innebär undervisning att läraren bör gestalta ämnesinnehållet på sådant vis att det möjliggör för elever att skapa innebörder. Stefan Hopmann (2007) beskriver bildning som att inte bara kunna räkna, sjunga eller känna till historia utan som en process i att förstå världen och vad det innebär att vara människa genom att räkna, sjunga och känna till historien (s. 30). Ett ämnesinnehåll som får mening för eleven och då utan att det värderas som ett utfall relaterat till en eller flera kompetenser. Att berätta i relation till ett ämnesinnehåll på ett sådant sätt att eleverna blir nyfikna och intresserade samtidigt som de själva får skapa innebörder kan beskrivas utifrån Klafki (1963) som att öppna världen för eleven och eleven för världen. Klafki beskriver denna dubbla öppning som en dialektisk formprocess – en växelverkan mellan sakens objektivitet och elevens subjektivitet (s. 298–300). Det sammanfaller med den narrativa kvaliteten att rikta sin uppmärksamhet till berättelsens värld och ta sina egna erfarenheter och sin egen föreställningsförmåga i anspråk (Young, 1987, 2000). Det är ytterst en didaktisk fråga på vilket sätt lärare bör använda sitt berättande så att det öppnar eleven för ämnet och ämnet för eleven.

Tidigare forskning visar att muntligt berättande är en kvalitativ unik form av klassrumskommunikation. Ur ett didaktiskt perspektiv kan muntligt berättande användas både som ett sätt att bibehålla traditioner och begränsande strukturer men också som ett sätt att utmana dessa strukturer och traditioner - att frigöra elever att skapa en innebörd av ett ämnesinnehåll. Dock har inte lärares kroppsligt levandegjorda berättande som en generell och vardaglig didaktisk handling i relation till unika elever i tillräckligt stor omfattning eller på djupet analyserats empiriskt i tidigare forskning. Föreliggande avhandling önskar bidraga med att ur ett praktiknära förhållningsätt och ett didaktiskt perspektiv belysa didaktiska innebörder av lärares och lärarstudenters levda erfarenheter av muntligt berättande.

---

5 I Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1900) finns en lång lista med berättelser som lärare förväntades meddela muntligt för eleverna inom ramen för kristendom och historia.

# Kapitel 4 Teoretiskt ramverk

> ”The world is not what I think but what I live through.”
>
> Maurice Merleau-Ponty

I det här kapitlet redogörs för valda teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis redovisas den övergripande fenomenologiska ansatsen (Bengtsson, 2005; Claesson, 2011; Merleau-Ponty, 1962, 1968; Schütz, 1999). Därefter redovisas avhandlingens två specifika utgångspunkter; dels det muntliga berättandets upplevelsevärldar (Young, 1987, 2000, 2011), dels pedagogisk takt (Friesen, 2018; Lövli, 2015; Muth, 1962; Van Manen, 1991, 2015). Pedagogisk takt, ursprungligen ett didaktiskt begrepp, har använts inom ramen för tidigare empiriska fenomenologiska studier (Friesen & Osguthorpe, 2018; Ljungblad & Rinne, 2020; Rinne, 2014, 2017; Westfall-Greiter & Schwarz, 2012). Här används begreppet för att tolka beskrivningar av upplevelser av muntligt berättande som en didaktisk handling.

## Utgångspunkter vid studier med en fenomenologisk ansats

Fenomenologi betyder ordagrant läran om fenomen. Ordet fenomen (grekiska phainomenon) betyder ”det som visar sig”. Inom fenomenologi förstås fenomenet som att det alltid visar sig för någon och att någon visar sig för fenomenet. Det är personers upplevelser – levda erfarenheter – som kännetecknar och beskriver fenomenet i fråga snarare än rent objektiva idéer om eller konceptualiseringar av fenomenet. Den första filosofen som beskrev fenomenologi som vi idag känner den var Edmund Husserl (1859–1938). Andra filosofer har under 1900-talet utvecklat fenomenologin inte minst Hans-Georg Gadamer (1900–2002), Martin Heidegger (1889–1976), Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) och Paul Ricouer (1913–2005).

Fenomenologin beskrivs bäst som en rörelse (Bengtsson, 1991) och följaktligen finns det inte *en* fenomenologi eller *en* fenomenologisk metod. Däremot finns det grundläggande filosofiska antaganden och begrepp gemensamt för de olika perspektiven och metoderna. Grundläggande begrepp inom fenomenologin är; *livsvärld*, *den naturliga inställningen*, och *intentionalitet*. Begreppen bildar en utgångspunkt för hur fenomenet beskrivs och tolkas i studien. Begreppen redovisas nedan var för sig. Andra fenomenologiska begrepp som används är *interkorporealitet* och *ambiguitet* och de beskrivs i det därpå följande stycket om det muntliga berättandets fenomenologi.

Ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv innebär att upplevelser och erfarenheter av ett specifikt fenomen beskrivs och tolkas av någon i unika kontexter. Därför sammanskrivs empirisk fenomenologi, ur det perspektivet som används här, som hermeneutisk-fenomenologi. Hermeneutik betyder ordagrant tolkningskonst (grekiska *hermēneutikē' - te'chnē*). Det etymologiska ursprunget för hermeneutik skvallrar om den snabbfotade budbäraren Hermes i den grekiska mytologin. Han tolkade människornas handlingar åt gudarna på Olympen. Hermeneutiken, som vi känner den i vår tid, utvecklades först av Friedrich Schleiermacher och därefter av Wilhelm Dilthey och utvecklades och sammanvävdes med fenomenologin framför allt av Heidegger, Gadamer och Ricoeur (Bengtsson, 2005). Fortsättningsvis i texten skrivs endast fenomenologi i betydelsen hermeneutisk-fenomenologi eftersom all empirisk fenomenologi i denna studie betraktas som hermeneutisk. Nedan följer en beskrivning av antaganden som bildar utgångspunkter för avhandlingens empiriska studier med en fenomenologisk ansats.

## Livsvärld

Den fenomenologi jag tar min utgångspunkt i är den som beskrivs med livsvärlden som grund (Bengtsson, 2005). Livsvärlden är den konkreta värld vi har omkring oss och som vi samtidigt är deltagare i. Den är både subjektiv och objektiv. Livsvärlden är det som gör empiriska studier möjliga. Det kan förefalla vara ett naivt ställningstagande men samtidigt är det centralt. Livsvärldsstudier förutsätter ett levande, upplevande och reflekterande subjekt. Fenomen i livsvärlden visar sig för någon specifik vilket innebär att en ren ”objektivism”, exempelvis idéer och strukturer som anses vara objektiva sanningar, inte primärt är av intresse i fenomenologiska studier. På det sättet är fenomenologi en radikal empirisk vetenskap som vänder sig ”till sakerna själva” (Bengtsson, 1993) och inte en

psykologism som förklarar upplevelser och erfarenheter utifrån exempelvis idéer och kognitiva strukturer. I avhandlingen läggs således största vikt vid empirin och även vid val av metod i syfte att göra rättvisa åt de upplevelser av fenomenet lärarna och lärarstudenter resonerar om.

Samtidigt som fenomenet alltid visar sig för, och beskrivs av, ett subjekt innebär livsvärldsbegreppet inte en form av solipsism. Mellanmänskliga fenomen beskrivs med vetskap om att *den andre* också är där. Levda erfarenheter är varken bara objektiva eller subjektiva. Utifrån vår egen plats i världen kan de inte vara rent objektiva eftersom vi också är där. De kan inte heller vara rent subjektiva då andra personer också är där (Young, 2011). Vi upplever fenomen som intersubjektiva då vår upplevelse av fenomen är beroende av och sammanvävda med andras reaktioner och handlingar. Intersubjektivitet kan föra tankarna till att människor är fritt svävande subjekt, som något slags andligt väsen, medan vi i stället är konkreta levda kroppar som bebor och beskriver världen. Merleau-Ponty (1968) uttrycker det tydligare genom att använda begreppet interkorporealitet – mellankroppslighet - i stället för intersubjektivitet. I avhandlingen har den levda kroppen en central betydelse då det muntliga berättandet tolkas som mellankroppsligt. Mer om det längre fram.

Levda erfarenheter av fenomen är sammanvävda med olika tiders, platsers och miljöers historia och kultur. Jan Bengtsson (2015) menar att det kan beskrivas som att livsvärlden regionaliseras. Då kan exempelvis skolan beskrivas som en regional livsvärld, hemmet en andra regional värld och fritiden en tredje (s. 23). Här kan märkas en tydlig inspiration från Alfred Schütz (1999). Det han kallar vardagsvärlden och andra upplevelsevärldar som exempelvis fantasins och drömmens värld (s. 107). I lekens värld är inte den naturliga inställningen samma som i den vardagliga livsvärlden. Exempelvis är inte en penna något att skriva med i lekens värld utan kan i stället vara en båt, ett flygplan eller vad som helst.

## Intentionalitet

Begreppet intentionalitet används för att beskriva att vårt medvetande alltid är riktad mot något i livsvärlden. Något annat än sig själv. Det kan vara ett konkret föremål som en penna men det kan också vara ett berättande. Det är inte bara det rent sinnliga och objektiva fenomenet vi upplever när vi erfar det med våra sinnen. Vi erfar det ”som något”. Begreppet medpresentation används för att beskriva hur vi kan erfara ett fenomen som *något* (Bengtsson, 1986, 2005). En fasad vi går förbi på gatan förstår vi som ett hus med väggar runt om, tak ovanpå och inuti rum.

Dessa kännetecken av ett hus förnimmer vi inte med våra sinnen men de medpresenteras för oss samtidigt som vi ser fasaden. Det är en sammanvävd helhet av våra upplevelser i livsvärlden som är grunden för våra levda erfarenheter.

Det som medpresenteras är centralt, inom fenomenologi, eftersom en beskrivning av en levd erfarenhet inte är en essentiell beskrivning av ett fenomen. Essens i den betydelsen att det skulle finnas ett sant väsen – en sann beskrivning av ett fenomen - bakom våra olika upplevelser av ett fenomen. I den här avhandlingen används en fenomenologisk ansats för att beskriva och tolka upplevelser, eller levda erfarenheter, av muntligt berättande i undervisning.

## Den naturliga inställningen

Det är inte så att vi går omkring och registrerar alla fenomen medvetet utan tvärtom – det mesta vi erfar utifrån våra sinnesintryck tas för givna. Att upplevelser och intryck oreflekterat tas för givna kallas inom fenomenologin för den naturliga inställningen (Bengtsson, 1993). Det är en vardaglig inställning till livsvärlden. Exempelvis tänker vi till vardags inte på hur vi tar fram och håller en kniv när vi skär upp en brödskiva. Vi skär en brödskiva för att vi är hungriga. Den naturliga inställningen kännetecknas inte av ett objektifierande av fenomen utan tvärtom intersubjektivt såsom vi upplever dem, som något, i livsvärlden tillsammans med andra. Att se ett fenomen ”som något” är en aspekt av vår naturliga inställning. Att berätta och lyssna på berättande kan också beskrivas som en del av det vi upplever med den naturliga inställningen som något vi tar för givet i social interaktion. En central iakttagelse som Heidegger (Claesson, 2011) beskriver är att vår naturliga inställning visar sig när fenomen som tas för givna inte längre fungerar eller har ändrats på grund av att något har hänt. Hans exempel är hammaren som vi inte lägger märke till förrän den är trasig och inte går att använda längre. Då bryts vår naturliga inställning. Att bryta den naturliga inställningen till fenomen kan således beskrivas utifrån upplevelser av händelser. Till vardags strukturerar vi upplevelser av händelser i form av anekdoter och berättelser (Bamberg & Demuth, 2016; Bruner, 1986; Labov, 1972). Anekdoterna gestaltar upplevelser av fenomen ”som-om” det upplevs i berättarsituationen och gör det, på så vis, möjligt att reflektera över levda aspekter i efterhand.

# Det muntliga berättandets fenomenologi

Från grundläggande fenomenologiska utgångspunkter som beskrivits ovan riktar det här avsnittet in sig, specifikt, på muntligt berättande. Det förstås här, ur ett livsvärldsperspektiv, som en sammanvävd helhet bestående av berättelsens innehåll och berättandets levda aspekter. För att beskriva och tolka upplevelser av berättandet används Youngs (1987) fenomenologiska beskrivning av det muntliga berättandets upplevelsevärldar och Merleau-Pontys (1962) begrepp interkorporealitet. Gester beskrivs och tolkas utifrån i huvudsak David McNeill (1992) och Young (2000, 2011).

## Det muntliga berättandets upplevelsevärldar

Narrativ forskning används här för att definiera fenomenet berättande som händelsecentrerat. En berättelse definieras ”in terms of the representation of events” (Patterson, 2013, s. 28). I föreliggande studie används specifikt Labovs (1972) beskrivning av berättande och hans modell används, initialt, för att identifiera berättelser i det empiriska materialet. Eftersom Labovs perspektiv på berättelser i huvudsak är text-centrerat och lämnar kontextuella aspekter lite uppmärksamhet (Patterson, 2013) används, i stället, Youngs (1987) fenomenologiska beskrivning av muntligt berättande som analysverktyg vid tolkningen av de situationer som identifierats med hjälp av Labov.

Young förenar narrativ teori med fenomenologi och beskriver, i sin avhandling *Storyrealms and Taleworlds* (1987), det muntliga berättandet som en upplevelse av berättandets olika upplevelsevärldar. Hon vidareutvecklar Labovs (1972) sociolingvistiska perspektiv på det muntliga berättandet utifrån Husserls idéer om intentionalitet – att medvetandet alltid är riktat mot något. Young (1987) visar att när man lyssnar på en historia riktas medvetandet mot berättelsens värld och förlorar på det sättet sin naturliga inställning till den vardagliga tiden och rummet och fokuserar i stället på händelserna som återberättas. Hon utvecklar idéer om berättandets olika upplevelsevärldar från bland andra Schütz (1999), som menar att vår levda erfarenhet kan beskrivas som meningsfulla utifrån skiftande upplevelsevärldar med unika ontologiska utgångspunkter som skapar sin egen mening.

> Alla dessa världar – drömmarnas värld, fantasiernas och framför allt konstens värld, de religiösa upplevelsernas värld, den vetenskapliga kontemplationens värld, barnets lekvärld, den sinnessjukes värld – är finita meningsprovinser (Schütz, 1999, s. 105).

När man lyssnar till en berättelse förflyttar man sin uppmärksamhet från upplevelsen av tiden och rummet man befinner sig och fokuserar på världen som gestaltas i fantasin. Det är inte en fullständig fokusering, för vi är fortfarande medvetna om att vi lyssnar på en historia och vi registrerar och tolkar berättarens ansiktsuttryck och gester. Young (1987) benämner berättandets upplevelsevärldar *realm of conversation*, *storyrealm* och *taleworld*. Ulf Palmenfelts (2006) svenska översättning av begreppen; konversationens rike, berättandets rike och berättelsens värld används vidare i studien och beskrivs här var för sig mer utförligt.

I konversationens rike deltar personer i en kommunikation innan någon tagit eller erbjudits talutrymme att *berätta* något. Deltagande personer för en vardaglig kommunikation med frågor och svar, förklaringar och beskrivningar. När någon väljer att berätta något tar den personen kommandot och begär utökat talutrymme genom att leda in lyssnaren i nästa upplevelsevärld eller rike – berättandets rike. Där ges en sammanfattning av berättelsen, beskrivs miljöer och karaktärer innan själva handlingen påbörjas. Innan lyssnare och berättare har inträtt i berättelsens värld är de fullt medvetna om sig själva och varandra i berättandets rike som utgör en del av den intersubjektiva världen - en del av ett socialt sammanhang. Vi upplever folk omkring oss och är medvetna om oss själva som lyssnare eller berättare och upplever tiden som *upplevd-tid*. Young beskriver upplevd-tid som att det inte är samma tid som i berättelsens värld men inte heller samma som vardagslivets *standardtid*. Vi deltar och är medskapande i berättandets rike både som lyssnare och berättare och upplevs som ett här och nu eller upplevd-tid.

Snart förs lyssnare och berättare in i berättelsens värld. Young beskriver berättelsens värld som en annan dimension, en värld bortom tid och rum. Där upplever vi karaktärernas berättade värld som fullt möjlig, helt självklar och levande trots att det till exempel handlar om änglar, andar eller demoner (Young, 1987). När man lyssnar på berättande uppslukas man av berättelsens värld. Där upplever man inte sig själv i den sociala situation som berättandet utgör utan glömmer sig själv och andra och upplever i stället berättelsens värld. I berättelsens värld, fiktionen, erbjuds en annan upplevelse av tid och rum. Vi riktar vår uppmärksamhet mot de återberättande händelserna med vår föreställningsförmåga. Det förklarar Young (1987) som att ”förflyttas till annan värld, en annan betydelseprovins och en alternativ verklighet (s. 7).

Vi är inte fysiskt närvarande i berättelsens värld, även om det som berättas har hänt och berättaren eller lyssnaren själva varit med om det som berättas. Trots att allt som händer i berättelsens värld inte kan påverka verkligheten, kan berättelserna

vi berättar och lyssnar till göra det. Det vi upplever med hjälp av vår fantasi i berättelsens värld bestämmer vi över och vi väljer själva när vi besöker den och lämnar den. Till skillnad från en tavla med en tydlig ram eller en teaterscen med en ridå, saknar berättelsen synliga ramar i flödet av ord i konversationens rike (Young, 1987). Det innebär inte att ramarna inte finns. Som lyssnare uppfattar vi mer eller mindre tydligt en början och ett slut - även när vi är mycket unga. Tydliga ramar är ”Det var en gång…” och ”de levde lyckliga i alla sina dagar” medan andra ramar inte är så explicita, men ändå avgörande. Som Labov (1972) noterat ramade deltagarna i hans studie in berättandet med en kort sammanfattning om vad lyssnarna har att vänta sig. Slutet som ramar in en vardaglig anekdot är det Labov beskriver som en coda – en avrundning. Det öppnar upp för lyssnarna att kommentera eller ta vid. Det kan vara i form av en fråga eller ett påstående om berättelsens innehåll.

Young skriver alltså att ett skifte av uppmärksamhet förflyttar lyssnaren till en annan värld, en provins med annan mening, en alternativ upplevelse av verkligheten. Under en berättarsituation rör sig både berättare och lyssnare fram och tillbaka mellan de olika världarna. Berättande och berättelser ger oss således möjlighet att skifta fokus från att vara en aktör i händelser i vårt dagliga liv till att kunna reflektera över dem genom att återuppleva dem i en narrativ struktur. Young uttrycker det som att vår förmåga att berätta gör det möjligt att reflektera över livet och inte bara vara i engagerad i det (Young, 1987). Enklare uttryckt är berättelser egna enheter, enklaver, i en ström av yttranden som en konversation mellan två eller flera personer. Någon tar ordet och begär utökat talutrymme, något som en berättelse kräver. Berättaren guidar lyssnaren i berättelsens värld. Muntligt berättande är alltså en, i allra högsta grad, fysisk och social aktivitet, ett samspel som alltid sker tillsammans här och nu, med en eller flera lyssnare i växelverkan med berättaren.

Elinor Ochs och Lisa Capps (2001) påpekar att vardagsberättande handlar om händelser som redan inträffat men som samtidigt upplevs i ett berättande nu och som i sin tur alltid är riktat mot framtiden. Således argumenterar Ochs och Capps (2001) att vår upplevelse av tid, i vardagsberättande, är ”icke-linjär på så vis att det förgångna, nuet och framtiden upplevs holistiskt” (s. 157). Young (2000) uppmärksammar, på samma sätt, att berättande inte ”återkallar känslor från det förflutna eller ur vårt undermedvetna” (s. 81) utan snarare skapas i ett berättande nu – i den levda kroppen.

Det bör påpekas att här tolkas Youngs (1987) modell som en sammanvävd helhet av upplevelsevärldar. Således kan man rikta sin uppmärksamhet mot

berättelsens värld på samma gång som den gestaltas i berättandets rike – i mötet mellan berättare och lyssnare. Det är en analytisk metod och modell, en förenkling, som här används i syfte att beskriva och tolka levda erfarenheter av dels berättelsens innehåll, dels berättandets uttryck.

## Interkorporealitet och ambiguitet

Att se det socialt situerade muntliga berättandet i sig som viktigt leder över till kroppens betydelse. Berättaren använder gester, röst och hållning för att gestalta karaktärer och händelser men är samtidigt sig själv som berättare. Berättaren är inte en karaktär som en skådespelare vid en teater. Om man som lyssnare till muntlig berättande blir gripen är det måhända inte de återberättade händelserna i sig som berör, eftersom de inte kan återupplevas, utan det är upplevelsen av *berättandet* som berör (Young, 2000). Som lyssnare kan man bli berörd av intrigen, lösningen, vändningen men också av en gest, en blick eller ett tonfall. Det är en sammanvävd upplevelse av berättelse och berättande. Med berättandets kvalitet i åtanke kan man föreställa sig hur viktig en lärares berättande är för elevernas upplevelser av berättelsens innehåll.

Vi är, ur det fenomenologiska perspektiv som denna avhandling antar, kultiverade kroppar, bundna till världen och vår kunskap om världen är förkroppsligad (Bengtsson, 2005, 2015). Enligt Tone Saevi och Andrew Foran (2012) erfar vi inte världen i huvudsak genom vår kognition utan snarare som förkroppsligad. Många narrativa vetenskapliga perspektiv har, som nämnts, det gemensamt att de fokuserar på berättelsens text - den skrivna berättelsen eller den talade men nedtecknade berättelsen. Enligt Lars-Christer Hydén saknas kroppen traditionsenligt i narrativa studier. Hydén (2013) pekar på att om kroppen finns nämnd är det som representationer i berättelsen som att till exempel kroppsdelar används som metaforer för något annat. Eftersom intresset här är det levda berättandet blir intersubjektivitet eller snarare interkorporealitet, den andres levda kropp, centralt. Intressant i detta sammanhang är inte bara berättelsens innehåll utan också, direkt kopplat till det, själva berättandet - hur berättare använder gester och ansiktsuttryck i berättarsituationen. Young (2000, 2011) resonerar utifrån McNeills (1992) forskning om gester, att alla gester är meningsfulla för både lyssnaren och berättaren och vi tolkar gester och lär oss att tolka dem tidigt i vår språkliga utveckling. Vad berättarsituationen kan betyda för lyssnare och berättare ur ett emotionellt och personligt perspektiv kan belysas med hjälp av begreppet interkorporealitet, som Merleau-Ponty (1962) utvecklade utifrån begreppet

intersubjektivitet i syfte att betona den levda kroppens betydelse i interaktion och perception. Det betyder att ett interkorporiellt perspektiv på muntligt berättande visar på en multimodal aktivitet och ett sammanvävt och ibland motsägelsefullt fenomen. Vi är kroppsligt engagerade i berättarsituationer och eftersom vi är kulturellt och socialt erfarna kroppar får det kroppsligt levandegjorda berättandet vetenskaplig signifikans.

Vid sidan av interkorporealitet använde också Merleau-Ponty (1962) ett annat begrepp som äger relevans för denna avhandling nämligen ambiguitet. Upplevelser utifrån vår levda-kropp är komplexa och till och med motsägelsefulla. Merleau-Ponty (1962) visar med ett exempel hur vår ena hand kan vidröra den andra. Att både beröra och vara berörd – både vara subjekt och objekt. Hur beskrivs den upplevelsen om inte som både och? Att lyfta ambiguitet är något som berikar en fenomenologisk beskrivning av levda erfarenheter, medan i andra vetenskapliga perspektiv skulle motsägelser snarast vara ett problem. Upplevelser av berättande förefaller kunna beskrivas med begreppet ambiguitet ur, framför allt, två aspekter. Att berätta innebär att levandegöra berättelsen explicit med röst, gester, hållning och ansiktsuttryck samtidigt är berättaren transparent eftersom lyssnarens medvetande riktas mot den berättade världen. En annan av berättandets ambiguitet är att trots att det som berättas redan hänt, möjligtvis ännu inte hänt, upplevs det som om det händer här och nu. Merleau-Ponty (1962) gör en distinktion mellan talande tal (parole pralante) och talat tal (parole parlée) och betecknar det förra begreppet (parole parlante) som det autentiska talet, som själva upplevelsen av att tala och berätta eller lyssna på tal och berättande, medan det senare begreppet (parole parlée) står för det som vi studerar som redan talat, vår kognitiva, sociala eller kulturella förståelse av det talade.

## Gester i berättandets spelrum

När en lärare berättar och flyttar sin uppmärksamhet till berättelsens värld ”skickar” hon inte berättelsen från sitt huvud till lyssnarens huvud utan den spelas upp i rummet mellan lärare och elev. Young (2000) benämner det ”the narrative space”, och jag kallar detta här för berättandets spelrum. Där förkroppsligas berättelsens värld, tid och rum med gester, mimik, röst och hållning. Det beskriver en intersubjektivitet, som kan förklaras som ett möte mellan två eller flera subjekt, men ännu mer beskriver det, som redan nämnts, interkorporealitet, mellankroppslighet (Young, 2011). I muntligt berättande blir gesterna tydligare (Young, 2000) och de återberättade händelserna förkroppsligas. Berättaren växlar

mellan att ”vara karaktären” och gestalta händelserna i berättelsen ur ett inifrånperspektiv och att spela upp den berättade världen som på ”ett bord med miniatyrer” i spelrummet framför lyssnarna (Young, 2011). Berättande har med känslor att göra. Den narrativa strukturen utgår från händelser och händelser väcker alltid känslor, berättelsen berör. Det nära sambandet mellan berättande, händelser och känslor leder oss över till den estetiska aspekten av muntligt berättande.

Det berättade spelrummet bör förstås som socialt och mellankroppsligt. När någon väljer att berätta något för någon är det, som nämnts, inte bara orden i den berättade texten som skapar mening utan mening skapas, i det berättade spelrummet, av såväl lyssnare som berättare. Trots att en berättare kommer med ett perspektiv på berättandet förstår hen berättelsen samtidigt utifrån sina lyssnares perspektiv (Young, 2011).

Gesterna används, till övervägande del, omedvetet men tolkas meningsfullt och betydelsebärande. En berättare anpassar sina gester efter lyssnaren och situationen på ett fritt sätt till skillnad från det talade språket som är mer strukturerat och förutbestämt. Gester är tillfälliga och olika från gång till gång. McNeill (1992) har studerat hur berättare använder gester och beskriver fyra olika typer: ikoniska, metaforiska, självberörande och rytmiska. Ikoniska gester föreställer det som berättandet handlar om. Till exempel kan någon som berättar om hur en person öppnade dörren samtidigt utföra en gest där berättaren visualiserar om det var en tung, lätt, stor eller liten dörr. Metaforiska gester har en gång varit ikoniska gester men används nu för att beskriva abstrakta fenomen. En berättare kan till exempel undra om de som lyssnade kände igen berättelsen och samtidigt hålla upp båda händerna framför kroppen med handflatorna en bit från varandra riktade mot varandra och på det viset göra en innehållsmetafor som visualiserar ”berättelsen”. Rytmiska gester är vanligt förekommande när berättaren markerar och betonar de talade orden. Självberörande gester hör inte uppenbart till de talade orden. Någon som talar kanske lägger håret till rätta, fingrar på en penna eller någon annan rörelse som oftast är svår att tolka som explicit meningsbärande till de talade orden.

## Pedagogisk takt

Att spontant berätta i syfte att fördjupa, förklara eller exemplifiera ett ämnesinnehåll kan beskrivas som allmänt och vardagligt men samtidigt komplext och oförutsägbart. I mellanmänskliga möten använder vi återkommande narrativa strukturer för att gestalta händelseförlopp – vi berättar. I en undervisningssituation

berättar lärare också men undervisningskontexten ramar då in en lärares berättande. Lärarens kvicka beslut att spontant berätta något i en undervisningssituation grundar sig på lärarens erfarenhet och kunskap. Hur ska vi beskriva och tolka det?

I sin föreläsning för lärarstudenter 1802 vid universitetet i Göttingen nämner, den vetenskapliga pedagogikens grundare, Herbart, begreppet takt för första gången. Begreppet skulle användas för att beskriva just den handling en lärare utför som ett svar på det som händer i praktiken i mötet med elever och ämnet för undervisningen. Herbart menade att praktiken kommer att gäcka en lärares planering och ställa krav på att läraren ska kunna handla improviserat i vad stunden kräver. Den här synen på undervisningens spontana, improviserade och gestaltande aspekter betraktades på 1800-talet som en undervisningens konst[6]. Att beskriva oförutsägbara och spontana handlingar var inte förenligt med den rationella positivismen som blev rådande i början på 1900-talet och separerades därför från pedagogiken under 1900-talets första decennier (Eisner, 2003).

Takt kom på nytt att användas inom ramen för den humanvetenskapliga pedagogiken med dess fokus på den pedagogiska relationen (Burghardt & Zirfas, 2019: Muth, 1962) och därefter även i det nyväckta intresset för didaktik från 1980 - talet. Taktbegreppet förhåller sig således till samma kärninnehåll som didaktiken i övrigt men beskriver i huvudsak det spontana didaktiska handlandet i relation till eleverna och ämnet. Lärares handlande gestaltas mellanmänskligt och relationellt och är i sin vardaglighet reciprokt och omöjligt att tillfullo förutse. Det gäller således även lärares berättande.

Herbart öppnade för att beskriva denna unika lärarkunskap som dels befinner sig mellan, dels är beroende av, två separata aspekter av undervisning – en teoretisk och en praktisk. Hopmann (2009) tolkar Herbats beskrivning av takt som en intellektuell förmåga att uppfatta någonting unikt i det generella och sedan kvickt fatta beslut och handla utifrån teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Lars Lövli (2015) liknar det vid bindestrecket i mellanrummet mellan teori-praktik eller den bro som förenar teori och praktik men samtidigt inte kan beskrivas som endast det ena eller det andra. Bengtsson (2015) menar att lärares praktiska kunskap är kroppslig och visar sig i handling. Det är en integrerad kunskap som tas för given och är en del av lärarens naturliga inställning. Pedagogisk takt som didaktiskt begrepp stämmer överens med en fenomenologisk ansats på så sätt att det beskriver och tolkar undervisning som en praktik – en didaktisk handling - så som

---

6 Se beskrivning av undervisning som konst i kapitel 3.

den visar sig. Lövli (2015) stryker under att takt inte är en metod bland andra i en lärares verktygslåda utan träder in där regler inte längre styr – i det oförutsägbara. Takt är den omedelbara, ännu inte uttänkta, handling i en specifik undervisningssituation. Hur visar sig då en pedagogisk takt vid berättande i praktiken?

Jacob Muth (1927-1993), tysk pedagog med rötter i efterkrigstidens västtyska didaktik, tog upp Herbarts begrepp pedagogisk takt i syfte att beskriva kärnan i en inkluderande och demokratisk undervisning för sin tid. Valet att lyfta in Muths (1962) monografi om taktbegreppet i föreliggande avhandling är hans historiska och teoretiska förankring i den kontinentaleuropeiska traditionen av didaktik. Det möjliggör, anser jag, en fördjupad förståelse av takt som ett begrepp att beskriva berättande som en didaktisk handling.

Muth (1962) beskriver, i sin avhandling om begreppet, två olika perspektiv där det ena beskriver ett taktfullt handlande av mer allmänmänsklig betydelse vid utbildning och fostran och kan även gälla vuxna emellan. Det andra perspektivet beskriver specifikt didaktiskt handlande i undervisning. Den här avhandlingen fokuserar på det senare perspektivet. Muth (1962) menar att pedagogisk takt visar sig i en pedagogisk relation som en lyhörd och återhållsam undervisning. Eftersom en lyhörd undervisning öppnar för mer eller mindre spontan undervisning pekar pedagogisk takt mot en undervisningens oförutsägbarhet. Under senare tid har takt fått en renässans i pedagogisk och didaktisk forskning. Ibland används begreppet tillsammans med ett fenomenologiskt perspektiv som också redovisas nedan. Här presenteras begreppet under följande rubriker: *Lyhördhet, Återhållsamhet* och *Oförutsägbarhet*. Avslutningsvis beskrivs under rubriken *Den didaktiska triangeln* hur pedagogisk takt kan gestaltas med en didaktisk modell.

## Lyhördhet

Lärarens lyhördhet (Feingefühl) är en central aspekt av pedagogisk takt (Rinne, 2017; van Manen, 1991, 2015; Friesen, 2018). Daniel Burghardt och Jörg Zirfas (2019) noterar att taktbegreppet togs upp på nytt i den humanvetenskapliga rörelsen under 1900-talet. Pedagogiken var under den här tiden koncentrerad på den pedagogiska relationen. Lärarens lyhördhet är en aspekt av den pedagogiska relationen som i sig har tolkats på olika vis över tid. Herman Nohl (1879-1960) beskrev den pedagogiska relationen som att sätta eleven i centrum (Friesen, 2017). Han utgick från den kontinentaleuropeiska didaktiken och bildningstraditionen och menade att den pedagogiska relationen i första hand handlar om elevens själv-

bildning och att läraren alltid ska se till elevens bästa i sin undervisning. I det här sammanhanget beskriver Nohl i *Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft* som gavs ut 1933 (ur Friesen, 2017) begreppet takt som ett sätt att avvakta och hålla tillbaka – att inte komma för nära eleven (s. 747). Takt som didaktiskt begrepp användes och var känt på tiden då Nohl skrev om den pedagogiska relationen. Under efterkrigstiden kritiserades Nohl för att inte ta hänsyn till varken sociala, historiska eller kulturella aspekter. Reflektioner som att skolan är en spegel av samhället (Friesen, 2017) saknas i Nohls beskrivning. Enligt kritiken kan synen på den pedagogiska relationen, som Nohl beskriver den, befästa sociala strukturer och problem (s. 748).

Max van Manen (1991, 2015) återintroducerar inte bara begreppet pedagogisk takt i vår tid, i en engelskspråkig kontext, utan han beskriver också den pedagogiska relationen, i huvudsak utifrån Nohl, som etisk. Den pedagogiska relationen kännetecknas, enligt van Manen, av den vuxnes omsorg utifrån sårbarheten i barnet eller elevens ”annanhet” (van Manen, 2015). Den pedagogiska relationen beskrivs som ett etiskt förhållningssätt till en enskild elev och elevens livsvärld. För van Manen är den pedagogiska relationen i det närmaste den samma som relationen mellan förälder och barn och ett didaktiskt perspektiv är däremot inte så tydligt.

Utifrån van Manens etiska perspektiv på lärares takt beskriver Ilona Rinne (2014) hur lärares yrkeskunnande vid betygsamtal visar sig som två sammanflätade principer, en empirisk och en etisk. Den etiska principen är att se till elevens bästa medan den empiriska, enligt Rinne, är elevens faktiska resultat. Hon menar att takt illustrerar hur läraren balanserar mellan dessa dimensioner. Ann-Louise Ljungblad och Ilona Rinne (2020) stryker under att pedagogisk taktfullhet är ett relationellt grundfundament i läraryrket som möjliggör för elever att framträda som subjekt. De stryker under att en lärares taktfulla handlande står, som en motvikt mot ett instrumentellt förhållande till undervisning och utbildning, för att återupprätta värden som humanitet och medmänsklighet (s. 171).

Biesta (2012b) beskriver den pedagogiska relationen, från ett lite annorlunda håll, som att läraren görs medveten om sin relation till sig själv i mötet med elever. Han beskriver att den pedagogiska relationen inte kännetecknas av att erkänna elevens perspektiv, inte att sätta sig in elevens subjektiva erfarenheter. I stället föreslår han att ömsesidighet är ett begrepp för att förstå hur en lärare känner sig ”kallad” – i betydelsen tilltalad – i en pedagogisk relation. Att lyssna på en elev, enligt Biesta, är att få syn på sig själv som efterfrågad av en annan människa. Det

här perspektivet vänder således blicken mot läraren och kontextualiserar på det viset den pedagogiska relationen i en kulturell och historisk kontext.

Beskrivning av pedagogisk takt som det normativt goda kan leda till en idealiserad och oreflekterad hållning menar kritiker av van Manen (Colnerud, 1997; Tjärnstig, 2020). Inger Eriksson (1999) menar att van Manens syn på pedagogisk takt pekar mot en essens av vad som kan sägas beskriva den ”goda läraren”. Enligt Tanja Westfall-Greiter och Johanna F. Schwarz (2012) erbjuder van Manen inga beskrivningar av pedagogisk takt vid lärares helklassundervisning eller vid undervisning av ett specifikt ämnesinnehåll. Det är för övrigt en kritik som även begreppets upphovsman Herbart fått. Herbarts egna empiriska erfarenheter härrörde från privat hemundervisning i priviligierade hushåll. Westfall-Greiter och Schwarz (2012) menar att den en-till-en-undervisning, som Herbart beskriver, knappast är aktuell i vår tid. De menar att pedagogisk takt pekar på en undervisningens paradox eftersom institutionaliserad undervisning ofta bedrivs med en lärare och en grupp elever medan lärande är elevens egen subjektiva aktivitet (s. 132). Burghardt och Zirfas (2019) menar, från ett liknande perspektiv, att takt kan användas som en problematiseringsformel för att beskriva undervisningens paradoxer och dilemman snarare än att erbjuda lösningar på undervisningens problem (s. 10). Även muntligt berättande kännetecknas, fenomenologiskt, av en taktfull lyhördhet - av att ta lyssnarens perspektiv. Merleau-Ponty (1999) beskriver det som att ”höra sig själv i andra” (s. 47).

## Återhållsamhet

Återhållsamhet, är en annan grundläggande aspekt som fokuserar den didaktiska handlingen som följer på lyhördhet. Muth (1962) beskriver den som en aktiv-passiv hållning. Att avvakta och träda tillbaka ska förstås som att skapa förväntningar på elevens självverksamhet och är motsatsen till att lämna någon i sticket eller att inte bry sig. Tvärtom är en återhållen undervisning beroende av elevens behov och uttryck och inte sprunget ur lärarens vilja att hålla distans (s. 55). Det leder till en icke-påflugen undervisning där elevernas oförutsedda och spontana intressen och engagemang för ämnet tas i anspråk och där läraren inte endast har elevens prestation eller undervisningens mätbara resultat i åtanke. van Manen (1991) beskriver det som att veta ”när man ska avvakta, vänta, när man väljer att inte uppmärksamma något, att ta ett steg tillbaka” (s. 151).

Muth (1962) beskriver en återhållen undervisning som att föra elever till en ny stad och följa på avstånd men inte peka ut en bestämd väg de ska gå. Däremot är

läraren i ständig dialog med eleverna och kan föra dem tillbaka till redan kända platser om det behövs. En sådan rörelse, från okänt till känt, kräver alltid ”en taktfull handling grundad på en snabb bedömning och ett snabbt beslut av läraren” (s. 99). Eleverna kommer själva hitta utgångspunkter och stödpunkter vid utforskandet av en främmande stad. Det kan inte läraren bestämma (s. 100). En återhållen undervisning är följaktligen alltid förenad med en risk att eleven går vilse men samtidigt med en aktiv närvaro för att kunna peka ut vägen till redan kända platser. I motsats till en återhållen undervisning är vår tids alltmer standardiserade undervisning som fabricerar mätbara och komparativa resultat (Ball, 2003). En alltför instrumentell undervisning implicerar en påflugenhet i syfte att generera mätbara prestationer. Muth (1962) menar att i motsats till en sådan påflugenhet implicerar en lärares takt lyhördhet och återhållsamhet gentemot elevernas *behov av kunskap*[7] (s. 24) snarare än lärarens avsikt att forma barnet[8].

Det är inte bara i det som sägs utan även i det som inte sägs som takt visar sig som en återhållen undervisning. Det gestaltas i lärarens blick, ansiktsuttryck, gester och närvaro. Friesen (2018) analyserar en undervisningssituation och beskriver en lärares handlande som pedagogisk taktfullt. Läraren sätter sig på huk invid ett barn som har problem med att räkna. Läraren har all sin uppmärksamhet riktad mot barnet, lägger sin arm runt barnet men undviker att säga det rätta svaret. Friesen menar att läraren i sin aktiv-passiva och envisa närvaro tryggar och garanterar elevens eget handlingsutrymme. Lärarens lätta knuff på elevens axel, efter ett tag, kan ses som en uppmuntran till elevens själv-verksamhet och i ett vidare perspektiv, elevens välmående, menar Friesen.

Lärares muntliga berättande har förmodligen inte tidigare beskrivits som en återhållen didaktisk handling. Samtidigt beskrivs upplevelsen av berättande som en paus i undervisningen (Kuyvenhoven, 2005). Kan den pausen ha något att göra med upplevelsen av berättandets återhållsamhet i undervisning?

## Oförutsägbarhet

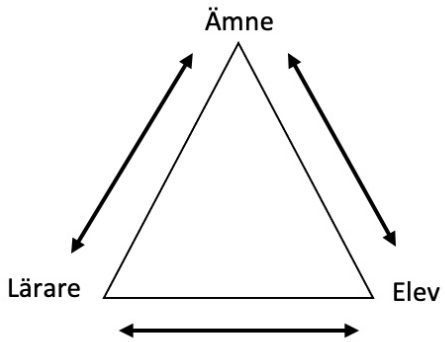
Genom att pedagogisk takt som didaktiskt handlande gestaltar det oförutsägbara i undervisning kan det också beskrivas som en motkraft mot ett alltför instrumentellt sätt att se på undervisning. Att undervisa är en långsam, frustrerande och svår väg, menar Biesta (2014) och stryker under att resultatet med en sådan ”svår väg, frustrerande väg och, låt oss säga, ömtålig väg” varken går att garantera

7 Erziehungsbedürftigkeit
8 Bildsamkeit

eller säkra (s. 3). Därav att undervisningen kan beskrivas som en risk i betydelsen oförutsägbar. Det är i mötet med eleverna det oförutsägbara och undervisningens risk visar sig. En påflugen undervisning, i vilken läraren leder eleverna efter en steg-för-steg-metod utan att ge eleverna något självständigt spelrum, innebär sällan någon risk. Risk i betydelsen att man sätter något på spel, öppnar för en rörelse, en annan väg och något som händer. Risken är således något positivt i den här bemärkelsen. Samtidigt erbjuder en alltför förutbestämd styrning mot specifika mål med undervisningen få möjligheter att handla taktfullt eftersom en lärares takt visar sig, som tidigare nämnts, som en spontan didaktisk handling i uppkomna situationer. Biesta (2014) skriver att undervisningens risk visar sig när elever ses som handlande och ansvarstagande subjekt i ett möte människor emellan och inte som en interaktion mellan robotar (s. 1). Biesta menar att kreativitet inte bör handla om att skapa och reproducera ett förutbestämt innehåll utan snarare är en förmåga att skapa mening åt händelser och situationer.

I linje med detta diskuterar Hopmann (2007) hur lärarens didaktiska frihet är avgörande för att kunna ge eleverna möjlighet att skapa mening åt ett ämnesinnehåll. Sambandet mellan mening och innehåll är inte ett ontologiskt eller ideologiskt faktum utan det visar sig snarare som en levd erfarenhet som uppstår i varje unik situation och är därför omöjligt att planera på förhand (s. 117). På det viset kan lärares spontana och improviserade berättande beskrivas som en kreativ didaktisk handling i syfte att öppna för elevernas meningsskapande som konstitueras som oförutsägbart. Westfall-Greiter och Schwartz (2012) menar, i en empirisk studie av lärares pedagogiska takt, att lärare spontant svarar på elevers skiftande behov (pedagogical call) i unika situationer med en återhållen undervisning. Det finns ingen förutbestämd metod lärare kan följa när situationer uppstår i mötet med elever och ett ämnesinnehåll. Däremot menar författarna att lärare bör planera för det som går att planera och samtidigt förvänta sig det oförväntade. (s.132).

## Den didaktiska triangeln




Figur 1 Den didaktiska triangeln

Den didaktiska triangeln (Figur 1) beskriver, i sin enklaste form, undervisning med läraren, eleven och ämnet i var sitt hörn av triangeln. Undervisning kännetecknas av relationer mellan lärare, elev och ämnesinnehåll och triangeln är en modell för att illustrera hur olika didaktiska val och handlingar påverkar balansen i triangeln. Undervisning kan omöjligt beskrivas utan att relationen mellan lärare, elever och innehåll presenteras. Undervisning kännetecknas av relationer mellan lärare, elev och ämnesinnehåll och triangeln är en modell för att illustrera hur olika didaktiska val och handlingar påverkar balansen i triangeln.

Friesen och Osguthorpe (2018) visar, i en empirisk studie, hur takt kan användas som analysverktyg i syfte att beskriva och tolka spontan didaktisk handling. Den menar att situerad undervisning kan beskrivas som ett försök att balansera mellan de olika hörnen i den didaktiska triangeln – å ena sidan ämnet och å andra sidan eleven. Lärande kan beskrivas som en endimensionell relation mellan innehåll och elev. Undervisning, däremot, implicerar en påverkan utifrån, från läraren (Biesta, 2014; von Oettingen, 2018), eller elevens önskan om påverkan utifrån (Friesen, 2017). Författarna visar, i sin studie, hur en lärare handlar taktfullt återhållsamt i relation till ämnet för undervisningen genom att ta ett steg tillbaka från ämnesspecifika mål och krav. Läraren förkroppsligar något annat än de förväntade och mätbara elevresultaten som de är uttryckta i läroplan och lektionsplanering. Friesen och Osguthorpe (2018) menar att med en påflugen och alltför målstyrd undervisning kan det finnas en risk att den didaktiska triangeln kollapsar ”till en endimensionell enkelriktad linje” (s. 262) som går från elevernas brister till det föreskrivna målet för undervisningen. För att ämnesundervisning

inte bara ska bli maktutövande, menar Friesen och Osguthorpe, att läraren bör balansera ämnets mål och krav på ett återhållsamt sätt i relation till sig själv och sina elever (s. 262).

## Sammanfattning

I det här kapitlet redovisas avhandlingens specifika teoretiska ramverk. Muntligt berättande betraktas här, ur ett fenomenologiskt perspektiv, som ett sammanvävt fenomen bestående dels av berättelsens innehåll dels av det kroppsligt levandegjorda berättandet. Särskilt studeras det muntliga berättandets kroppsliga, rumsliga, relationella och tidsliga aspekter. Lärares muntliga berättande betraktas som en mer eller mindre spontant didaktisk handling i relation till eleverna och ämnet för undervisningen. Sådan oförutsägbar undervisning beskrivs här med begreppet pedagogisk takt som lyhörd, återhållsam och oförutsägbar. Den didaktiska triangeln beskrivs som en modell i syfte att beskriva berättande som en didaktisk handling.

# Kapitel 5 Metodologiska överväganden

> ”En av röstens kvaliteter är att den rör sig längs ett pågående presens, rösten är alltid aktuell.”
>
> UKON

I det här kapitlet redogörs för de metodologiska överväganden som ligger till grund för metodval i avhandlingens fyra delstudier. Empirin har samlats in under en period på fem år och under en sådan relativt lång period hinner metoder utvärderas och justeras. I de två första delstudierna användes intervju som metod medan videoobservation användes till de två senare.

Metod kommer ursprungligen från det grekiska ordet *methodos* i betydelsen väg eller stig. Metoden som används i en studie eller avhandling är således stigen för att uppnå syftet eller vägen för att få svar på forskningsfrågorna. Vid en fenomenologisk studie finns en metodologisk frihet vilket innebär att det inte finns någon som helst metod som är bestämd på förhand utan olika metoder kan användas. Metoden som används ska anpassas efter syftet och frågeställningar och samtidigt vara fenomenet troget (Bengtsson, 2005, 2015). Fortsättningsvis redovisas överväganden vid val av metod under två rubriker: *Intervju och observation vid fenomenologiska studier* samt *Tolkning och trovärdighet*.

## Intervju och observation vid fenomenologiska studier

Att studera lärares berättande ur ett fenomenologiskt perspektiv innebär att beskriva upplevelser av muntligt berättande så som de erfars i det berättade spelrummet -narrative space - (Young, 2000) mellan lärare och elever. Den här avhandlingen använder två skilda metoder som generar olika typer av empiri. I intervjustudierna beskriver lärare upplevelser av berättande som sedan analyseras och tolkas. I videoobservationerna analyserar och tolkar jag mina upplevelser av

lärare och lärarstudenter som berättar. Intervju och observation har använts för att samla empiri om levda aspekter under flera år och i ett flertal studier (Claesson, 2004; Lilja, 2013; Levinsson, 2013; Rinne, 2014; Strandler, 2017). Samtidigt som de två metoderna ger goda möjligheter har de också sina begränsningar.

Valet av intervjuer och videoobservationer som metoder grundar sig på ett ontologiskt antagande att muntligt berättande är ett sammanvävt mellanmänskligt fenomen. Muntligt berättande finns – på ett sätt objektivt utanför oss - då det kan fångas med våra sinnen. Samtidigt upplever ingen fenomenet objektivt i vetenskaplig mening. Fenomenet medpresenteras alltid med en tolkande innebörd i livsvärlden (Bengtsson, 1986). Vi lyssnar, till exempel, inte på berättelsens uppbyggnad och ser berättarens gester och hållning utan vi lyssnar på och kanske skrattar åt ett skämt och ser händelseförloppet från en anekdot om en bussresa för vårt inre. Med våra sinnesintryck erfar vi upplevelser i meningsskapande kontexter – intersubjektivt - vilket också innebär att vi ger fenomen mening tillsammans med andra (Bengtsson, 2005). Att muntligt berättande visar sig som ett mellankroppsligt fenomen är en avgörande utgångspunkt för att skapa empiri genom intervjuer och observationer. Nedan följer en beskrivning av metodologiska överväganden som rör intervju *om,* respektive observation *av,* levda aspekter av muntligt berättande och undervisning. I stycket *Intervju och anekdot* diskuteras i huvudsak valet att använda anekdoter vid intervjuer och i stycket *Observation och förkroppsligande aspekter av muntligt berättande* redovisas en ambition att på ett nytt sätt beskriva och tolka upplevelser vid observation av muntligt berättande.

## Intervju och anekdot

Det finns en tradition att använda intervju som metod vid livsvärldsfenomenologiska studier vid Göteborgs universitet (till exempel Claesson, 1999, 2004; Levinsson, 2013; Lilja, 2013; Rinne, 2014). Det var också i den traditionen jag inledde min avhandlingsstudie. För att fånga lärares beskrivningar av upplevelser av berättande användes intervju som metod vid delstudie 1 och 2. Lärarna ombads resonera om sina levda erfarenheter och följdfrågor kunde ställas för att be dem utveckla sina resonemang.

En grundläggande aspekt, och problem, vid intervjuer är att forskaren analyserar resonemang om och beskrivningar av minnen och upplevelser i efterhand. Det som är föremål för analys och tolkning är det som skapas i intervjusituationen och inte de intervjuades minnen eller upplevelser. Det kan

förefalla vara en självklar distinktion men det påverkar vilka anspråk som kan göras vid analys och tolkning. Intervjuaren är således medskapande av empirin vid intervjuer. Det är mer rättvisande att säga att empirin skapas än att den samlas in.

Andra utmaningar finns när det sedan gäller att tolka den skapade empirin. Det kan, exempelvis, te sig svårt att skilja på, å ena sidan, lärares levda erfarenheter *av*, å andra sidan, det som är deras åsikter och uppfattningar *om* muntligt berättande. Att skilja på upplevelser och åsikter kan uppfattas som en onödig distinktion. Varför skulle inte lärares uppfattningar om berättande också vara intressant? Det kan det givetvis vara i de flesta fall men ur ett fenomenologiskt perspektiv är det levda aspekter – så som fenomenet upplevs – som efterfrågas. Det är som att närma sig upplevelsen av fenomenet i tid och rum och inte på en refererande distans. Ett sätt att närma sig minnet av upplevelsen av fenomenet är att berätta om händelser man varit med om.

Minnen är som en mosaik av sinnesintryck och erfarenheter och berättande kan ses som ett sätt att narrativt skapa strukturer och ramar åt upplevelser av händelser och känslor för att kunna kommunicera dem som meningsfulla. Mycket pekar på att händelser som berört oss - som väckt känslor - är det som vi minns och har lust att berätta om (Ochs & Capps, 2001). Att berätta om egna upplevelser kan då ses som ett sätt att kommunicera känslor och erfarenheter men också ett sätt att skapa mening åt händelserna i en kulturell och social kontext. Upplevelser av händelser - det som ligger till grund för våra erfarenheter - är inte sällan motsägelsefulla, oreflekterade och känslomässiga. De här narrativa teorierna inspirerade av fenomenologi (Ochs & Capps, 2001) var viktiga vid beslutet att be de intervjuade lärarna berätta anekdoter om händelser vid berättande. Dock är det fortfarande, som redan nämnts, inte deltagarnas upplevelser som tolkas utan deras anekdoter om sina upplevelser. Minnen i form av anekdoter är dels skapade i mötet med den intervjuade, dels formade i en narrativ struktur. Det är således en begränsning då ett mer fritt resonemang om upplevelser skulle kunna generera mer varierad empiri. Då muntligt berättande både är själva intresset för avhandlingen och dessutom metodologiskt kan levandegöra levda aspekter (Ochs & Capps, 2001; van Manen, 2014; Young, 2000, 2011) av berättande, valdes intervju med anekdoter som metod trots redovisade begränsningar.

## Observation och förkroppsligande aspekter

Valet av observation som metod i delstudie 3 och 4 gjordes utifrån att muntligt berättande visar sig som upplevelser av levd kropp (Merleau-Ponty, 1962; Young,

2011). Förutom det narrativa tänkandets existentiella förutsättning, den narrativa kommunikationens meningsskapande förmåga, är det i interkorporealitetens all komplexitet vi ser de avgörande aspekterna av muntligt berättande som en didaktisk handling ur ett fenomenologiskt perspektiv. Muntligt berättande i undervisning är unik på det viset att de tillfälliga gester och uttryck lärare utför, spontant med ansikte och händer, tolkas omedvetet som meningsfulla av eleverna.

Vilka levda aspekter av muntligt berättande i undervisning kan observation fånga? I en muntlig berättarsituation är det alltid minst två personer inblandade *här* och *nu*. Det innebär att vid muntligt berättande finns en avgörande mellankroppslig aspekt. När lärare berättar i skolan klagar elever ibland på att de inte ser läraren om någon skymmer sikten. Varför gör de det? Läraren visar varken upp bilder eller spelar teater utan bara berättar. Merleau-Pontys begrepp om interkorporealitet (Young, 2011) kan användas för att förklara varför lyssnare inte bara förväntar sig att få uppleva en berättelse i sin egen fantasi utan även i berättarens gester och hållning. Muntligt berättande levandegörs inte bara med berättelsens text och de talade orden utan även den kroppsliga dimensionen har betydelse för hur berättelser uppfattas. Det talade språket är strukturerat och reglerat (Young, 2011, s. 64) medan gester, hållning och ansiktsuttryck gestaltar berättelsens händelseförlopp mer eller mindre spontant i den unika berättarsituationen. På så vis kan muntligt återberättande av levda erfarenheter erbjuda lyssnare en rikare upplevelse av den återberättade erfarenheten än till exempel ett nedskrivet minne eftersom vi i berättande vid sidan av det återgivna händelseförloppet omedvetet registrerar och tolkar gester, ansiktsuttryck och kroppshållning som meningsfulla (Young, 2000). Gester stryker under eller väcker känslor och de kan illustrera tid och rum, relationer och rörelser. Hand, händer, händelse och handling är etymologiskt nära besläktade ord. Händelser, handlingar och händer berör.

Observationer har sina begränsningar vid fenomenologiska studier. Bland annat kan forskaren ställa frågan hur förreflekterade upplevelser kan beskrivas i efterhand. Eftersom det inte går att reflektera under pågående handling (Bengtsson, 1995; Erlandson, 2007) är tolkning av observation också en analys av andrahandsuppgifter. Vid videoobservation tolkar forskaren dessutom en inspelad situation även om forskaren själv varit närvarande vid inspelningen. Att hålla en öppen attityd till upplevelser vid reflektion i efterhand kan vara svårt och är tidskrävande. Det kan vara svårt att skilja på för-givet-tagna konceptualiseringar av ett fenomen och unika levda erfarenheter av detsamma. Att medvetandegöra sina tidigare erfarenheter och kunskaper om fenomenet är därför viktigt i en

fenomenologisk studie eftersom det är ett sätt att kunna beskriva de sammanvävt levda aspekterna av fenomenet.

Med ambitionen att utveckla metoden att beskriva upplevelser av berättande i observationsstudier används Roland Barthes (1993) begrepp studium och punctum[9] vid analys och tolkning av empirin i delstudie 3. Barthes använder begreppen i sin fenomenologiska reflektion över upplevelsen av fotografier för att skilja på hur vi förstår respektive erfar ett fenomen. Studium beskriver, enligt Barthes, fotografiets sociala och kulturella aspekter. Betraktaren strävar efter att tolka bildens innehåll i en kulturell och socio-historisk kontext - när bilden är tagen och i vilket sammanhang. Det kan även innebära att betraktaren gör en tolkning av vad fotografen kan ha haft för avsikter med bilden. Om studium svarar på frågan vad fotografiet innehåller och hur det ska tolkas utifrån sociala, historiska och kulturella ramar svarar punctum på frågan hur upplevelsen av att se på ett fotografi kan beskrivas och tolkas. Barthes beskriver *punctum* som en existentiell *upplevelse* av bilden i tid och rum. Något unikt som berör betraktaren av bilden inom ramen för livsvärlden (Bengtsson, 2005).

I delstudie 3 analyseras således videoobservationen av lärarstudenternas berättande först med begreppet studium i syfte att för läsarens skull beskriva en traditionell, kognitiv och narrativ, konceptualisering av fenomenet. Till exempel beskrivs, med begreppet studium, hur lärarstudentens berättande följer en etablerad narrativ struktur där karaktärer och händelseförlopp presenteras i syfte att skapa mening. Meningen med hennes berättande kan också tolkas utifrån sociolingvistik som en framgångsberättelse. Hon berättar en berättelse om att lyckas lösa svåra situationer som student på sin praktik. Men de här insikterna om hur berättande kan begripas räcker inte för att beskriva det som jag som betraktare och lyssnare upplever vid berättandet. Barthes (1993) beskriver att punctum bryter den vanliga inställningen till fenomenet och beskrivs som en unik existentiell upplevelse i stället. Jag betraktade videoobservationen åtskilliga gånger och blundade dessutom för att uppleva berättandet för mitt inre. Då var det något som fångade mitt intresse som jag varken kunde förstå eller förklara som annat än en upplevelse. Studenten utför en snabb handgest som inte är länkat till de talade orden och som på så sätt synliggör interkorporiella aspekter av muntligt berättande (Young, 2000, 2011). Den lilla gesten ger en specifik innebörd åt hennes

---

9 van Manen (2014) redogör för hur punctum kan användas, utifrån Barthes, för att skriva texter med fenomenologiska reflektioner. Jag använder Barthes (1993) begrepp i stället som analysverktyg vid observation av muntligt berättande. För övrigt använde Barthes för egen del begreppet vid observation.

berättande. Från att ha uppfattats som en framgångshistoria bryts den förståelsen efter handgesten och upplevelsen av hennes berättande tolkas som motsägelsefullt och att det öppnar för reflektion ur ett interkorporiellt perspektiv. Berättande väcker känslor. Det imiterar inte redan upplevda känslor (Young, 2000). Med begreppet *punctum* kunde jag under noggrann undersökning av videoinspelningen tolka levda aspekter av studentens berättande som inte kunde fångas med en traditionell, kognitiv och narrativ, konceptualisering av fenomenet.

# Tolkning och trovärdighet

All forskning behöver kunna bedömas ur ett trovärdighetsperspektiv och för att göra den bedömningen finns det olika tillvägagångssätt inom olika forskningstraditioner. Inom kvantitativ forskning används validitet och reliabilitet för att bedöma sanningshalt och generaliserbarhet. Begrepp som generaliserbarhet är ett trubbigt verktyg när kvalitativa studier som handlar om att gestalta något ska bedömas. *Qualitas* betyder beskaffenhet på latin och en kvalitativ studie söker alltså utifrån systematiserad kunskap *beskriva* beskaffenheten hos fenomen eller företeelser. Resultaten av fenomenologiska studier av ett och samma fenomen kan skilja sig åt och att bedöma generaliserbarhet på sådana studier är knappast meningsfullt. I stället kan studiens trovärdighetsaspekter bedömas utifrån teoretiska utgångspunkter, val av metoder och tillvägagångssätt (Larsson, 2005). I det här avsnittet formuleras perspektiv på föreliggande studies trovärdighet utifrån följande rubriker: *forskarrollen - perspektivmedvetenhet*, *intern logik - trohet gentemot fenomenet* och *innebördsrikedom* (Larsson, 2005).

## Forskarrollen – perspektivmedvetenhet

Att mina erfarenheter av berättande i didaktiska kontexter troligtvis påverkar intervjuer och observationer går som nämnts knappast att undvika. Min förförståelse är såväl ett problem som en tillgång vid en fenomenologisk studie. Jag har att förhålla mig till en mängd för-givet-taganden om berättande efter ett mångårigt intresse av och kännedom om fenomenet i såväl teori som praktik. Att hålla balansen mellan en erfarenhetsbaserad förståelse av, och en öppen nyfikenhet på, fenomenet har varit ett mål genom åren av studier. Min förundran inför upplevelser av muntligt berättande generellt och specifikt i undervisning har drivit mig i min ambition att beskriva fenomenet på ett sätt som ligger så nära upplevelsen som möjligt genom att intervjua och observera berättande lärare och lärarstudenter.

Ur ett fenomenologiskt perspektiv är en forskare varken förlorad i solipsismens subjektivitet eftersom ”den andre” också är närvarande och på samma sätt kan en forskare heller aldrig vara helt objektiv eftersom forskaren själv också är närvarande (Young, 2011). Den observerande forskarrollen bör alltså i stället beskrivas ur ett intersubjektivt perspektiv eller snarare, som i denna studie, ur ett interkorporiellt perspektiv (Young, 2011). Vi förstår varandra inte bara som subjekt utan som levda kroppar och det bör övervägas vid observationer. Det betyder att jag förstår beskrivningar av upplevelser av berättande som helheter, som sammanvävda subjekt och objekt. Beskrivningarna av berättandet är inte av något slags objektiv essens av berättandet – en sanning som ligger dold för oss. Utan det är snarare i en mellankroppslig levd erfarenhet som fenomenet visar sig.

Att deltagarna påverkas av forskarens närvaro, vid intervjuer och observationer behöver inte vara ett problem i en kvalitativ – fenomenologisk – studie om det uppmärksammas. Att de dessutom deltar av eget intresse kan möjligtvis ge alltför positiva svar i intervjusituationen och påverka deras agerande under observationerna. Det är inte av betydelse, i den här studien, om de råkar berätta bättre än vanligt eller mer än vanligt utan det är av betydelse hur väl de här lärarnas levda erfarenhet av att berätta i didaktiska sammanhang fångas och hur trovärdigt deras och mina egna upplevelser av fenomenet beskrivs.

## Intern logik - trohet gentemot fenomenet

Intern logik, i en fenomenologisk studie, kan beskrivas som att vara trogen fenomenet i all dess tvetydighet och komplexitet samtidigt som fenomenet måste vara väldefinierat. I den här studien undersöks svenska och indiska lärares levda erfarenheter av att använda muntligt berättande i undervisning men även fenomenologiska beskrivningar av lärares och lärarstudenters berättande utifrån observationer. Genom att skapa empiri av deltagarnas anekdoter om – levda aspekter av - berättande (Bamberg & Demuth, 2016; Labov, 1972; van Manen, 2014), vid intervjuer och observationer, söker jag vara trogen fenomenet för studien.

Oklara syften och frågeställningar som till exempel efterfrågar åsikter eller synpunkter i stället för upplevelser gör det svårt att fånga levda erfarenheter. I en fenomenologisk studie är det viktig att ställa frågor som ger möjlighet till fenomenologiska insikter. Det var viktigt att det semistrukturerade frågeformuläret som användes i intervjuerna tillsammans med valda analysbegrepp och teorier i

tillräcklig omfattning skulle ge möjligheter att fånga lärarnas levda erfarenheter av att berätta i sin undervisning.

Det fenomenologiska perspektivet kräver en lyhördhet inför tvetydiga och motsägelsefulla erfarenheter av ett fenomen. Det bör finnas en strävan att se bortom det för-givet-tagna och Saevi (2013) beskriver det utifrån Merleau-Ponty som en kamp att återuppnå en direkt och ursprunglig kontakt med världen, så som den visar sig i all sin komplexitet. Det i sin tur kräver att forskaren stannar länge i sin förundran över ett fenomen vilket kräver tålamod och att ägna sin uppmärksamhet mot något som inte självklart låter sig visas kräver en envis öppenhet.

## Innebördsrikedom

Målet för fenomenologiska texter är att de ska skapa täta, levande och nära beskrivningar av levda erfarenheter av ett fenomen. Saevi (2013) formulerar tre kvaliteter på ett hermeneutisk fenomenologiskt skrivande. För det första beskrivs ett vardagligt, känt och situerat fenomen genom att, för det andra, använda empiriska data som exempel som, för det tredje, presenteras med ett okonventionellt formulerat språk. van Manen (1990, 2014) betonar textens möjlighet att levandegöra levda erfarenheter och det är i själva språket nyckeln till fenomenologiska studier ligger, menar han. I själva skrivprocessen bearbetas empirin, analyseras resultat och där vrids och vänds på empirin utifrån teorier och begrepp. Det är en tålamodskrävande sysselsättning vilket jag erfarit i arbetet med de fyra artiklar som ligger till grund för denna avhandling. Till exempel påbörjades studien som utgör empiriskt underlag för artikeln, *Teachers´ students storytelling; encountering neoliberalism in education,* under hösten 2015 under arbetsnamnet *"Becoming - artikeln"* och under en tid formulerades och omformulerades mitt syfte. Empirin samlades in och bearbetades på olika sätt och jag skrev och reviderade resultat- och diskussionskapitlet. Under arbetets gång provades dels olika begrepp för att på olika sätt beskriva den levda erfarenheten av fenomenet, dels provades ett antal olika sätt att presentera resultaten. Artikeln publicerades slutligen 2020.

Att skriva vetenskapliga texter handlar om att leva med sin text bland andra och andras texter i samtal och diskussion. I den vetenskapliga skrivprocessen ingår inte bara själva skrivandet och tänkandet vid tangentbordet eller med pennan i hand. För att garantera studiens innebördsrikedom har delar av artiklarna presenterats vid ett flertal nationella och internationella konferenser och kritik har lyfts. Studiens texter har diskuterats vid seminarier med seniora forskare inom

kollegiet för ämnesdidaktik för svenska, kollegiet för fenomenologi och livsvärldsstudier och seminariet för estetisk forskning. Allt detta vid sidan av otaliga mindre seminarier i en skrivgrupp med fenomenologisk inriktning vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis har detta avsnitt haft för avsikt att beskriva bakgrunden till metodval, framför allt utifrån de grundantaganden som finns i denna studie att muntligt berättande är ett sammanvävt fenomen. Det upplevs och visar sig som meningsfullt i livsvärlden, som både objektivt, subjektivt och interkorporiellt. Genom intervjuer skapas empiri som beskriver lärares upplevelser av berättande. Observationer av berättande gör det möjligt att skapa empiri av upplevelser av berättande interkorporiellt. Dessutom har trovärdighetsaspekter och perspektivmedvetenhet redovisats.

# Kapitel 6 Metod

> "Plot is for those who already know the world; narrative is for those who want to discover it."
>
> V. S. Naipaul

Genom intervjuer och videoobservationer har empiriskt material skapats för att beskriva lärares och lärarstudenters levda erfarenheter av berättande i undervisning. Här presenteras deltagare, datainsamling, bearbetning och analys av empirin i de fyra delstudierna. Därefter följer en metoddiskussion för intervjuer och en för videoobservationer. Avslutningsvis finns en beskrivning av etiska överväganden.

## Intervjustudie 1

De intervjuade lärarna bestod av fjorton kvinnor och sex män och de kom från grundskolans olika stadier. De var yrkesverksamma i olika områden i en stad i södra Sverige. Alla har avidentifierats genom att ha tilldelats nya namn. Kriterier vid urval var att de skulle vara utbildade och yrkesverksamma lärare i grundskolan. De intervjuade hade arbetat allt ifrån ett år till nära nog hela sitt yrkesverksamma liv, drygt 40 år. Några av de intervjuade hade jag tidigare mött genom mitt arbete som lärare och föreläsare, andra var kollegor till övriga deltagare. Några nådde jag genom att skicka förfrågan om deltagande via mejl till skolledningar i staden.

Tabellen nedan beskriver intervjupersonerna med avseende på kön, år i yrket, och på vilket stadium de verkar.

Tabell 1 Intervjustudie 1

| Namn | Kön | Antal år i yrket | Undervisar i årskurs |
|---|---|---|---|
| Malin* | Kvinna | 18 | 1 - 6 |
| Tobias | Man | 3 | 4 - 6 |
| Gun | Kvinna | 35 | 1 - 3 |
| Marie | Kvinna | 1 | 7 - 9 |
| Monika* | Kvinna | 16 | 7 - 9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Mia | Kvinna | 20 | 1 - 3 |
| Conny | Man | 39 | 1 - 6 |
| Mikael | Man | 10 | 4 - 9 |
| Elsa | Kvinna | 12 | 4 - 6 |
| Rakel | Kvinna | 11 | 4 - 6 |
| Alf | Man | 42 | 7 - 9 |
| Egon | Man | 40 | 4 - 6 |
| Anna | Kvinna | 18 | 1 - 6 |
| Birgit* | Kvinna | 22 | 1 - 6 |
| Annelie | Kvinna | 23 | 1 - 3 |
| Inga | Kvinna | 39 | Fsk - 2 |
| Susanne | Kvinna | 19 | 4 - 6 |
| Lejla | Kvinna | 16 | 4 - 6 |
| Reza | Man | 15 | 4 - 6 |
| Emma | Kvinna | 7 | 1 - 3 |

** Har genomgått utbildning om muntligt berättande.*

## Intervjusituationen

Varje intervju i denna studie varade ca 35 - 45 minuter och genomfördes oftast i ett klassrum efter skoldagens slut eller i något ledigt rum i anslutning till klassrummet. Vid två tillfällen genomfördes intervjuerna på ett café. Inledningsvis formulerades ett antal huvudfrågor[10] och allt eftersom intervjuerna fortskred utvecklades de alltmer till ett samtal (Mishler, 1986). Snarare än att varva fråga-svar i ett enkätliknande intervjuförfarande, ställdes följdfrågor kopplade till det som lärarna själva tog upp om fenomenet i fråga. Ofta upptäckte lärarna under intervjuns gång att de berättade spontant i sin undervisning. Det hade de inte tidigare reflekterat över. Därför blev frågan hur de använde spontant eller planerat berättande en av huvudfrågorna som lades till det semistrukturerade frågeformuläret. Att studera lärares berättande ur ett fenomenologiskt perspektiv innebär att beskriva upplevelser av muntligt berättande så som det erfars i det berättade spelrummet mellan lärare och elever. De intervjuade ombads därför att berätta en anekdot om något som hände i anslutning till att de berättade.

## Bearbetning av empirin

Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet. Till viss del har lärarnas sätt att uttrycka sig behållits, men med tanke på läsbarhet och möjligheten att

10 Se bilaga 1.

identifiera personer har en del dialektala uttryck tagits bort då de knappast medför att innebörden i det som sägs påverkas.

För att uppnå syftet med studien, att belysa lärares upplevelser av muntligt berättande i låg-, mellan- och högstadiet, analyserades empirin utifrån, framför allt, tre begrepp förutom livsvärldsbegreppet (Bengtsson, 2005). Interkorporealitet, som begreppet utvecklades av Merleau-Ponty (1962), används för att tolka lärarnas beskrivningar av fenomenet så som de erfar dem som levd kropp. Levda erfarenheter är inte sällan motstridiga, tvetydiga och både och. Inom fenomenologin är det inget problem utan tvärt om kan det öka förståelsen av fenomen. Ambiguitet, ett begrepp som Merleau-Ponty utvecklade utifrån tankar om den levda kroppen, användes för att belysa det motsägelsefulla i lärarnas beskrivningar av sina erfarenheter. Ett tredje begrepp, pedagogisk takt, användes för att tolka didaktiska innebörder av lärarnas beskrivningar av levda erfarenheter av att använda muntligt berättande.

Efter transkriberingen lästes intervjuerna flera gånger i syfte att finna avsnitt som kunde gestalta levda erfarenheter av fenomenet. Lärarnas anekdoter och berättelser om berättande identifierades i det empiriska materialet som korta ”event-narratives” (Andrews m.fl., 2013), eller ”small-narratives”, (Bamberg & Demuth, 2016) - fortsättningsvis översatta till händelsebaserade anekdoter. Till sist ordnades citaten och anekdoterna tematiskt, genom att jämföra citaten, som delar, med en större helhet (Larsson, 2005), där de både kunde bekräfta varandra men likaväl motsäga varandra för att på det viset belysa flera aspekter av lärarnas levda erfarenheter av fenomenet.

## Intervjustudie 2

Då det gavs möjligheter att skapa en del av det empiriska underlaget i Indien genom ett utbytesprojekt mellan Göteborgs Universitet, Västra Götalandsregionen/kultur och ett berättarcenter i Bangalore intervjuades även indiska lärare. Syftet med utbytet var, bland annat, att ta del av indiska lärares erfarenheter av att berätta i undervisningen.

Det nutida Indien är ett av de länderna i världen som har den rikaste nu levande muntliga berättartraditionen (Blackburn, 2001) där traditionellt återberättande ur de stora episka verken Ramanyana och Mahabaratha fortfarande hålls levande från generation till generation (Parthasarathy, 1998). Att berätta traditionella sagor och fabler för barn var vanligare i Indien vid millennieskiftet än det till exempel var i U.S.A. (Marvin, 1999). Den muntliga berättartraditionen är således till vardags mer

levande i Indien i motsats till den svenska kontexten. Jag ansåg därför att det var intressant att få insikter i hur några indiska lärare erfar sitt muntliga berättande.

I huvudsak samma tillvägagångssätt vad gäller intervju, bearbetning av resultaten och analys användes som vid studien av de svenska lärarna. Urvalet av vilka lärare som skulle delta i studien gjordes tillsammans med de indiska värdarna för utbytet, berättarkollektivet Kathalaya samt genom spontanbesök på en skola i centrala Bangalore. Intervjuerna genomfördes av mig samt min handledare. Vi utgick från samma intervjumall som i intervjustudie 1 (se bilaga 2) och genomförde hälften av intervjuerna tillsammans.

Kathalaya, som kan översättas som *Berättandets hus*, var vid tiden för utbytet ett etablerat berättarcenter och kvinnan som grundade berättarcentret var en mycket färgstark och ansedd person inom fältet för muntligt berättande i staden. Berättarcentret finansierade sin verksamhet genom uppdrag från stadens skolor. Dessa uppdrag bestod i att muntligen berätta fabler och folksagor för elever i grundskolan och i samband med det genomföra någon kreativ och estetisk uppgift.

Föreståndaren för Kathalaya var behjälplig med att hitta lärare att intervjua. Det var tacksamt då det visade sig svårt att på annat sätt komma i kontakt med lärare i stadens skolor. I anslutning till de bestämda besöken på skolorna tog vi också egna initiativ och intervjuade praktiserande lärare. En ledig dag gick vi till en skola inte långt ifrån hotellet där vi bodde i centrala Bangalore. Där ägnade vi timmar åt att informera skolledning och de intervjuade lärarna om vårt projekt innan vi kunde genomföra intervjuerna. Det blev till slut tre intervjuer genomförda. Det är ett dilemma med gate-keepers som påverkar urvalet av deltagare (Mauthner m.fl., 2002) men bedömningen gjordes att vår värdinnas hjälp var avgörande för att vi skulle få tillträde till skolorna överhuvudtaget och att de nackdelar hjälpen innebar uppvägdes av detta.

De intervjuade personerna bestod av tjugo lärare. Några av lärarna arbetade för tillfället som rektorer. Det var arton kvinnor och två män som alla fått nya namn för att avidentifieras. De intervjuade lärarnas arbetslivserfarenhet varierade ifrån ett år till drygt 40 år. Tabellen nedan beskriver intervjupersonerna med avseende på kön, år i yrket, och på vilket stadium de verkar.

Tabell 2 Intervjustudie 2

| Namn | Kön | År i yrket | Undervisar i |
|---|---|---|---|
| Vadin | Man | 19 | High school |
| Madhur | Kvinna | 5 | Secondary school |
| Padma | Kvinna | 15 | Primary school |
| Kumuda | Kvinna | 45 | Primary school |
| Mahesa | Kvinna | 35 | Secondary school |
| Uma | Kvinna | 10 | Primary school |
| Manda | Kvinna | 6 | Primary school |
| Chitra | Kvinna | 8 | Secondary school |
| Garuda | Kvinna | 7 | Primary school |
| Nandini | Kvinna | 5 | Primary school |
| Lalesa | Kvinna | 28 | High school |
| Matrika | Kvinna | 30 | Secondary school |
| Natesa | Kvinna | 17 | Primary school |
| Neeja | Kvinna | 5 | Secondary school |
| Rani | Kvinna | 5 | Primary chool |
| Ramya | Kvinna | 30 | Secondary school |
| Ganesh | Man | 30 | High school |
| Sita | Kvinna | 10 | Primary school |
| Chandi | Kvinna | 12 | High school |
| Aditi | Kvinna | 2 | Primary school |

## Intervjusituationen

Intervjuerna varade mellan 25 - 50 minuter och genomfördes samt spelades in i ett klassrum efter skoldagens slut eller i något ledigt rum i anslutning till klassrummet under skoldagen. På samma sätt som i delstudie 1 inleddes intervjuerna med ett antal huvudfrågor; *Why did you become a teacher? For how long have you been a teacher? What subject and age group do you teach?* Allt eftersom intervjuerna fortskred med fler frågor om deras upplevelser av berättande i undervisning blev det mer som ett samtal (Mishler, 1986)[11]. Följdfrågor, som vi hade förberett, handlade om att be dem utveckla de levda aspekterna exempelvis: *How did it feel? What happened? How*

[11] Se bilaga 2.

*do you know that? Can you describe the difference?* Vi bad dem också berätta en anekdot om en händelse som inträffat när de berättat: *Can you give us an example, as an anecdote, about an event that occurred while telling a story in teaching?*

## Bearbetning av empirin

Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet. För att uppnå syftet med studien, att belysa lärares upplevelser av muntligt berättande, analyserades empirin utifrån, framför allt, tre begrepp. Det är samma begrepp som beskrivs ovan i delstudie 1: interkorporealitet, ambiguitet, och pedagogisk takt. Efter transkriberingen lästes intervjuerna flera gånger i syfte att finna avsnitt som kunde gestalta levda erfarenheter av fenomenet. Lärarnas händelsebaserade anekdoter (Andrews m.fl., 2013; Bamberg & Demuth, 2016) identifierades. På samma sätt som i den föregående intervjustudien ordnades citaten och anekdoterna tematiskt, genom att jämföra dem, som delar, med en större helhet. På det viset kunde flera aspekter av lärarnas levda erfarenheter belysa fenomenet.

## Metoddiskussion intervjuer

Vid intervju är man som forskare delaktig i de intervjuades meningsskapande eftersom samtalssituation är en mellanmänsklig handling. Deltagarna bekräftade samtidigt konventionella uppfattningar om berättande som, exempelvis, att det gynnar elevernas språkutveckling. Ur ett fenomenologiskt perspektiv beskriver inte åsikter och uppfattningar levda aspekter av fenomenet. Därför ställdes följdfrågor under intervjun som öppnade för de intervjuades upplevelser i stället, exempelvis; *Vad hände då? Hur kändes det? Beskriv som om du var där igen.* Samtidigt är det så att det sker ett urval, bortval och till och med en analys, en produktion av kunskap, vid intervjuer (Mauthner m.fl., 2002, s. 151). I det empiriska materialet finns trådar vi inte följer upp. Det finns stigar i samtalen som i efterhand förefaller vara återvändsgränder. Påfallande ofta stannar vi dock vid levda aspekter av berättande.

Ett sätt för de intervjuade att få beskriva unika levda aspekter var att be dem berätta anekdoter utifrån upplevelser av händelser vid berättande. De formulerade på det sättet händelsebaserade anekdoter (Andrews m.fl., 2013; Bamberg & Demuth, 2016) om berättande i undervisning. Deras berättande kan metaforiskt beskrivas som att lyssnaren inviteras som en observatör till händelserna i berättelsens värld. Deras anekdoter beskrev levda aspekter av berättande och kunde tolkas utifrån Merleau-Pontys (1962) begrepp *levd kropp*. De beskrev hur

deras upplevelse av sig själva *förändrades* när de berättade och hur de upplevde sig mer öppna, inbjudande och lekfulla men också mer beroende av elevernas lyssnande och sårbara. Det fanns alltså beskrivningar av den pedagogiska relationen som synliggjordes som levd kropp vid deras berättande. De beskrev, exempelvis, hur de upplevde sig mer synliga för sina elever och samtidigt hur de mötte varje elevs blick. Dessa levda aspekter behövde undersökas närmare och därför genomfördes observationer av berättande i studie 3 och 4.

I samband med intervjuerna av de indiska lärarna väcktes tankar på var tolkning av resultat och analys egentligen börjar. Att transkribera ett tjugotal intervjuer inspelade i Indien var inte lätt. De intervjuade personerna pratade en sofistikerad indisk version av engelska som stundtals gjorde det svårt att transkribera. Dessutom var inte alltid platsen för intervjun den optimala eftersom störande ljud från omgivningen förekom. En av intervjuerna tog speciellt lång tid att transkribera eftersom någon introducerade gymnastikrörelser i en megafon på skolgården utanför det öppna fönstret en bit in i intervjun.

Vi från Sverige har våra sociala och kulturella tolkningsscheman som nödvändigtvis inte stämmer överens med hur de intervjuade personerna tolkar frågor och resonerar om sina upplevelser. Vi i väst förstår, exempelvis, en berättelse som att den har en början, mitt och slut. Det är en grundläggande förståelse av en narrativ. Det kan beskrivas som något för-givet-taget och som Bruno Latour (1987) skulle beskriva som en *black-box*. Sagor inleds på flera europeiska språk på samma sätt med orden *"Det var en gång…."* och har en tidsdimension. På tamil, det indiska språk som flera av de intervjuade lärarna talade, lyder sagans inledande fras i stället; *"Det var på en plats…"* (Ramanujan, 1994, s. xxxv). De utgår alltså i första hand inte från att berättelsen är placerad i tid utan, på en plats.

Vid analysen av transkriberingarna uppstod problem eftersom min förståelse av berättande är kulturellt och sociohistoriskt grundat på ett annat sätt än de indiska lärarnas. Med Aristoteles i ryggsäcken skulle jag kunna säga att berättelsen finns, som en text, av sig själv med en tydlig struktur av början, mitt och slut. Berättelsen går att ställa i en bokhylla eller sparas på en dator. Skillnader att se på berättande och berättelser handlar varken om berättargenrer eller narrativa strukturer och uttryck utan om skilda ontologiska antaganden om vad berättande är. Om dessa indiska lärare ser berättandet och berättelsen som en helhet, kroppsligt och kontextuellt ser vi, i väst, traditionellt berättelsen som diskursiv och strukturerad. En fråga som väckts är om den insikten, att se på berättandet och berättelsens existens som en oskiljbar enhet förutsatt ett givet sammanhang, också

har möjligheter att kasta ett förklarande ljus på lärares berättande i en svensk didaktisk kontext.

För att belysa problem vid analys och tolkning av empiriska material från Indien lyfts här in en postkolonial dimension (Loomba, 2005). Självkritiskt kan jag ifrågasätta mitt tidigare påstående att de indiska lärarna inte tycks förstå berättande som jag förstår det. Är det en rimlig självkritik? Det är en kritik som utgår ifrån att jag skulle ha stött på något ursprungsindiskt fenomen opåverkat av den europeiska kolonialismen, som att tro mig finna något ”indiskt” bortom kolonialväldet. Ania Loomba (2005) skriver om hur Gayatri Spivak ställer sig skeptisk till möjligheten av att enkelt återfinna ”rösten” eller ”aktörskapet” hos koloniserade folk eller ”subalterna” subjekt (s. 63). En av orsakerna till att det kan vara svårt att finna något bortom det koloniala Indien är att det indiska skolsystemet är typiskt engelsk och för att institutioner har använts som ett redskap i koloniseringen och funnits som en bas i det koloniserade landet. Spivak menar att det koloniala våldet anses ha en ”epistemisk” dimension, dvs. att det innefattar ett angrepp på de koloniserades kultur, föreställningar och värdesystem (s. 67). Men å andra sidan skriver Loomba (2005, s. 122) också att det finns skillnader på hur brittiska kolonisatörer och andra till exempel portugiser och spanjorer genomförde sitt koloniala system. De engelska kolonisatörerna verkade genom befintliga hierarkier och lokala auktoriteter. På det sättet är det i och för sig möjligt att den inhemska kulturen haft en möjlighet att bevaras på vissa sätt. Det är svårt att säga om det är någon skillnad på hur de betraktar berättandet idag mot hur de gjorde i det förkoloniala Indien.

Trots de svårigheter som angetts har, vid en öppenhet vid läsningen av transkriptionerna, vissa aspekter trätt fram som framstår som intressanta, inte minst vid en jämförelse med studien med de svenska lärarna.

## Videoobservationer – delstudie 3 och 4

Efter att ha genomfört de två första intervjustudierna där deltagarna beskrev upplevelser av berättarsituationer valdes observation som metod i de följande två delstudierna i syfte att kunna beskriva upplevelser av berättarsituationen. Till delstudie 3 skapades empiri genom videoupptagning av lärarstudenter som berättade för varandra om händelser som berört dem på deras verksamhetsförlagda utbildning. Till delstudie 4 skapades empiri genom videoobservationer i klassrum av lärares berättande i undervisning.

## Delstudie 3

Det övergripande syftet med avhandlingen är att beskriva vilka didaktiska innebörder muntligt berättande kan visa sig ha. Syftet gäller dels berättande *i* undervisning, dels berättande *om* undervisning. Delstudie 3 intresserar sig mer specifikt för frågan vad lärares och lärarstudenters berättande kan ha för didaktiska innebörder vid reflektion. Det specifika syftet med delstudie 3 formulerades som; Hur kan lärarstudenters spontana vardagsberättande om händelser som berört dem på deras praktik belysa läraryrkets komplexitet?

Urvalet gjordes genom att alla 87 lärarstudenter som gick första året på lärarutbildningen för att bli lärare i årskurs 4 till 6 tillfrågades om de var intresserade av att delta i en studie som skulle göras i samband med deras praxisseminarium. 19 av de tillfrågade svarade att de kunde tänka sig det och fyra seminarier spelades in med fem studenter i varje grupp. I en grupp var det bara fyra lärarstudenter. Efter transkribering av det empiriska materialet valdes ett av de inspelade seminarierna ut för vidare bearbetning och en djupare analys. Sharon J. Derry (2007) betonar att kriterier vid urval, inför djupanalys av videoobservation, bör vara videosekvensens unika rikedom att representera och illustrerar fenomenet men framför allt dess förmåga att exemplifiera fenomenet (s. 19). En lärarstudent berättar om en händelse som berörde henne på den verksamhetsförlagda utbildningen. I en sammanhängande narrativ struktur från början till slut förkroppsligar hon händelseförloppet med gester, ansiktsuttryck och hållning. Den valda sekvensen fick, således, fungera som ett exempel för de övriga seminarierna som ett *tillfälle* där fenomenet visar sig (Schratz m.fl., 2012, s. 35).

Fem lärarstudenter, alla strax över tjugo år, fyra kvinnor och en man, som gick sitt första år på utbildningen fick i uppgift att återberätta händelser som berörde dem under deras första praktik. Under praxisseminariet var kameran riktad mot en av stolarna och under inspelningen bytte de position genom att byta plats i en cirkel. Jag var i rummet och stod bakom kameran och förmodligen påverkade min närvaro deras val av anekdoter att berätta till viss del. Jag deltog inte i diskussionen men kunde inte låta bli att skratta eller humma och bekräfta på det sätt en lyssnare vanligtvis gör när någon berättar en historia. Ibland tittade de mot kameran, och mig, vilket, på samma sätt, visade på den naturliga ömsesidiga attityd en berättare använder för att adressera och ta hänsyn till alla som lyssnar. Lärarstudenter, elever och lärare som nämns i berättelserna, har avidentifierats. Lärarstudenterna deltog frivilligt i studien och har lämnat sitt medgivande.

## Delstudie 4

Lärarna i den fjärde studien är mellan 30 och 60 år och består av en man och åtta kvinnor. Tre av dem undervisar på lågstadiet, fem på mellanstadiet och en på högstadiet och de befinner sig på sex olika skolor i såväl innerstad som ytterområden i en mellanstor svensk stad. Tre av lärarna är även intervjuade i delstudie 1.

Empirinsamlingen inleddes med ett besök hos nio grundskollärare och deras klasser under en dag vardera. Observationer gjordes, fältanteckningar fördes och hela lektioner spelades in med ljud. Det gav en möjlighet att lära känna lärarens sätt att arbeta och klassen, i viss mån, inför nästkommande besök. Vid det andra besöket, den här gången under enstaka lektioner, spelades hela lektionens ljud in på en diktafon och lärarens tal i helklass med en bärbar handkamera. Det inspelade videomaterialet består totalt av elva sekvenser med nio lärare, där de specifikt berättar i helklass, med en sammanlagd tid på en timma och 25 minuter.

I fenomenologiska studier används ibland täta och innehållsrika berättelser för att exemplifiera ett specifikt fenomen (Schratz m.fl., 2012). En enskild videosekvens, eller till och med en del av en videosekvens, kan väljas ut för att illustrera ett fenomen vid analys. Forskaren söker fånga det enskilda tillfället - ”die momente” - där fenomenet visar sig (Schratz m.fl., 2012, s. 35). I enlighet med kriterier för urval, tidigare djupanalyser av muntligt berättande som en helhet (Young, 2000) och för att vara följsam mot fenomenet i tid och rum (Bengtsson, 2005; Claesson & Rinne, 2019) valdes *en* lärares berättande ut för fortsatt analys. Sekvensen består av lärare Helens berättande i årskurs sex under en lektion i teknik och är två minuter lång. Det övriga empiriska materialet bestod av lärare som berättade såväl planerat som spontant. Några lärare berättade traderade berättelser, exempelvis, en anekdot om mötet mellan Alexander den store och filosofen Diogenes, en saga ur riddarna kring det runda bordet, en skapelsemyt ur det finska eposet Kalevala. Det allra vanligast var, trots allt, att de berättade anekdoter ur livet. En lärare berättade om hur hen blev stoppad av polisen, en annan berättade om sin pappa som levde i början av förra seklet, en tredje om en händelse på en resa i Afrika. Då den här typen av anekdoter var vanligast valdes Helens berättelse om en händelse ur livet ut till analys. Helens berättelse får exemplifiera andra liknade situationer ur empirin då den är typisk så till vida att; hon är klasslärare och undervisar vanligtvis i klassen, hon började spontant berätta en anekdot i syfte att väcka elevernas uppmärksamhet och intresse och hon återgår därefter till den planerade undervisningen.

## Bearbetning av empirin delstudierna 3 och 4

Transkribering och tolkning av det empiriska materialet följde samma tillvägagångssätt i delstudie 3 och 4. Transkriptionen gjordes som en tabell med berättarens ord i en spalt till vänster medan berättarens gester, hållning och ansiktsgester antecknades till höger. I den vänstra spalten ströks ord under som tolkades som sammanvävda med gester, hållning och ansiktsuttryck. I den vänstra spalten kursiverserades också ord som betonades av berättaren. Analysen inleddes med att definiera händelsebaserade anekdoter som urskiljbara fenomen i empirin för att därefter identifiera berättandets rike och berättelsens värld i de händelsebaserade anekdoterna. Därefter analyserades deras berättelser utifrån berättandets olika upplevelsevärldar (Young, 1987) och de gester som var sammanvävda med berättandet (Hydén, 2013; Young, 2011; McNeill, 1992). Vid presentationen av resultatet i artiklarna valdes stillbilder eller teckningar av stillbilder ut ur det empiriska materialet för att illustrera gester, ansiktsuttryck och liknande aspekter.

Beroende på en vilja att vara så trogen fenomenet som möjligt valdes, som nämnts, en av studenternas berättande ut som illustration till artikel 3 och en lärares berättande ut till artikel 4. För att vara trogen fenomenet valdes således hela berättelsen ut (Young, 2000) – från början till slut med pauser, gester, hållning, utvikningar och värderingar. Det var viktigt att beskriva både helheten och delen, kontexten men också detaljen, för att på det viset skapa en trovärdig analys och tolkning av empirin. Antalet observerade deltagare är inte ett validitetskriterium vid en fenomenologisk studie. Det är själva beskrivningen av fenomenet och tolkningen som bedöms trovärdig (Larsson, 2005) - inte *antalet* beskrivningar.

## Metoddiskussion observationer

Muntligt berättande kan beskrivas som mellankroppsligt då berättelsen levandegörs i samspel mellan lyssnare och berättare. När vi lyssnar på en muntligt återberättad berättelse registrerar och tolkar vi omedvetet berättarens ord, hållningar, gester och ansiktsuttryck (McNeill, 1992; Roth, 2001). Videoinspelning som observationsmetod kan användas för att göra det möjligt att beskriva kroppsliga uttryck i efterhand. Uttryck som vi omedvetet tolkar som meningsfulla under tiden vi lyssnar.

Inspirerad av de indiska lärarnas utgångspunkt att det pedagogiska berättandet förstås kontextuellt och relationellt ur ett intersubjektivt perspektiv (artikel 2) utgår jag, liksom Young (1993), från att den kulturella kunskapen är kroppsligt

förankrad. Detta sammanfaller i stora drag med vad Merleau-Ponty (1962) långt tidigare kallade för interkorporealitet (mellankroppslighet) i sin filosofi om den levda kroppen. Vi erfar verkligheten på ett mer komplext sätt än det logiska och rationella sätt att tänka som utvecklats genom historien inom akademin. Med ett postmodernistiskt och diskursivt perspektiv läggs alltför stor vikt på språket till exempel. Språket i sig är abstrakt och logiskt. Med språket strukturerar vi bara en liten del av det vi, i all dess komplexitet, redan upplevt, förstått och känt med våra sinnen. Sådana aspekter kan synliggöras genom videoobservation (Rödel & Brinkmann, 2018). Vid videoobservationer skapas en stor mängd empiriskt material men genom att studera händelsebaserade anekdoter - ”small-stories” eller ”event-narratives” - kunde empirin begränsas till tydligt avgränsade enheter vid analys och tolkning.

## Etiska överväganden

Avhandlingsprojektet bedömdes inte, utifrån syfte, frågeställningar och metoder, kräva en etisk granskning av etikprövningsnämnden (Vetenskapsrådet, 2017). Det innebär fortfarande att det föreligger etiska överväganden och problem som måste följas upp och redovisas.

Vi lät de intervjuade lärarna förstå att deras deltagande skulle avidentifieras och på vilket sätt vi skulle dokumentera och därefter använda empirin (Vetenskapsrådet, 2017). De informerades också om att de när som helst frivilligt kunde avbryta sin medverkan.

De intervjuade lärarna i Indien såväl som i Sverige fick inledningsvis en muntlig beskrivning av bakgrunden till intervjustudien i vilken det betonades att vårt intresse var berättande i undervisning och att vi nu var nyfikna på att få ta del av deras upplevelser och erfarenheter. Etiska ställningstagande vid transkribering och tolkning av empiriskt material skapat i Indien har berörts ovan.

Videoinspelning är förenat med specifika etiska ställningstaganden. För det första bedömdes det vara nödvändigt att genomföra videoupptagningar då deltagarnas rörelser, interaktion och mimik skulle studeras i delstudie 3 och 4 (Vetenskapsrådet, s 27) men även andra insamlingsmetoder övervägdes som exempelvis deltagande observation. Videoinspelning ger möjligheter till en mer detaljerad och noggrann observation.

De deltagande lärarna och lärarstudenterna fick skriva under ett informerat samtycke innan videoupptagningen gjordes. Videoinspelningarna i klassrummen genomfördes så att inte eleverna syntes på upptagningen. Deras röster kunde dock

eventuellt höras på inspelningen när de, till exempel, ställde frågor till eller kommenterade lärarens berättande. Eleverna och elevernas vårdnadshavare informerades också om videoinspelningen av elevernas lärare och fick ge sitt informerade samtycke till att deras barn deltog vid lektionerna som observerades. Lärarna hjälpte till att förmedla och samla in samtyckesblanketter.

Transkriberingarna av videoobservationerna har vid tillfälle visats för deltagande lärare och lärarstudenter i delstudie 3 och 4. Att presentera det empiriska underlaget för deltagarna gav dem möjlighet att kommentera eventuella missförstånd och förmedla sina tankar om transkriberingarna (Miller, 2012). Deras kommentarer och respons har inte vidare använts i studien som empiriskt underlag vid analys eller tolkning utan endast varit av etiska skäl. Artikeln *Student teachers´s storytelling: counterning neoliberalism in education* består av en djupanalys av en students berättande vid ett praxisseminarium. Studentens namn har ändrats och referenser till elever och skolan har ändrats. Däremot används stillbilder från videoobservationen vid presentationen av resultatet. Det går alltså att känna igen henne. Vid diskussioner med redaktören för den internationella tidskriften, som publicerade artikeln, och redaktören för det aktuella temanumret föreslog jag att hennes ansikte skulle avidentifieras. Eftersom det kroppsligt levandegjorda berättandet med gester, ansiktsuttryck och blickar analyserades och tolkades framhärdade redaktörerna att stillbilderna skulle användas för att de fyllde en viktig funktion i artikelns presentation av resultat, analys och tolkning. Innan publicering gav studenten i fråga, på nytt, sitt medgivande till att använda bilderna. I artikeln *Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande* (2022) användes tecknade bilder gjorda av en illustratör.

# Kapitel 7 Sammanfattning av delstudierna

”Berättelser sätter världen i rörelse.”

Selma Lagerlöf

I det här kapitlet sammanfattas avhandlingens fyra delstudier. Det övergripande syftet med avhandlingen är att beskriva och tolka upplevelser av muntligt berättande i undervisning samt diskutera vilka didaktiska innebörder det har. Utgångspunkten är att forskningsfrågornas svar kan sökas dels i praktiken hos lärarna själva dels i teorier om undervisning och undervisningstraditioner. De fyra delstudierna som genererat fyra artiklar undersöker dels lärares och lärarstudenters upplevelser av berättande dels deras berättande som praktik och en diskussion förs om vilka didaktiska innebörder det har. De fyra artiklarnas bidrag sammanfattas nedan i den ordning de har publicerats.

Tidigt i avhandlingsarbetet stod det klart att de intervjuade lärarna, såväl i Sverige som i Indien, i huvudsak beskrev sitt berättande som om det kom spontant och oplanerat. Det gjorde att intresset i delstudierna kom att riktades mot berättande som en mer eller mindre improviserad och spontan handling. Dock kan det tilläggas att även ett förberett berättande kännetecknas av att läraren i berättarsituationen, till viss del, improviserar och samspelar med eleverna.

Studieobjektet lärares muntliga berättande definieras utifrån narrativ forskning som *event narratives* (Andrew m.fl., 2008) och konsekvent används Youngs (1987, 2000) beskrivning av berättandets upplevelsevärldar som analysverktyg genom alla delstudier. Det är inte vilket berättande som helst som studeras utan lärares och lärarstudenters berättande i och om undervisningssituationer. Kunskapsobjektet är således de didaktiska innebörderna i lärares berättande.

Utifrån de metodologiska överväganden som gjorts i delstudierna används intervju och observation som metod för att skapa empiri. Genom att använda observation och intervju undersöks lärares muntliga berättande såsom det visar sig och samtidigt såsom det upplevs av lärare och lärarstudenter. De två parallella

metoderna gör det möjligt att beskriva en fördjupad bild av lärares berättande och vilka didaktiska innebörder det har. De två första delstudierna är intervjustudier i vilka lärarna beskriver sina upplevelser av berättande som undervisningshandling. Lärarna beskriver sina upplevelser av berättande som relationellt i förhållande till såväl elever som ämnet för undervisningen men också som en annan ”typ” av undervisning. De unika kvaliteterna av berättande som lärarna beskriver kan förklaras i termer av levd tid, levt rum och levd kropp. Deras beskrivningar av berättandets levda aspekter var viktiga utgångspunkter för val av observation som metod i de två därpå följande studierna. Utgångspunkten för observation som metod i delstudie 3 och 4 är att muntligt berättande är en sammanvävd helhet av berättandets praktik och innehåll. I delstudie 3 analyseras en videoupptagning i vilken en lärarstudent berättar anekdoter från sin verksamhetsförlagda utbildning (vfu) och ska betraktas som en brygga mellan å ena sidan de inledande intervjustudierna å andra sidan observationsstudien i delstudie fyra. I den fjärde delstudien analyseras en videosekvens där en lärare spontant berättar en anekdot i en undervisningssituation.

## Delstudie 1

Henricsson, O. & Claesson, S. (2016) Teachers´ experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. Framtida berättelser – perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik. 2016:39, 21–46. Åbo Akademi, Vasa.

I delstudie 1 intervjuas 20 svenska lärare om sina erfarenheter av att berätta i sin undervisning. Utgångspunkterna är att berättande å ena sidan utgör en specifik form av muntlig interaktion å andra sidan en vardaglig aspekt av social samvaro. Eftersom undervisning också är att betrakta som en mellanmänsklig interaktion betraktas här lärares muntliga berättande som ett vardagligt fenomen i undervisning. Till skillnad från det muntliga berättande som utförs av professionella berättare och skådespelare på besök i skolorna är det alltså i detta fall lärarens närvaro och vardagliga användning av berättande som utgör forskningsintresset i studien.

En metod för att undersöka ett fenomen som berättande i undervisning är att vända sig till lärare och be dem beskriva sina erfarenheter. Ur ett hermeneutisk-fenomenologiskt perspektiv, i en tradition av empiriska livsvärldsstudier vid Göteborgs Universitet (Claesson, 1999, 2004; Levinsson, 2013; Lilja, 2013)

intervjuades tjugo grundskollärare från olika stadier och skolor i en större mellansvensk tätort. I tillägg till ett semi-strukturerat intervjuförfarande ombads lärarna i föreliggande studie att berätta en anekdot om något som hänt när de berättade. Metodologiskt var det viktigt att på det sättet ge lärarna möjlighet att beskriva sina erfarenheter i en narrativ form (Bruner, 1986: Ricœur, 1980; van Manen, 2014).

Den tematiska analysen av de transkriberade intervjuerna genomfördes med begrepp från livsvärldsforskningen, exempelvis, levd kropp, livsvärlden och den naturliga inställningen. I tillägg användes även begreppet pedagogisk takt i syfte att beskriva och tolka lärares spontana berättande i unika undervisningssituationer. Youngs (1987) begrepp *konversationens rike, berättandets rike* och *berättelsens värld* användes för att analysera och tolka lärarnas beskrivningar av sina levda erfarenheter.

I resultatet framträder lärarnas berättande som tätt sammanvävt med såväl relationen till eleven som till ämnet för undervisningen. Det visade sig också att lärare beskrev sitt berättande i termer av spontant och improviserat snarare än som planerat. Fenomenologiskt kan lärarnas erfarenheter av berättande tolkas, utifrån den levda kroppen, som motstridiga upplevelser. De känner sig mer öppna, inbjudande och närvarande samtidigt som de känner sig mer osäkra eftersom det inte går att förutse elevernas reaktion. De menar att de tar kontroll och får elevernas uppmärksamhet samtidigt som de släpper kontrollen när de improviserar och gestaltar berättelsen lekfullt i mötet med eleverna. En reciprok aspekt av berättande i undervisning synliggörs i studiens resultat, utifrån begreppet takt, när lärarna beskriver hur de spontant berättar i mötet med eleverna utifrån deras aktuella och gemensamma relation till ämnesinnehållet.

Sammanfattningsvis visar sig lärarnas upplevelser av berättande som lyhördhet. Beskrivningarna av upplevelserna pekar mot undervisningens relationella aspekter. I slutet av artikeln ställs frågan om, det mestadels spontana, berättandet som lärarna resonerar om kan beskrivas som en berättande takt i undervisningen utifrån lärarnas didaktiska kunskap och praktiska erfarenhet.

## Delstudie 2

Henricsson, O. & Claesson, S. (2020) Everyday storytelling as teaching: indian teachers' experiences of telling stories in teaching. Storytelling, Self, Society, 15(2), 246–269.

Delstudie 2 är en uppföljning av delstudie 1. Inom ramen för ett internationellt utbyte mellan kulturella och pedagogiska institutioner i provinsen Karnataka, Indien, och liknande institutioner i Västra Götaland, initierat av Västra Götalandsregionen/kultur, gavs möjligheter att fördjupa förståelsen och skaffa kunskaper kring indiska lärares erfarenheter av att berätta i undervisning. Indien är ett av de länder i världen där en muntlig berättartradition ännu till stor del är levande. Syftet var att beskriva och tolka hur lärare resonerar kring sitt berättande i undervisningssammanhang även i Indien.

Empirin består av en intervjustudie med tjugo lärare verksamma i grundskolan vid sju olika grundskolor i staden Bangalore. Intervjuförfarandet var semistrukturerat liknande det i delstudie 1. Lärarna beskriver sina upplevelser av berättande i undervisningen och de ombads också berätta anekdoter - *event narratives* (Andrew m.fl., 2008) - om sina upplevelser. På samma sätt som i delstudie 1 används Youngs (1987, 2000) beskrivning av berättandets upplevelsevärldar vid analys av empirin men i denna studie används Youngs modell även i presentation av resultaten och i diskussionen. Det tillvägagångssättet användes sedan i de övriga delstudierna.

Resultatet tolkas som att de indiska lärarna i studien upplevde att det var i interaktion med eleverna och ämnet för undervisningen som lärarnas berättande började. Resultatet tolkas således som att lärarnas berättande utgår från kontexten, alltså själva undervisningssituationen och i relation till eleverna. ”Att vara någonstans” och ”att vara med någon” är utgångspunkter för de indiska lärarnas berättande. Resultatet visar vidare hur de tjugo indiska lärarnas erfarenheter av att berätta i undervisningen kan tolkas som att berättande är ett svar på frågan: hur läraren gör undervisningen relationell, emotionell och meningsfull. I studien diskuteras hur muntligt berättande, utifrån begreppet takt, kan tolkas som lyhörd närvaro snarare än som en förutbestämd undervisningsmetod.

I denna artikel förs även en kritisk diskussion om analys- och tolkningsprocessen av det empiriska materialet avseende språkliga och kulturella skillnader. Samtidigt saknas observation för att bekräfta att det är just berättande lärarna resonerar om. Det är det som finns i bakgrunden för hur de två följande artiklarna designas.

## Delstudie 3

Henricsson, O. (2020) Student Teachers' Storytelling: Countering Neoliberalism in Education. Phenomenology & Practice, 14(1), 24–38

Artikeln skiljer sig från de övriga då det är lärarstudenter i stället för lärare som resonerar om sina erfarenheter av berättande och undervisning. Samtidigt är studien avgörande för den sammanlagda avhandlingen av minst tre skäl. För det första för att det är i den som en metod att analysera videoinspelning av muntligt berättande utvecklas och sedan används igen i artikel 4. För det andra visar resultatet i studien den levda kroppens betydelse vid muntligt berättande och kan från ett annat perspektiv belysa det lärarna i artikel 1 och 2 säger om sina upplevelser av berättande. För det tredje gestaltar lärarstudentens anekdot erfarenheter av berättande som undervisning i en motsägelsefull kontext: dels utifrån att elevernas prestationer mäts och jämförs mot förutbestämda mål dels att undervisningen mer eller mindre är oförutsägbar i mötet med eleverna.

Det har i tidigare forskning visat sig att lärarstudenter spontant berättar anekdoter för att beskriva och tolka erfarenheter från praktiken. När studenter träffas på seminarier delar de händelsebaserade anekdoter utifrån egna erfarenheter och skapar på så vis mening åt tvetydiga och komplexa situationer. Samtidigt visar forskning hur en förändrad syn på lärarprofessionen i och med den nyliberala vändningen och marknadsanpassade skolan påverkat läraryrket och lärarutbildningen (Dovemark & Holm, 2017; Nilsson-Lindström & Beach, 2015; Nordänger & Lindqvist, 2015). Just komplexiteten i lärarprofessionen, de levda aspekternas mångtydighet och yrkets mellanmänskliga aspekter riskerar att skymmas av en syn på undervisning som mätbar och jämförbar.

Syftet med delstudien är att undersöka hur lärarstudenters spontana vardagsberättande om händelser som berört dem på deras praktik kan belysa läraryrkets komplexitet.

För att vara följsam mot fenomenet och i syfte att göra en tät och rik beskrivning av hur fenomenet visar sig valdes *en* students berättande ut för en djupanalys. Urvalet gjordes på grundval av att den valda videosekvensen kunde exemplifiera de andra studenternas berättande men även att berättelsens innehåll ligger nära avhandlingens övergripande frågeställning om didaktiska innebörder av muntligt berättande. I den analyserade videosekvensen återger studenten hur hon spontant berättar en anekdot för en elev på praktiken i syfte att motivera eleven att tala mer. Studenten menar att hennes berättande får betydelse då hon märker att eleven blir mer aktiv på lektionerna efter det att hon berättat om sina erfarenheter för henne. Samtidigt ifrågasätter hon, ur ett metaperspektiv, anekdotens narrativa poäng i förhållande till läraryrkets komplexitet. Begreppet pedagogisk takt används här för att beskriva och tolka lärarstudentens anekdot om händelsen på praktiken.

Vid analysen användes vid sidan av begrepp från livsvärldsfenomenologisk, narrativ och didaktisk forskning även begreppen studium och punctum (Barthes, 1993) för att beskriva en skillnad mellan å ena sidan åsikter och kunskaper om ett fenomen å andra sidan levda aspekter av ett fenomen. Barthes (1993) använder begreppet punctum i sin fenomenologiska analys av fotografier för att beskriva levda aspekter av ett fenomen medan begreppet studium används för att beskriva den sociohistoriska och kulturella kunskap någon har om ett fenomen.

Resultatet visar att studentens berättande vid praxisseminariet konkretiserar specifika händelser som exemplifierar skärningspunkten och dilemmat mellan ett evidensbaserat perspektiv på elevens mätbara prestation – som en produkt - och ett existentiellt perspektiv där eleven beskrivs utifrån ett mellanmänskligt möte – som en process. Djupanalysen tolkar också hur ett begrepp som den levda kroppen kan belysa hur studenten undersöker motsägelsefulla och tvetydiga aspekter av undervisning. Genom att använda gester och kroppshållning gestaltar studenten ett händelseförlopp som berört henne. Samtidigt gestaltar studenten kroppsligt, med en gest, undervisningens tvetydighet innan hon sätter ord på tankarna. I studien beskrivs den gesten som berättandets punctum – som den levda kroppens betydelse vid narrativ kommunikation och tänkande. Det tolkas, vidare, som att berättandet i sig används för att skapa mening åt händelser för såväl lyssnare som berättare.

Avslutningsvis diskuteras hur lärarstudentens berättande belyser motsägelsefulla aspekter av undervisning och existentiella perspektiv på vad det innebär att vara lärare. Existentiella och motsägelsefulla aspekter av undervisning riskerar att glömmas i ett evidensbaserat perspektiv på undervisning där resultatstyrning och mätbarhet är utgångspunkter. En konklusion är att studenternas möjlighet att få berätta om händelser som berört dem är en viktig del i deras lärartillblivelse. Det ger dem möjlighet att konkretisera och exemplifiera en undervisningens verklighet som också beskrivs som känslomässig, relationell och oförutsägbar.

## Delstudie 4

Henricsson, O. (2022). Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande. Pedagogisk forskning i Sverige, 27(1), 54–79.

Syftet med delstudie 4 är att beskriva en lärares spontana berättande och vilka didaktiska innebörder det kan ha. Spontant berättande beskrivs och tolkas här,

precis som i övriga delstudier i huvudsak med begreppet pedagogisk takt. Takt beskriver och tolkar lärarens berättande som en spontan handling vilken är grundad dels på didaktisk kunskap dels på praktisk erfarenhet.

Ur ett fenomenologiskt perspektiv med fokus på den levda kroppens betydelse analyseras videoinspelningar där nio grundskollärare berättar i helklass. I enlighet med kriterier för urval, tidigare analyser av muntligt berättande och för att vara följsam mot fenomenet i tid och rum valdes en lärares berättande ut för djupanalys. I den två minuter långa videosekvensen berättar en lärare, spontant, en anekdot för elever i årskurs sex inom ramen för ämnet teknik.

Youngs (1987) olika upplevelsevärldar används som analysverktyg på samma sätt som i övriga delstudier men också för att presentera resultatet så att det går att jämföra med delstudie 2 och 3. Den didaktiska triangeln används som en visuell modell av undervisningssituationen och begreppet takt används för att beskriva och tolka lärarens spontana berättande som didaktisk handling.

Delstudiens resultat sammanfattas som att lärarens spontana berättande visar sig som en återhållen undervisning, lyhördhetens oförutsägbarhet och en undervisningens risk. Lärarens berättande tolkas här som en återhållen undervisning dels på grund av den unika pedagogiska relationens betydelse dels utifrån att berättande erbjuder ett vägledande besök i händelser – levda aspekter av ett ämnesinnehåll. Här tolkas empirin vidare som att läraren lyssnar på lyssnaren och hör sig själv i andra som en lyhördhetens oförutsägbarhet som leder till en undervisningens risk. Undervisning är inte en aktivitet mellan robotar där lärare överför en form av kunskap till eleverna utan ett innehåll får mening i mötet mellan lärare och elev. Det tolkas som både en undervisningens risk och möjlighet.

Avslutningsvis diskuteras berättandets didaktiska implikationer. Trots att lärarens berättande, i den här studien, förefaller vara improviserat och spontant och för en observatör utan annan poäng än att fånga elevernas uppmärksamhet. Berättandet kan till och med beskrivas som misslyckat i ett ämnesdidaktiskt perspektiv då berättelsen endast inledningsvis relaterar till ämnet för undervisningen och förefaller utvecklas till en komisk anekdot. Men det är så här undervisning visar sig emellanåt, irrationell och oförutsägbar, och det behöver inte betyda att den är dålig - tvärtom. Här bör man vara ödmjuk och inse att det är omöjligt att fånga alla subtila kausala och koherenta aspekter av berättande i en grupp som man inte själv tillhör. Det kan vara betydelsefullt, för den här läraren och de här eleverna, att dela en rörande och komisk situation i elevernas och lärarens gemensamma livsvärld. Om en lärare endast förväntas använda sig av

metoder som leder till att eleverna presterar något som går att mäta förbises avgörande didaktisk erfarenhet och kunskap om muntligt berättande.

I punktform kan en sammanfattning av de fyra delstudiernas resultat ställas upp på följande sätt. Lärares och lärarstudenters muntliga berättande i undervisning visar sig som:

- sammanvävt med vardaglig undervisning.
- mer eller mindre spontant och oförutsägbart.
- att lyhört lyssna på eleverna.
- att förkroppsliga ett ämnesinnehåll.
- att vägleda elever genom levda aspekter av ett ämnesinnehåll.

# Kapitel 8 Diskussion

> ”Som att hålla tiden i sin hand.”
>
> Lärare Malin

Ett övergripande syfte i avhandlingen är att beskriva didaktiska innebörder av lärares muntliga berättande. Muntligt berättande i undervisning betraktas här som ett unikt kvalitativt fenomen utifrån narrativ forskning (Bamberg, 2007; Barkhuizen m.fl., 2014; Labov, 1972) inom ramen för lärares tal i undervisning. Återkommande har Katharine Youngs (1987) fenomenologiska analys av muntligt berättande använts i avhandlingens delstudier. I intervjustudierna, delstudie 1 och 2, tolkas lärarnas beskrivningar av sina erfarenheter av att berätta ur dels en svensk dels en indisk kontext. I delstudie 3 och 4 genomfördes videoobservationer i syfte att undersöka det muntliga berättandets förkroppsligande, rumsliga och tidsliga aspekter.

Utifrån delstudiernas resultat förs här inledningsvis en sammanfattande och fördjupad diskussion under följande rubrik *Lärares vardagsberättande och dess ömsesidighet*. Pedagogisk takt, inom ramen för en kontinentaleuropeisk tradition, används för att diskutera olika didaktiska innebörder av lärares muntliga berättande i avsnittet *Didaktiska implikationer*. Därefter följer ett avsnitt som kritiskt granskar studiens bidrag och begränsningar och ger förslag på framtida studier under rubriken *Avhandlingens metodologiska bidrag, begränsningar och fortsatt forskning*. Avslutningsvis följer en konklusion under rubriken *En avslutande blick framåt*.

## Lärares vardagsberättande och dess ömsesidighet

När lärarna i delstudierna beskriver sina erfarenheter av muntligt berättande är det i relation till eleverna. Utifrån deras resonemang kan muntligt berättande i undervisning beskrivas som en ömsesidig aktivitet där relationen till eleverna har betydelse för hur berättandet visar sig. Trots att berättande visar sig som en

ömsesidig aktivitet finns få studier om berättande och undervisning som beskriver den pedagogiska relationens betydelse. Där lärarens berättande explicit nämns i tidigare forskning beskrivs det som en återgivning av ett förberett narrativt strukturerat innehåll och studierna fokuserar i huvudsak på vad berättelsernas innehåll gör möjligt för eleverna att lära (Andersson, 2014; Egan, 1995; Nussbaum, 2009; Skjælveland, 2017). Där det inte beskrivs som ett sätt att förmedla ett innehåll kan det också beskrivas som ett för-givet-taget undervisningsfenomen (Aasebø, m.fl., 2017). Det levandegjorda berättandet undersöks således inte specifikt i någon vidare omfattning i tidigare forskning.

Föreliggande avhandling visar att lärarna i delstudierna 1 och 2 beskriver sitt berättande i huvudsak som ett vardagligt fenomen tätt sammanvävt med undervisningspraktiken i relation till eleverna. Deras levda erfarenheter av berättande visar sig i en naturlig inställning till berättande i undervisning och de beskriver att de oftast berättar spontant i mötet med eleverna och det i relation till ämnet. Lärarna beskriver inte berättande som en metod *för* undervisning utan mer utifrån en naturlig inställning *som* undervisning. Inom ramen för en planerad undervisning berättar lärarna alltså spontant i mötet med eleverna. De fångar tillfället i flykten, anpassar sig lyhört efter situationen och interaktionen med eleverna. Till exempel när elevernas motvilja att gå till simundervisning får läraren Gun i delstudie 1 att berätta ett minne från när hennes bror var nära att drunkna. Dessutom kan det som föregår berättandet vara en händelse som ändrar förutsättningar för, eller till och med förhindrar, en planerad undervisning. I min tolkning transformerar den indiska förskolläraren Rani i delstudie 2 berättelsens värld till undervisning när hon hittade på en berättelse då det blev strömavbrott mitt under en lektion och eleverna blev oroliga när de inte såg henne. På det sättet upprätthöll hon den pedagogiska relationen i mörkret bara med sin berättande röst. Just denna aspekt, hur lärares spontana berättande visar sig, utgör ett bidrag till den forskning om lärares berättande i klassrumskontext som finns sedan tidigare.

Lärares berättande dels tydliggör, dels synliggör den pedagogiska relationen. Tydliggör i bemärkelsen att lärare upplever betydelsen av den pedagogiska relationen vid berättande i undervisning och hur den upplevelsen utvecklar deras didaktiska förståelse generellt (Dougherty, 2012). Lärares berättande synliggör den pedagogiska relationen eftersom lärarna förhåller sig till och utgår från eleverna och ämnet när de spontant väljer att berätta. Den pedagogiska relationen är, som andra humanvetenskapliga begrepp, föremål för tolkning. Tolkningen av pedagogiska relationen som används här vid analys av delstudiernas empiriska underlag är den Biesta (2012b) beskriver som att läraren känner sig ”kallad” – i

betydelsen tilltalad (s.10). Läraren får syn på sig själv som efterfrågad när hen möter elever. Här kan pedagogisk takt användas för att beskriva en lyhörd didaktisk handling. I observationsstudierna synliggörs en berättande lyhördhet genom lärarens kopplingar och länkar till gemensamma referensramar och erfarenheter i förhållande till ämnesinnehållet. Exempelvis är lärare Helen, i delstudie 4, mottagare och sändare på en och samma gång. Hon lyssnar på lyssnaren eller som Merleau-Ponty (1999) uttrycker det att hon ”hör sig själv i andra” (s. 47). Det är tydligt i slutet när hon resonerar om berättelsens mening utifrån ett lyssnarperspektiv, i det här fallet elevernas perspektiv. I studien med lärarstudenterna uppmärksammas hur studenten levandegör händelseförloppet men förkroppsligar samtidigt en tolkande tvekan och reflektion med pauser och gester utifrån att hon hör sig själv genom andra – de som lyssnar.

Berättande upplevs inte bara i fantasin som ett metafysiskt fenomen utan levandegörs kroppsligt i ett mellanmänskligt möte (Young, 2000, 2011). Läraren som öppnar berättelsens värld har inte berättelsen utanför sig i en bok, på en Ipad eller i en dator utan *förkroppsligar* berättelsen. Läraren gestaltar berättelsens händelseförlopp och gör sig synlig och tydlig i klassrummet med gester och ansiktsuttryck. Samtidigt och motsägelsefullt gör sig läraren transparent genom att låta berättelsens värld och levda aspekter av ämnet för undervisningen träda i förgrunden. Elevernas uppmärksamhet riktas mot berättelsens värld. Den berättande lärarens gester och ansiktsuttryck registreras och tolkas oreflekterat som sammanvävda med upplevelsen av berättelsens värld (Young, 2011). När lärare och lärarstudent i studierna återger händelseförlopp i berättelsens värld används kvalitativt innehållsrikt kroppsspråk som gester och ansiktsuttryck i större utsträckning än i konversationens- och berättandets rike. Karaktärer gestaltas med dialog och handling. När lärarna i den första delstudien beskriver att de upplever sig annorlunda när de berättar, att de känner sig mer lekfulla, livliga, inbjudande och närvarande tolkas här som att det är aspekter av berättandets förkroppsligande de beskriver.

Fenomenologiskt visar sig berättande som en sammanvävd helhet bestående av dels den levda kroppen dels berättelsens värld. Lärarna förkroppsligar både berättelsens innehåll och ämnet för undervisningen med sitt berättande. Gester, till exempel, stryker inte endast under de talade ordens innebörd utan bär en egen mening till berättelsens innehåll. Även denna aspekt, den levda kroppens betydelse i samband med att lärare berättar spontant i klassrummet, utgör ett bidrag till tidigare forskning om lärares berättande.

## Didaktiska implikationer

I det här avsnittet diskuteras didaktiska implikationer utifrån lärares och lärarstudenters vardagsberättande som det är beskrivet ovan. Här förstås berättande i undervisning som; att vardagligt förkroppsliga en representation av levda aspekter av ett ämnesinnehåll, ett besök i händelser inom ramen för ämnet, att det öppnar elever mot ämnet och ämnet för elever, att berättare och lyssnare skapar innebörder av innehåll, en återhållen undervisning.

Delstudiernas resultat visar hur lärare förkroppsligar ämnesinnehållet med berättande. I berättelsens värld gestaltar läraren levda aspekter av ett ämnesinnehåll. Således är lärarens narrativa och didaktiska erfarenhet och kunskap betydelsefull för hur eleverna erfar ämnesinnehållet. Willbergh (2010) beskriver sambanden mellan didaktik och konst och benämner lärares representation av ett ämnesinnehåll som en form av mimetisk didaktik. Hon stryker under att både konst och undervisning söker skapa inre föreställningar hos den som upplever konsten eller undervisningen. Lärares spontana berättande sätter, ur ett narrativt fenomenologiskt perspektiv, levda och sannolika aspekter av ämnet i förgrunden och logiska och faktiska aspekter i bakgrunden om så bara för en kort stund. Berättande skapar en annan atmosfär men också en annan tid – en upplevd tid (Ricœur, 1980). Det är inte samma upplevelsevärld som den logiska undervisningens värld som åskådliggör fakta och fenomen i den yttre världen.

Att lyssna på berättande förutsätter, på samma sätt som när deltagare i en lek riktar sin uppmärksamhet till lekens värld, att lyssnaren föreställer sig ett händelseförlopp ”som om” det verkligen händer i berättelsens värld. Att upphäva sin vardagliga inställning till sina sinnesförnimmelser krävs för att kunna fantisera - delta i lekens värld eller uppleva berättelsens värld. Här tolkas upplevelsen av berättande, enligt Biestas (2000) beskrivning av föreställningsförmågan vid *besök*, som att elever kan ”se med egna ögon från en position som inte är ens egen” (s. 84). Här tolkas det vidare utifrån Klafki (1963) som att berättande å ena sidan öppnar ämnet för eleverna – deras egen utgångspunkt - å andra sidan som att berättande öppnar eleverna för ämnet – narrativt avgränsade och verklighetsnära aspekter av ämnet. Delstudierna visar att innehållet i berättelserna kan vara lärarens egna erfarenheter och upplevelser men också någon annans. Det kan vara ett fiktivt eller faktiskt händelseförlopp.

Ett centralt begrepp som används för att beskriva ett taktfullt didaktiskt handlande är, som tidigare beskrivits, återhållsamhet (Muth, 1962, van Manen 2015, Freisen, 2018). Berättandets återhållsamma kvalitet ligger dels i att en

berättande takt visar sig dels som lyhördhet inför lyssnaren, dels som ett besök i händelser. I observationsstudierna berättar läraren respektive lärarstudenten var sin anekdot utan att bryta upplevelsen av berättelsens värld - utan att peka ut hur innehållet ska tolkas. I samband med berättandets avrundning reflekterar de själva utifrån lyssnarnas perspektiv på berättelsens innehåll och ställer frågor om berättelsens innebörd. Däri ligger en av berättandets didaktiska implikationer - att tillsammans med elever eller kollegor skapa innebörder av levda aspekter av ett innehåll.

Att lärarna i delstudierna beskriver upplevelser av berättande som att känna ansvar vid upplevelsen av berättandets kraft, att manipulera pekar här mot en taktfull återhållen undervisning (Hopmann, 2007: Muth, 1962; von Oettingen, 2018). Genom berättelsens värld vägleds eleverna på besök i händelser som anknyter till ämnet för undervisningen. Lärarna beskriver att de fångar elevernas totala uppmärksamhet och tar kontrollen i undervisningssituationen. Samtidigt släpper de kontrollen och låter eleverna uppleva berättelsens händelseförlopp utan att peka ut exakt hur det ska tolkas. Malin uttrycker det som att det är ”lite läskigt” och att hon upplever det som att hon ”håller tiden i sin hand”. Flera lärare upplever att de har stora möjligheter att påverka eleverna och med det kommer en känsla av stort ansvar. ”Det handlar om framtiden”, som Malin uttrycker det, och att kunna ”visa barnen var de kan finna sig själva och sin kraft”. Det i sin tur pekar mot det Hopmann (2007) beskriver som att eleverna ska ges möjligheter att skapa innebörder av ett innehåll.

Lärare Helens berättande i delstudie 4 förefaller vara spontant och utan annan poäng än att fånga elevernas uppmärksamhet med en komisk anekdot. Läraren riskerar att komma från ämnet beroende på vad eleverna skapar för innebörder av berättandet. Samtidigt fångar hon deras uppmärksamhet med berättelsen och kan leda eleverna tillbaka till ämnet för undervisningen. Berättande i undervisning innebär en viss oförutsägbarhet och att det oförutsägbara, i sin tur, öppnar för ett taktfullt didaktiskt handlande. Undervisning bör självklart förberedas och planeras väl men undervisning kännetecknas samtidigt av mer eller mindre improviserade och oförberedda handlingar. Undervisning är, på samma sätt som berättande är, en mellanmänsklig aktivitet och därför inte möjlig att tillfullo förutse. Didaktiskt handlande går inte från punkt a till b och sedan till c utan det är regel snarare än undantag att något inträffar i mötet med eleverna. Det påverkar den förutbestämda planeringen. Denna undervisningshandling skiljer sig i mångt och mycket från den professionella berättaren som genomför den föreställning hen förberett oberoende av en pedagogisk relation. I en teater förekommer förstås improviserade inslag,

men inte i förhållande till ämnet för en undervisning. Berättande i undervisning kännetecknas även av en didaktisk kunskap och erfarenhet. I delstudie 2 uttrycker, en lärare, Madhurima det som att elever lär henne hur hon ska tänka och hur hon ska undervisa – i det fallet genom att berätta.

Lärarstudenters muntliga berättande är en bra utgångspunkt för att diskutera och belysa skärningspunkter mellan praktik och teori vilket bekräftas i och med delstudie 3. Genom att berätta anekdoter kan lärarstudenter dels konkretisera teoretiska och abstrakta resonemang dels möjliggöra teoretiska resonemang utifrån vardagliga upplevelser (van Manen, 2014). I delstudie 3 berättar lärarstudenten Clara om händelser som berört henne på hennes verksamhetsförlagda utbildning. Lärarstudentens berättande gestaltar mellanmänskliga perspektiv på att vara lärare i motsats till ett alltför instrumentellt förhållningssätt där läraren förväntas undervisa så att elever kan prestera mätbara resultat. Clara öppnar för att erbjuda en mer humanistisk syn på undervisning genom sin anekdot i vilken hennes finkänslighet och återhållsamhet erbjuder eleven en möjlighet till självverksamhet. Claras anekdot sätter fingret på frågan om vad som är viktigast: att bara mäta elevens prestationer i förhållande till en standard eller att också uppmuntra elevens unika och personliga mognadsprocess (jmfr: Biesta, 2009). Resultaten i delstudie 3 tolkas som att erfarenhetsbaserade anekdoter, som delas vid praxisseminarier, gestaltar och konkretiserar undervisningens komplexitet.

## Avhandlingens metodologiska bidrag, begränsningar samt fortsatt forskning

Avhandlingens huvudsakliga bidrag är dels didaktiskt som visats ovan, dels metodologiskt. Metodologiskt bidrar studien med exempel på hur empiriska fenomenologiska studier kan genomföras. För det första genom att i intervjuer och praxisseminarier be deltagarna berätta händelsebaserade anekdoter. Anekdoterna levandegjorde lärarnas och studenternas upplevelser av händelser och på det viset möjliggjorde det fenomenologiska tolkningar av levda erfarenheter. För det andra med ett innovativt sätt att transkribera, beskriva och tolka videoinspelningar av muntligt berättande. Anekdoter har använts för att fånga levda erfarenheter vid fenomenologiska studier tidigare (van Manen, 2014: Schratz m.fl., 2012) men skillnaden är att i delstudie 3 och 4 är själva berättandet föremål för en fenomenologisk analys. Det är i det här sammanhanget värt att betänka att intresset för pedagogisk takt som didaktiskt begrepp ökade markant under studier i tyskspråkiga länder strax efter andra världskriget (Muth, 1962).

Intresset väcktes på den tiden som en motkraft mot nationalsocialismens idéer om konformitet, uniformitet och ett utsuddande av det individuella och personliga. Idag ökar intresset för begreppet pedagogisk takt igen (Friesen & Osguthorpe, 2018; Burghardt & Zirfas, 2019; Van Manen, 1991, 2015; Rinne, 2014; Ljungblad & Rinne, 2020; Lövli, 2015). Nu framför allt för att det gör det möjligt att belysa komplexa, relationella och existentiella aspekter av undervisning.

En tolkande studie, som den här, har sina begränsningar i att den är öppen för andra tolkningar. Det går inte hävda att tolkningen som erbjuds är den enda. Generaliserbarhet är inte möjligt att uppnå med den här studien. Samtidigt är det inte ett krav vid fenomenologiska studier då de beskriver upplevelser och levda erfarenheter vilka i sin egen rätt uttrycker innebörd och inte alltid får ett mervärde genom att jämföras (Larsson, 2005). Studien lägger också stor vikt vid att berättande möjliggör att skapa innebörder åt innehåll. Det empiriska materialet visar att lärares berättande gestaltar levda erfarenheter åt ett ämnesinnehåll vilket möjliggör meningsskapande. Studien undersöker däremot inte hur elever skapar innebörder av lärarens berättande.

För att vara trogen fenomenet valdes djupanalys av observationsstudierna och en holistisk narrativ presentationen vid färdigställandet av artiklarna. Holistisk i den meningen att hela berättelsen och berättandet transkriberats från början till slut. De två observationsstudierna erbjöd inte utrymme åt mer än två hela berättarsituationer. Övrigt empiriskt material, transkriberingar, analyser och tolkningar används inte i artiklarna, men finns med som bakgrundsförståelse i den tolkning som gjordes. Valet av en specifik videoobservation gjordes mot bakgrund av likheter med de övriga. Det är självfallet en begränsning att välja ut en enda. Det överblivna empiriska materialet ger samtidigt förutsättningar för fortsatta studier.

En annan begränsning är att deltagarna eventuellt gav en alltför positiv bild av sina erfarenheter av berättande vid intervjuerna. Lärarnas beskrivningar av upplevelser av berättande utgår i de flesta fall från minnen av lyckade berättarsituationer. Nu i efterhand hade jag önskat att jag också bett dem berätta om upplevelser av berättande där det inte fungerade. I en fortsatt forskning skulle episoder där berättandet i undervisning kollapsar av en eller annan anledning kunna beskrivas och tolkas, även denna gång ur ett fenomenologiskt perspektiv. En annan aspekt av begränsning är att delstudierna i huvudsak fokuserar på själva berättandet och fördjupar tolkningen av upplevelser utifrån upplevelser av berättelsens värld och berättandets rike. Sent i avhandlingsarbetet, mestadels i kappan, uppmärksammades betydelsen av konversationens rike – det som föregår

själva berättandet i undervisning. Den här aspekten av konversationens rike och ämnets betydelse vid berättande kan vidare undersökas i kommande studier. Till exempel skulle det vara intressant att undersöka frekvensen av olika berättargenrer inom olika ämnestraditioner idag - hur de visar sig och följs upp. Vad gäller de indiska lärarnas berättande skulle videoobservationer kunna ge en kompletterande bild av indiska lärares berättande. Notera att det inte bara är läraren som öppnar berättelsens värld i undervisningssituationer utan även eleverna. I föreliggande avhandling är dock fokus inställt på lärarnas berättande. I kommande studier önskar jag fokusera på elevernas upplevelser av berättande och deras eget berättande.

## En avslutande blick framåt

I ett bildningsteoretiskt perspektiv tilldelas innehållet en överordnad didaktisk funktion framför metoder. En lärare ska veta varför och vad man vill undervisa och vilken bildningsbetydelse innehållet har innan man kan avgöra hur och med vilka material man tänker presentera innehållet (Klafki, 2004). Men hur ska man då se på, mer eller mindre, spontant berättande ur ett bildningsteoretiskt perspektiv?

Muntligt berättande som en sammanvävd del av vardagligt socialt umgänge och specifik undervisning får didaktisk innebörd då det gestaltar ett ämnesinnehåll med levda aspekter - konkret, emotionellt och holistiskt. I motsats till en logiskt strukturerad undervisning som pekar på delar av helheter visar sig berättande som helheter. Utifrån delstudiernas resultat tolkas lärarens muntliga berättande här som en återhållen undervisning där *upplevelsen* av ett ämnesinnehåll är målet. Återhållsamt i den bemärkelsen att lärarens berättande vägleder elever på besök i händelser utan att definiera exakt hur berättelsen ska tolkas. Det går inte att förutbestämma hur eleverna kommer att reagera på berättandet. I vår tid kan det ses som ett problem eftersom det innebär att undervisningen därmed inte blir helt möjlig att förutse och följaktligen omöjlig att till fullo mäta och kontrollera. I vår tids ökande krav på elevers mätbara prestationer kan undervisning som inte leder till mätbara resultat därför ses som en risk att misslyckas. I flera studier om lärares berättande tas kontrasten mellan muntligt berättande och en alltför målstyrd och mätbar syn på undervisning upp (Cheeseman & Gapp, 2014; Dougherty, 2012; Kuyvenhoven, 2005; McManimon, 2018; Zipes, 2017). Sett ur ett kontinentaleuropeiskt didaktiskt perspektiv, som i föreliggande avhandling, är berättande tvärtom ett sätt att undervisa som gör det möjligt för elever och lärare

att skapa innebörder åt ämnesinnehåll. Dewey (1997), känd för ståndpunkten att man lär sig när man samtidigt får *göra* någonting, stryker under vikten av att få fantisera i skolan, exempelvis med berättelser, och att fantisera är ”en lika normal och väsentlig aktivitet som musklernas rörelser” (s. 286). Intressant nog härstammar ordet skola från grekiskans *schole* i betydelsen vila eller ledighet. Skolan var den paus från dagens arbete som gav möjlighet att ägna sig åt bildande samtal och berättande – en kreativ vila.

Den berättande ömsesidigheten öppnar för innebörder som går utöver specifika ämneskunskaper och beskrivs bäst som ämnesövergripande (Alexander, 2001). Det ska inte ses som relativism i förhållande till ett faktiskt ämnesinnehåll utan snarare som att innehållets levda aspekter genom berättande får en specifik innebörd för lärare och elever. Berättandets narrativa aspekter i kontrast till bara logiska och faktiska aspekter gör att det tydligare kan beskrivas ur ett allmändidaktiskt perspektiv. Oavsett om läraren berättar spontant i teknik, matematik, slöjd eller historia så kan en berättande takt beskrivas som en improviserad, relationell, lyhörd och återhållsam undervisning. Det ger i sin tur det svårt att passa in lärares berättande i ett alltför instrumentellt sätt att undervisa för att producera elevers mätbara prestationer.

För att berätta i undervisning krävs didaktisk kunskap och erfarenhet såväl som narrativ kunskap och erfarenhet. För blivande lärare bör undervisning i muntligt berättande ingå i utbildningen. Inte bara för att blivande lärare utvecklar sin förmåga i presentationsteknik utan, kanske framför allt, för att berättandets ömsesidighet och förkroppsligande där berättaren är både mottagare och sändare skulle utveckla lärares undervisningsförmåga generellt. Det är i skärningspunkten mellan teori och praktik berättande i undervisning kan beskrivas och tolkas med begreppet pedagogisk takt. Pedagogisk takt kan användas för att reflektera över det jag här benämner som en berättande takt i undervisning. Begreppet kan användas dels för att beskriva och tolka en redan utförd spontan undervisningshandling dels för att reflektera över handlingsberedskap för liknande situationer. Berättande kan manipulera och styra och därför har läraren ett ansvar att taktfullt använda berättande i lyhördhet och vara noga med elevernas självständighet, deras reflektioner och reaktioner. En berättande takt är inte ett sätt att undervisa som en lärare en gång för alla lär sig och sedan slentrianmässigt kan använda. Takten måste erövras varje dag, varje lektion och till med i varje situation.

# Summary

## Introduction

Everyone seems to remember a teacher who retold a folktale, myth, or story from his or her own life, and it is no wonder because storytelling is deeply interwoven with the act of teaching and learning. The fact that storytelling has been used for a long time for teaching purposes can be explained by the fact that narration is an everyday aspect of interpersonal encounters (Bruner, 2004). As well as being an everyday phenomenon, storytelling is a form of spoken language with unique qualitative aspects. Phenomenologically, storytelling can be described as an experience of an inseparable whole that consists partly of the story's substantive course of events, and partly of an intersubjective meeting between storyteller and listener (Merleau-Ponty, 1962; Young, 1987, 2011). Thus, it is not only the content of the story that has pedagogical significance but also the encounter in the storytelling occasion.

The teacher's preparations sometimes include planning to tell a story, but it is also common for them to tell stories spontaneously (Henricsson & Claesson, 2016, 2020). In such cases, it is neither possible to fully plan the storytelling in advance nor to anticipate reactions or interactions that will occur in the encounter with the students. A term that has been used to describe these kinds of improvised and spontaneous actions by teachers is pedagogical tact. It was used primarily in the continental European tradition of *didaktik*[12] during the 19th century. It fell into oblivion during the first half of the 20th century, but Jacob Muth, a German educator and researcher, resumed interest in the concept in his dissertation *Pädagogischer Takt* (1962). From a pedagogical perspective, Muth describes that tact:

[12] In the Anglo-Saxon tradition, the concept "didactics" is limited to describing a teacher's conveying of instructions and information based on policy documents, as if there were a universal and neutral knowledge. In the continental European tradition, the concept of didaktik, instead, includes the teacher's choice of methods, questions about the content of the subject, and a discussion about the student's self-activity and development - about the student's educational journey (*Bildung* in German).

"manifests itself as quick assessments and decisions in practice" (p. 69, my translation). Teachers' spontaneous storytelling is an example of improvised teaching where the teacher is apparently caught up in the moment, and it proves to be a pedagogical action where the students' reactions, interactions and questions cannot be predetermined.

In today's goal-oriented teaching and performance-oriented learning, free, intuitive, improvised pedagogical action in relation to the student and the subject of teaching tends to be ignored. If a teacher is expected only to use methods that lead to measurable results, crucial pedagogical experience and knowledge of oral storytelling is overlooked (Biesta, 2013; Friesen & Osguthorpe, 2018; Hopmann, 2007; Koerrenz, 2017).

## Aims and research questions

The overall aim of this thesis is to describe the pedagogical implications of teachers' storytelling. The dissertation comprises four studies and the more specific purpose in Studies 1 and 2 is to describe the teachers' experiences of telling stories in teaching. It is contextualized and exemplified through both a Swedish and an Indian context. In Study 3, the specific aim is to explore storytelling as a way to reveal student teachers' lived experiences of learning professional ways of being and recognizing the complexities of teaching that have potential to counter the neoliberal reach into education. In Study 4, the aim is to describe teachers' embodied storytelling in teaching. Furthermore, teachers' and student teachers' experiences and embodiments of storytelling constitute a starting point for the dissertation's theoretical and methodological positions: to describe and interpret experiences of storytelling based on interviews with teachers and to conduct video observations with student teachers and teachers who tell stories.
The study is based on the following overall research question and four specific research questions:

Overall research question:

• What pedagogical meaning does teachers' storytelling have?

Specific research questions:

• How do Swedish teachers describe their experiences of telling stories in teaching?

• How do Indian teachers describe their experiences of telling stories in teaching?

• How can student teachers' spontaneous everyday storytelling of events that have touched them in their practice shed light on the complexities of the teaching profession?

• How does a teacher's improvised and spontaneous storytelling emerge and what pedagogical meaning can it have?

## Previous research

Although stories and storytelling have been used as content and method in teaching since ancient times, it was only in connection with the narrative turn in the latter part of the 20th century that the pedagogical meaning of stories and storytelling was scientifically investigated. The number of studies in storytelling in teaching has grown steadily since then and there are now many such studies available. As a result of the fact that the narrative turn initially developed in the Anglo-Saxon tradition (Barkhuizen et al., 2014; Biesta, 2013), most of the studies in storytelling and teaching and learning are done within the interdisciplinary field of educational science, and focus on language development, literacy, and learning from social, historical and psychological perspectives, rather than from the perspective of pedagogy or didaktik.

Besides indicating that storytelling improves students' language development, the studies show that stories and narration in teaching benefit students' social, cognitive and emotional development (Egan, 1995; Nussbaum, 2009). They also show that storytelling is a form of communication in teaching that captures students' attention and creates meaning for subject teaching (Bolkan et al., 2020; Willbergh, 2016, 2017). Phenomenologically, storytelling is described as mainly interpersonal and reciprocal, and is experienced as a break in ordinary teaching (Kuyvenhoven, 2005). Storytelling is also described as an interpersonal phenomenon that can be an alternative to or even resistance to an overly conformist and objectified teaching that is expected to lead to students producing measurable results (McManimon, 2018; Zipes, 2017).

However, there is a lack of studies on teachers' storytelling based on a continental European tradition of pedagogy and didaktik. This is a knowledge gap that I wish to fill to some extent with this dissertation.

# Theoretical framework

In my ambition to describe lived experiences of the teachers' and student teachers' storytelling, I take my point of departure, on the one hand, from Katharine Young's (1987) phenomenological study of the different world of experience in storytelling, and on the other hand, from the lived dimensions of storytelling as interpersonal (Merleau-Ponty, 1962; Young, 2011).

## Phenomenology of storytelling

Teachers' spontaneous everyday storytelling is here seen as "event narratives" and can be described as "spoken recounting of particular events". The analyzing of interviews and observations is based on Katharine Young's (1987, 2000) phenomenological analysis of storytelling, in which she describes the experience of storytelling using three concepts - realm of conversation, storyrealm and taleworld. Realm of conversation describes when none of the participants in a communication tells anything – it can be questioning, describing, arguing and so on. Storyrealm describes a storytelling occasion, an intersubjective world of sociality, where someone tells a story and where participants are aware of themselves as listeners and storytellers. The storyrealm is designed to orient the listener to shift focus to another realm of experience, the taleworld. When experiencing the taleworld where the actual events that the story recounts unfold, the listener loses her sociality, her engagement with others, and even the sense of felt-time. Inside the taleworld, the listener can experience herself either as one or several of the characters, or as someone who moves around as an observer—but it is still in the time and space of the taleworld, a different experience from the storyrealm, where you experience yourself as a social person on a storytelling occasion.

Furthermore, from a phenomenological perspective, in line with the philosophy of Merleau-Ponty (1962, 1968), language cannot be separated from the body, which means that oral storytelling in the classroom is experienced and perceived bodily. Gestures, for instance, are closely connected to the spoken narrative but express their own meaning parallel to the utterance (McNeill, 1992). This implies a perspective that sees storytelling as embodied. Young (2011) has used the notion of intercorporeity to describe the lived body in storytelling. The concept is developed by Merleau-Ponty. Intercorporeity is not a matter of understanding— a conscious, thoughtful awareness about ourselves of the sort we might get by reflecting on what our bodies do. Intercorporeity is prior to the

turning of our attention to our own body—as subject toward object. A good deal of what people do when narrating, especially and most obviously in gestures and expressions, are intentional but still outside of awareness. This means that stories do not emerge from the brain to the tongue and then come out as verbiage. The story inhabits the whole body and the body inhabits the story (Young, 2000, 2011). Intercorporeity shows that we participate in making meaning bodily, and likewise, the storytelling is made emotional and visible in and through the storyteller's body (Young, 2000).

## Pedagogical tact

The pedagogical triangle describes, in its simplest form, teaching, with the teacher, the student and the subject in each corner of the triangle. Teaching is characterized by relationships between teacher, student and subject content, and the triangle is a model to illustrate how different pedagogical choices and actions affect the balance in the triangle (Hopmann, 2007; Friesen & Osguthorpe, 2018). It is impossible to describe teaching without presenting the two-dimensional relationship between *teachers*, *students* and *content*. On the other hand, for example, learning can be described as a one-dimensional relationship between content and student. When seen in light of the pedagogical relation, teaching implies an external influence, from the teacher, and the student's call for external influence. Biesta (2012b) explains the pedagogical relation as follows: "it is not for me to recognize the other, but rather to recognize that the other is addressing me" (p. 6).

Spontaneous pedagogical action can be described as an attempt to balance between the different corners of the pedagogical triangle, and the concept of pedagogical tact can be used to illustrate that action. The German scholar Jacob Muth (1962) resumed his interest in the concept during the fifties and investigated the concept in his dissertation *Pädagogischer Takt*. He describes it as an unobtrusive active-passive attitude, waiting and stepping back but where waiting and stepping back should be understood as creating expectations for the student's self-activity and is the opposite of leaving someone behind or not caring.

In contrast, a standardized teaching according to evidence-based best practices implies an obtrusiveness in order to convey a specific content, where general measurable performance is expected. Muth (1962) argues that in contrast to such obtrusiveness, a teacher's tact implies sensitivity and restraint towards students' need for knowledge rather than an opportunity for the teacher to form the child.

Furthermore, tact shows itself not only in the content of the language but also in a teacher's gaze, gestures, posture, and facial expressions.

In summary, pedagogical tact manifests itself as a teacher's spontaneous and improvised action in an emerging teaching situation in relation to the students and the subject content. Tact can also be described as the teacher's spontaneous action in order to find the balance between the corners of the pedagogical triangle. According to Muth (1962), restrained teaching and sensitivity are two fundamental aspects of tact. Pedagogical tact is not seen here as a given good - an essence of normative action performed by the good teacher - but rather as a teacher's embodied responsive, restrained and free pedagogical action.

# Method and empirical materials

Studying teachers' storytelling from a phenomenological perspective means describing storytelling as experienced in the narrative space between teachers and students. There is a tradition of using interview as a method in life-world research at the University of Gothenburg (Claesson, 1999; Levinsson, 2013; Lilja, 2013; Rinne, 2014). It was also in this tradition that I began this thesis. In order to capture teachers' descriptions of experiences of storytelling, interviewing was used as a method for Studies 1 and 2. The teachers were given the opportunity, in the interviews, to describe their unique lived experiences of using storytelling in teaching. The choice of observation as a method in Studies 3 and 4 was made on the basis that oral storytelling manifests itself as experiences of the lived body (Merleau-Ponty, 1962; Young, 2011). In addition to the existential premise of narrative thinking, the meaning-making ability of storytelling communication, it is in the complexity of intercorporeity that we see the crucial aspects of storytelling as a pedagogical act. While the two methods provide good opportunities, they also have their limitations and problems.

## Study 1

The interviews conducted for this empirical study are to be seen as dialogues (Mishler, 1986). They address experiences of telling stories in teaching, and include 20 Swedish teachers in primary and lower secondary classrooms. We also asked them to tell us about a particular event linked to a storytelling occasion in a teaching situation. The group of respondents consisted of 14 women and 6 men of ages ranging from 24 to 67, and they had professional experience of teaching of between 2 and 45 years. The interviews were mainly conducted in the schools

where the teachers worked. All dialogues lasted between 35 and 45 minutes and the interviews were all recorded and transcribed.

After transcribing the interviews, we read them several times and searched for passages and anecdotes, event narratives (Andrews et al., 2013) or small-stories (Bamberg & Demuth, 2016), where the teachers' lived experiences were highlighted. After that, we listened to the interviews once more, and at the same time reread the transcripts, and in our interpretation, we have tried to capture the lived meaning of storytelling in everyday teaching. We also discussed some differences in our interpretations.

## Study 2

Through a cultural exchange with the Karnataka region in India, our interest in storytelling brought us to a collaboration with an Indian storytelling organization, Kathalaya, and it is in India that this article takes its point of departure[13]. India has one of the greatest oral storytelling traditions in the world (Blackburn, 2001). The tradition of retelling from the great epic works of Ramanyana and Mahabaratha is kept alive in an oral tradition from generation to generation (Parthasarathy, 1998). We wanted to find out how the teachers reflected on their own experiences of telling stories in teaching.

The interviews were conducted in Bangalore in December 2014, where we interviewed 20 teachers from preschool, primary and secondary school. We also visited some of the classes, and most of the interviews were conducted in the classroom after lessons or in adjacent rooms. In our analyses in this study, we did not separate teachers in relation to sex or age or subjects they teach, because our research interest focused only on storytelling itself in classroom contexts.

This study, conducted in Bangalore, includes teachers in poor and rich schools, as well as in private and governmental schools. The interviews are focused on the teachers' experiences of telling stories in teaching but also their experiences of storytelling in their childhood. To understand how the storytelling sessions studied here are experienced by the participating teachers, we asked the teachers to tell anecdotes about their storytelling in teaching. First, we must mention that we did not stay in Bangalore for a long time and we took every opportunity to talk to those teachers we met, which means that the interviews were sometimes conducted in loud places, and sometimes with too little time. As a result, when all

[13] This was a part of a larger cultural exchange between the Västra Götaland region in Sweden and a corresponding region in South India, Karnataka, where the largest city is Bangalore.

the interviews were transcribed and ready for interpretation, we found that there were some questions we did not have full answers to and we would have liked the teachers to expand on certain statements.

The interpretation was carried out in many steps, where we tried out different ways of interpreting. In the end, we decided to look for anecdotes, retelling of everyday events, in the stream of talk about storytelling in teaching, and focused on them (Bamberg & Demuth, 2016). From the interpretation of the transcribed anecdotes using Young's (1987) way of describing storytelling as different realms of experience, we interpreted the anecdotes as experiences of taleworlds and storyrealms. By doing this, we were able to say something not only about the stories (taleworld) but also about the teachers' lived experiences of telling stories (storyrealm). To conclude, this study can in one way be looked upon as a first draft of a description of lived experience of storytelling in teaching in India because now that we have finished the study, we have found that there are questions still to be answered. For example, it would be a good complement to this study to follow some teachers in their everyday teaching to explore the aspect of situatedness of storytelling.

## Study 3

Drawing on a phenomenological understanding of storytelling (Young, 1987), the aim of this discussion is to explore storytelling as a way to reveal student teachers' lived experiences (van Manen, 2014) of learning professional ways of being (Dall'Alba, 2009) and recognizing the complexities of teaching (Koerrenz, 2017), which has potential to counter the neoliberal reach into education. An invitation to participate was sent out to 87 future primary school teachers, and 19 agreed to participate in the video recording of their praxis seminar, each comprised of four or five participants. The participants in this inquiry had just completed their first internship during their second semester as student teachers. They returned to the university at the conclusion of their internship to attend a praxis seminar, where they would discuss different questions and tasks aligned with the aims of the course.

As part of the video recorded praxis seminar, they were asked to tell one another a story about an event that was significant for them during their internship. During this first internship, they mostly observed classes taught by their supervising teacher. The camera was directed towards the chair occupied by the storyteller. I was in the room, behind the camera, and sometimes they turned to

the camera, to me, and showed the natural attitude of the storyteller, who addresses everyone who listens and takes them into account. As a participant in the storytelling occasion and from watching the video recording, this allowed me a base from which I could explore the student teachers' storytelling. I was able to see opportunities as student teachers expressed ambiguous experiences of learning professional ways of being, which revealed the complexity of teaching experiences.

The recorded transcriptions were analyzed by initially identifying event narratives in the stream of talk. I then examined how the student teachers created a background where the plot and characters were described and how they then shifted focus to how the events unfolded in time and space. The video recording lasted approximately 40 minutes per group and each anecdote took about four to six minutes to share. One student teacher's storytelling is examined and analyzed as a representative example of the other seminars.

In my attempts to grasp the lived experience of learning professional ways of being during the internship, as expressed through oral storytelling, I analyzed the events in the taleworld intertwined with the embodied storytelling. The focus on how the situated storytelling reveals complexities in teaching challenges the prevailing neoliberal view on teachers' work. The transcribed video recordings have been organized in a table, with the spoken words to the left, the transcription of the narrators' gestures, postures, and facial gestures in the center, and images of gestures to the right. In the left-hand column, the spoken words are underscored to mark with which words the gestures unfold.

## Study 4

The teachers in the fourth study are between 30 and 60 years old and consist of one man and eight women. Three of them teach in primary school, five in middle school and one in high school, and they are in six different schools in both inner city and outlying areas in a medium-sized Swedish city. The empirical collection began with a visit to nine primary school teachers and their classes for one day each. Observations were carried out, field notes were taken, and entire lessons were recorded with audio. It provided an opportunity to get to know the teachers and their students, to some extent, for the next visit. On the second visit, this time during single lessons, the audio of the entire lesson was recorded with a dictaphone and the teacher's speech was recorded with a portable handheld video camera.

The recorded video material consists of a total of eleven sequences of nine teachers, where they specifically tell stories in full class, with a total time of one

hour and 25 minutes. To illustrate how a phenomenon manifests itself, a single video sequence, or even part of a video sequence, can be selected for analysis. Derry (2007) stresses that the criterion for selecting an excerpt should be its unique ability to represent and illustrate the phenomenon but above all its ability to exemplify the phenomenon (p. 19). Based on previous in-depth analyses of storytelling (Young, 2000) and simultaneously being responsive to the phenomenon in time and space (Bengtsson, 1999; Claesson & Rinne, 2019), *one* teacher's storytelling was selected for further analysis. The sequence consists of teacher Helen's storytelling in year six during a lesson in technology. The recording lasts 2 minutes.

Initially, event narratives (Andrews et al., 2013) were identified in the empirical material in order to discern stories and storytelling about specific events in teachers' talk. Consequently, the teachers' storytelling would consist of a story from beginning to end in its entirety (Labov, 1972; Young, 1987). The content of the teachers' talk that could be identified as storytelling was transcribed with spoken words, facial expressions, posture and gestures. Partly to explicate specific gestures and actions and partly to generally illustrate the lived storytelling, cartoon illustrations from the recorded video sequence were used. Teachers' describing, informing, reprimanding, questioning, and responding speech acts have not usually been transcribed or analyzed. Teachers' reading and referencing to stories have, likewise, not been transcribed in full as they are not characterized by the same qualitative characteristics as storytelling (Young, 1987).

Analysis and interpretation of the sequence was carried out with the aim of creating a dense description (Derry, 2007) of a unique narrative situation (Young, 1987, 2000, 2011). The first analysis was carried out by discerning the storytelling occasion in the classroom conversation. A second analysis was made during the transcription of the bodily vivid storytelling with both spoken words and gestures. The subsequent analysis specifically analyzed the teacher's storytelling in detail - partly based on pedagogical tact as pedagogical action (Muth, 1962) and partly from Katherine Young's phenomenological analysis of storytelling as different worlds of experience and as lived body (Merleau-Ponty, 1962, 1968; Hydén, 2013; Young, 2011) - mainly with studies of gestures (McNeill, 1992).

## The articles

The first article (Henricsson & Claesson, 2016) describes and interprets Swedish teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary classrooms.

The interviews conducted for this empirical study are to be seen as dialogues (Mishler, 1986). They address experiences of telling stories in teaching, and include 20 Swedish teachers in primary and lower secondary classrooms. A hermeneutical-phenomenological approach has been selected for this study. The results show that the interaction with the students is primary, which means that the teachers' control of space and time is crucial. They express their experiences of storytelling physically, and educators convey several conflicting and ambiguous experiences by saying, for example, that they feel more open, inviting and present at the same time as feeling more insecure. The teachers express how they create space and time for storytelling and that it occurs in interaction with the students in order to share a lived experience.

The second article (Henricsson & Claesson, 2020) takes its point of departure in Bangalore, India, where through a cultural exchange program, we worked together with storytellers from a storytelling organization. During the project, we also met many active teachers and those encounters made us want to find out more about how Indian teachers describe their experience of telling stories in school contexts. The aim of this study is to deepen the knowledge about Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. We found that the teachers' storytelling is closely connected to the content being taught and that their storytelling unfolds in and from the context. In addition, it appears to us that the teachers tell stories to provide an answer to a pedagogical question about how to make teaching more relational, emotional, valuable and ethical. One of the questions that remains after this study is whether teachers' storytelling as being-with is feasible in Sweden or other Nordic countries - bearing in mind that Western teachers are seldom familiar with or make use of traditional oral storytelling.

The third article (Henricsson, 2020) explores the internships of beginning teachers from a phenomenological perspective, drawing on storytelling in teacher education to reveal student teachers' lived experiences. Everyday teaching involves emotional and relational irrationalities, and these aspects of pedagogical sensitivity and sense are critical for beginning teachers as they develop their practice. The complex elements of what it means to teach are often impossible to grasp from an instrumental approach to teacher education, which emphasizes subject matter knowledge and practical behavioral know-how. Increased educational standardization and a new teacher training paradigm in Sweden have resulted in positioning future teachers as responsible only for communicating official school knowledge and assessing the students' learning process. This narrowed understanding of teachers' practice requires another perspective on teaching to be

articulated. The student teachers involved in the praxis seminar were asked to tell stories about something that profoundly impacted their internship. The stories they shared were about something that was distinct from all the other experiences in the everyday mode of being a teacher (Ochs & Capps, 2001). Stories of significant moments offer a concrete way to explore and raise questions about becoming a teacher for teacher educators, and allow beginning teachers a way to grasp emotional, irrational, and disruptive aspects in the everydayness of teaching.

The fourth article (Henricsson, 2022) describes a teacher's spontaneous storytelling and what pedagogical implications it may have. Teachers' storytelling is closely intertwined with teaching and has been shown in contemporary research to be an effective method in first- as well as second-language learning. In addition to teaching models and methods of storytelling, teachers also tell stories spontaneously in response to students' activities or comments in unique teaching situations. This improvised pedagogical action as storytelling, in relation to both the subject of the teaching and the students, is here examined using the concept of pedagogical tact. Based on previous in-depth analyzes of oral storytelling as a whole and simultaneously being compliant with the phenomenon, *one* teacher's storytelling was selected for analysis. The sequence consists of teacher Helen's spontaneous storytelling in year six during a lesson in science and is 2 minutes long. Analysis and interpretation of the results are discussed on the basis that teachers' storytelling unfolds in the pedagogical relation and can be described as: the unplannability of sensitivity, restrained teaching and teaching as a risk.

## Discussion

Storytelling as an interwoven part of social interaction and teaching takes on pedagogical meaning as it makes teaching more existential, ambiguous and holistic. In contrast to a logically structured teaching that points out parts of the whole, storytelling is, always, experienced as a whole. It is not possible to fully predict how students will react to the storytelling. In these times of measurement, this can be seen as a problem because teaching becomes impossible to fully predict and therefore difficult to measure and control. With the increased demands of our time for measurable performance, teaching that does not lead to measurable results can be seen as a failure. Therefore, storytelling can be seen as a risk. From a continental European perspective of pedagogy, teachers' storytelling is seen as the opposite: an opportunity, a way of teaching that allows students and teachers to create meanings for subject content.

The teachers' relationship with their students infuses the entire empirical material. The articles show that the pedagogical relation turns out to be closely interwoven with teachers' experiences of storytelling. They experience the storytelling as reciprocal. A natural consequence of the reciprocity of everyday storytelling is that storytelling is shown to involve *listening to the listener*. Teachers relate to and respond to the students when they choose to tell a story. Teachers' storytelling both clarifies and makes the pedagogical relation visible. This perspective thus contextualizes the pedagogical relation in a cultural and historical context and thus turns its attention to the teacher, where other perspectives on the pedagogical relation mainly focus on the student.

The story and storytelling put lived aspects of the subject in the foreground and logical aspects in the background if only for a short time. It is experienced as a *break* in teaching, as Kuyvenhoven (2005) describes it. Storytelling creates a different atmosphere but also a different time – a lived time (Ricœur, 1980). It is not the same world of experience as the world of logical teaching that illustrates the facts and phenomena of the external world. Listening to storytelling, like being in the world of play, requires imagining a sequence of events "as if" it really happens in the world of storytelling. The teacher who tells a story makes himself visible and embodies the story as well as the subject of teaching. At the same time and contradictorily, the teacher makes himself transparent by bringing the world of the story and lived aspects of the subject of teaching to the fore. Teachers' storytelling embodies experiences and lived aspects of a subject content. When teacher tell stories, they shape the subject content and offer experiences and lived aspects that students can experience by seeing with their own eyes from someone else's perspective (Biesta, 2000).

Since teachers' experiences of storytelling turn out to be spontaneous and reciprocal, such as listening to the listeners, it is suggested here that the pedagogical actions of the teachers can be seen as pedagogical tact. Pedagogical tact can be described as a pedagogical action in order to keep the balance of the pedagogical triangle. Teaching collapses if the balance shifts too much one way or the other. The fact that teachers' storytelling draws attention to an alternative world of experience in teaching gives specific pedagogical meanings. In addition to maintaining the balance of the teaching situation, teachers must at the same time draw attention to a different experience of time and space – the taleworld. Storytelling as a double balancing act in the pedagogical triangle points to a restrained pedagogical action: to improvise and adapt the teaching, with pedagogical sensitivity, so that students have the opportunity to create meanings.

Storytelling is described in the thesis study from a phenomenological perspective on the lived body. The teacher does not have the story outside in a book, on an iPad or in a computer, but *embodies* the story and at the same time the subject of teaching.

## Conclusion

The main contribution of the thesis is didactic and methodological. Reviewing previous research found that there was a lack of study of teachers' oral storytelling based on a continental European tradition of pedagogy and *didaktik*. Narrative research on storytelling and stories is based on an Anglo-Saxon science tradition, and many studies on teachers' storytelling are conducted in the interdisciplinary field of educational science. The contribution of this study from a *didaktik* perspective is, as shown above, that teachers' storytelling both illustrates and manifests itself in the pedagogical relation. Teachers' storytelling also manifests itself as a restrained pedagogical act that opens the way for students' self-activity in the form of inner visuality. As an interpersonal activity, teachers' storytelling is to some extent unpredictable and therefore improvised, and is thus characterized by the risk and possibility of teaching.

Methodologically, this study provides examples of how empirical phenomenological studies can be conducted, partly by asking participants to tell event-based anecdotes in interviews and practice seminars, and partly with an innovative way of transcribing, describing and interpreting video recordings of oral storytelling.

One limitation is that the interviewees possibly gave overly positive descriptions of their experiences of storytelling. In most cases, teachers' descriptions of experiences of storytelling are based on memories of successful storytelling situations. In further research, teaching episodes in which storytelling collapses for one reason or another could be described and interpreted. By interrupting the natural attitude to everyday storytelling, phenomenological aspects of storytelling in teaching can be made visible. As for the storytelling of Indian teachers, video observations could provide a complementary understanding of Indian teachers' storytelling.

# Referenser


Aasebø, T. S., Midtsundstad, J.H., & Willbergh, I. (2017). Teaching in the age of accountability: restrained by school culture? *Journal of curriculum studies, 49*(3), 273–290. http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1072249

Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education.* Malden: Blackwell.

Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande.* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/17420

Andersson, D. & Cocq, C. (2012). Berättaren och berättelsen: en studie av ett gränsområde. I D. Andersson & L-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser – och verklighetens: perspektiv på begreppet gräns* (s. 17–32). Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.

Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter - Multimodala berättelser och estetiska läroprocesser.* (Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, 1402-1544).

Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2013). *Doing narrative research* (2. uppl.). Sage.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. doi: 10.1080/0268093022000043065

Bamberg, M. (Red). (2007). *Narrative, state of the art.* J. Benjamins Pub. Co.

Bamberg, M., & Demuth, C. (2016). Narrative inquiry: An interview with Michael Bamberg. *Europe's Journal of Psychology 12*(1), 14-28. http://doi.org/10.5964/ejop.v12i1.1128

Barkhuizen, G., Benson, P., & Chick, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research.* Routledge.

Barthes, R. (1993). *Camera Lucida: reflections on photography.* Vintage.

Bellack, A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T, & Smith, F.L. (1966) *The language of the classroom.* Teacher College Press.

Bengtsson, J. (1986). *Konkret fenomenologi: ett försök till bestämning av fenomenologin – med en orienterande bibliografi över fenomenologi inom filosofi, pedagogik, psykologi och sociologi.* Institutionen för filosofi, Göteborgs universitet.

Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: mottagande och inflytande 1900-1968.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi.* Daidalos.

Bengtsson, J. (1995) What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice, 1*(1), 23–32. http//doi: 10.1080/1354060950010103

Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2*(4), 241–261.

Bengtsson, J. (Red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Studentlitteratur.

Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (Red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv.* Gleerups.

Benjamin, W. (1973). The storyteller. I W. Benjamin (Red), *Illuminations* (s 83–109). Fontana.

Biesta, G.J.J. (2000). Om att-vara-med-andra. Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 9*(3), 71–89.

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. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G.J.J. (2012a). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice, 2,* 35–49. https://doi.org/10.29173/pandpr19860

Biesta, G.J.J. (2012b). No education without hesitation: exploring the limits of educational relations. Keynote address to the society for the Philosophy of Education. *Philosophy of Education.* https://doi.org/10.1163/9789004401105_007

Biesta, G.J.J. (2013). Å snakke ”pedagogikk” til ”education”: internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Nordisk pedagogisk tidskrift, 97* (3), 172–184.

Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education.* Boulder: Paradigm Publishers.

Blackburn S (2001). *Moral Fictions – Tamil Folktales from Oral Tradition.* Soumalainen Tiedeakatemia FC Communications Helsinki, Finland.

Bolkan, S., Goodboy A.K., & Kromka, S.M. (2020). Student assessment of narrative: telling stories in the classroom. *Communication Education, 69*(1), 48–69. http://doi.org/10.1080/03634523.2019.1622751

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Harvard University Press.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research, 71*(3), 691–710.

Burghardt, D., & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt: eine erziehungswissenschaftlige Problemformel.* Weinheim: Beltz Juventa.

Burman, A. (2011) *Våga veta!: om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv.* Södertörns högskola.

Cheeseman G., & Gapp, S. (2014). Fifth Grade Voices Integrating Storytelling into Classroom Instruction: A Phenomenological Study. *Education Practice and Innovation, 1*(3), Scientific Online. http://doi.org/10.15764/EPI.2014.03004

Claesson, S. (1999). *"Hur tänker du då?": empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning.* (Gothenburg studies in educational sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/17412

Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap.* (Gothenburg studies in educational sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Claesson, S. (Red.). (2011). *Undervisning och existens.* Daidalos.

Claesson, S. (2014). Om varför begreppet undervisning behöver återerövras. *Utbildning och demokrati, 24*(3), 95–107.

Claesson, S. (2021). *Undervisningsmetoder.* Studentlitteratur.

Claesson, S., & Rinne, I. (2019). Vägskäl och ställningstagande i didaktiska studier. I I. Berndtsson, A. Lilja, & I. Rinne (Red), *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson* (s. 155–179). Daidalos.

Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers' College.

Colnerud, G. (1997). En omöjlig jämförelse. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2*(2), 95–104.

Comenius, J.A. (1657/2002). *Didactica magna = Stora undervisningsläran.* Studentlitteratur.

Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory, 41*(1), 34-45. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x

Derry, S. J. (2007). *Guidlines for video research in education: Recommendations from an expert panel.* Chicago: Data research and development center.

Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning.* Daidalos.

Dougherty, M. (2012). *Once upon a teacher: a phenomenological investigation of teachers who begin to use storytelling in their classrooms.* (Faculty of the graduate school of the university of Maryland, College Park in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy).

Dovemark, M., & Holm, A-S. (2017). The performative culture in Swedish schools and how teachers cope with it. In Borgnakke, K., Dovemark, M., & da Silva, S.M. (Eds.): *The postmodern professional. Contemporary learning practices, dilemmas and perspectives* (s. 33–52). Tufnell Press.

Eisner, E.W. (2003). Artistry in education. *Scandinavian journal of education research, 47*(3), 373–384.

Egan, K. (1995). Narrative and learning: a voyage of implications. I H. McEwan & K. Egan (Red.), *Narrative in teaching, learning, and research* (s. 3–23). Teachers College Press.

Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem.* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in educational sciences, 25). Uppsala: University.

Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet.* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Erlandson, P. (2007). *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection in action.* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 257). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/8474

Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of curriculum studies, 49*(6),743–756. http://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427

Friesen, N. (2018). Embodying tact in teaching: ineluctable ambivalence, sensitivity, and reserve. *Philosophy of education, 2018*(1), 301–309.

Friesen, N. (2020). Herbart – Introductory lecture to students in pedagogy. (Opublicerat artikelmanus).

Friesen, N., & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and teacher education. 70*(2018), 255–264. http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023

Goodson, I., & Walker, R. (1995). Telling Tales. I H. McEwan & K. Egan (Red.), *Narrative in teaching, Learning, and research* (184–194). Techers College Press.

Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of curriculum studies, 23*(3), 207–218. http://doi.org/10.1080/0022027910230301

Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. I H. McEwan & K. Egan (Red.), *Narrative in teaching, learning and research* (s. 3–23). Teachers College Press.

Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A. & N.P, Nordtømme. (1997). Eidsvoll 1814 – en fallstudie i historieundervisning. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 229–245). Studentlitteratur.

Hammer, B. (1909). *Experimentell och intuitiv pedagogik: några studier rörande pedagogiska princip- och detaljfrågor.* Almqvist & Wiksell.

Henricsson, O. (2020). Student teachers´ storytelling: countering neoliberalism in education. *Phenomenology & Practice, 14* (1), 24–38. https://doi.org/10.29173/pandpr29396

Henricsson, O. (2022). Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande. *Pedagogisk forskning i Sverige, 27*(1), 54–79.

Henricsson, O., & Claesson, S. (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. I H. Höglund & R. Heliä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser – perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 29–45). Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi (2016:39).

Henricsson, O., & Claesson, S. (2020). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society. 15* (2), 242–269. https://www.jstor.org/stable/10.13110/storselfsoci.15.2.0246

Herbart, J.F. (1835/1993). *Konturer till föreläsningar i pedagogik.* Ordmånen.

Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal, 6*(2), 109–124. http://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109

Hopmann, S. (2009). Mind the gap: Dewey on educational bridge-building. *Journal of curriculum studies, 41*(1), 7–11. http://doi.org/10.1080/00220270802172109

Hultman, G., & Martinsson, B-G. (2018). Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält. Exemplet Linköpings universitet. *Pedagogisk forskning i Sverige, 23*(5), 118–136.

Hydén, L. (2013). Bodies, embodiment and stories. I M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Red.), *Doing narrative research* (2. uppl.) (s. 126–141). Sage.

Jackson, P.W. (1995). On the place of Narrative in Teaching. I H. McEwan & K. Egan (Red.), *Narrative in teaching, learning, and research* (s. 3–23). Teachers College Press.

Kasapoglu, H. (2015). Students´opinions about the effect of value-themed short stories used in education. *Academic Journals, 10*(13), 1781–1788.

Klafki, W. (1963). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung.* Beltz.

Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst: Udvalgte studier.* Kbh.: Hans Reitzel.

Koerrenz, R. (2017). *Existentialism and education – an introduction to Otto Friedrich Bollnow.* Springer International Publish.

Kromka, S.M., Goodboy A.K, & Banks, J. (2020). Teaching with relevant (and irrelevant) storytelling in the college classroom. *Communication Education. 69*(2), 224-249. http://doi.org/10.1080/03634523.2019.1657156

Kuyvenhoven, J. (2005). *In the Presence of Each Other: A Pedagogy of Storytelling.* (Faculty of the graduate studies Educational studies of the university of British Columbia, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy).

Künzli, R. (2000). German didaktik: models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition* (s. 41–54). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular.* Univ. of Pennsylvania.

Larsson, S. (2005). On quality of qualitative studies. *Nordisk Pedagogik, 25,* 16–35.

Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society.* Harvard University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991/2005). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology.* Basic Books.

Levinsson, M. (2013) *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning I ljuset av lärares erfarenheter.* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 339). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/32807

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/32806

Ljungblad, A-L., & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritik, 6,* 158–173. http://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883

Loomba, A. (2005). *Kolonialism/Postkolonialism.* Tankekraft.

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.

Lövli, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk, 1,* 1- 11. http://doi.org/10.17585/ntpk.v1.91

Marvin, L. (1999). Storytelling in Middle-Class Indian Families. I M. Read MacDonald (red.), *Traditional Storytelling Today – An international Sourcebook* (s. 102–109). Fitzroy Dearborn Publichers.

Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). *Ethics in qualitative research.* Sage.

McEwan, H., & Egan, K. (Red.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research.* Teachers College Press.

McManimon, S. K. (2018). Canons and Contestation, Fairy Tales and Trickster Tales. *Storytelling, Self, Society, 14*(2), 212–232. https://doi.org/10.13110/storselfsoci.14.2.0212

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought.* University of Chicago Press.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception.* Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible: followed by working notes.* Evanston: Northwestern Univ.Press.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Om sprogets fænomenologi: udvalgte tekster.* Gyldendal.

Miller, G (2010). Beyond a story well told: using oral histories for social justice curriculum. *Action in teacher education, 32*(3), 55–56. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463559

Miller, T. (Red.). (2012). *Ethics in qualitative research.* Sage Publications Ltd.

Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing: context and narrative.* Harvard Univ. Press.

Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Nilsson-Lindström, M., & Beach, D. (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry, 6*(3), 241–258.

Nordänger, U-K., & Lindqvist, P. (2015). Lärares förväntningar på yrket – bilder av handlingsfrihet 1993–2013. *Pedagogisk forskning i Sverige 20(*3–4), 195–220.

*Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor.* (1900). Nordstedt & söner.

Nussbaum, M. (2009). Den gamla utbildningen och tankeakademin. *Psykoanalytisk tidskrift, 28-29*(3), 71–78.

Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling.* Harvard University Press.

von Oettingen, A. (2003). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik.* Klim.

von Oettingen, A. (2017). Almen didaktik eller kunsten at undervise. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 192–212). Gyldendal.

von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens.* Studentlitteratur.

Palmenfelt, U. (2006). Från tre världar till många – tankar om berättandets etnografi. *Kulturella perspektiv, 15*(3), 4–13.

Palmenfelt, U. (2008). Narrativ didaktik. Opublicerat föreläsningsmanus, Högskolan på Gotland.

Parthasarathy, R. (1998). Indian Oral traditions. I J. Miles Foley (Red.), *Teaching Oral Tradition* (s. 239-249). The modern Language Association of America.

Patterson, W. (2013). Narratives of event: Labovian narrative analysis and its limitation. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Red.), *Doing narrative research* (2. uppl.) (s. 27 – 46). Sage.

Prange, K. (2004). Bildung: a paradigm regained? *European educational research journal, 3*(2), 501–509.

Propp, V.J. (1928/1968). *Morphology of the folktale.* Univ. of Texas Press.

Ramanujan, A.K. (1994). *Folktales from India: a selection of oral tales from twenty-two languages.* Penguin.

Ricœur, P. (1980). Narrative time, *Critical Inquiry 7*(1), 169–190.

Ricœur, P. (1984). *Time and narrative.* Univ. of Chicago P.

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis.* Sage.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* Sage.

Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal: en fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 364) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/37426

Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygsättning. *Pedagogisk forskning i Sverige, 22*(3-4), 167–183.

Roth, W. M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research, 71*(3), 365–392. http://doi.org/10.3102/00346543071003365

Rödel, S.S., & Brinkmann, M. (2018). Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis. *Video journal of education and pedagogy, 3*(10), 1–25. http://doi.org/10.1186/s40990-018-0023-1

Saevi, T. (2013). Between Being and knowing: Adressin the Fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology Volume 13*(1), 1 – 11. https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.1.4.1170

Saevi, T., & Foran, A. (2012). Seeing pedagogically, telling phenomenologically: adressing the profound complexity of education. *Phenomenology & Practice, Volume 6* (2), 50–64. https://doi.org/10.29173/pandpr19861

Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande – några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen.* Vetenskapsrådets rapportserie, 2008:9.

Schratz, M., Schwarz, J.F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung.* Studienverlag.

Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi.* Daidalos.

Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early childhood. 18*(1), 8–22. https://doi.org/10.1177/1463949117692262

Strandler, O. (2017). *Performativa lärarpraktiker.* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 400) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/52325

Swalwell, K., & Schweber, S. (2016). Teaching through turmoil: social studies teachers and local controversial events. *Theory & research in social education. 44*(3), 283–315. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1201447

Sæverot, H., & Werler, T. (2017). *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap.* Gyldendal akademisk.

Tjärnstig, L. (2020). *Didaktisk praxis i waldorfskolan: en didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt.* [Doktorsavhandling]. Åbo akademiska förlag.

Uljens, M. (Red.). (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik.* Studentlitteratur

Uljens, M. (2006). *Vad är bildning?* Åbo Akademi.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.* The Althouse Press.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness.* State University of New York Press, Albany.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practise: meaning-given methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

Wahlström, N. (2019). *Didaktik: ett professionsbegrepp*. (Första upplagan). Gleerups.

Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidas utdanning. I I. Willbergh & J. Midtsundstad (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76–96). Cappelen akademisk.

Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Red.). (2000). *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J.F. (2012). Planning for the unplannable: Responding to (un)articulated calls in the classroom. *Phenomenology & Practice, 6*(2), 121–135. http://doi.org/10.29173/pandpr19866

Willbergh, I. (2015). The problems of ´competence´and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of curriculum studies, 47*(3), 334–354. http://doi.org10.1080/00220272.2014.1002112

Willbergh, I. (2016). The Representation of Reality in Teaching: A "Mimetic Didactic" Perspective on Examples in Plenary Talk, *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(5), 616–627. http://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172500

Willbergh, I., & Midtsundstad, J.H. (Red.). (2010). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen akademisk.

Young, K. (1987). *Taleworlds and Storyrealms – The Phenomenology of Narrative*. Martinus Nijhoff Publishers.

Young, K. (Red.). (1993). *Bodylore*. University of Tennessee Press.

Young, K. (2000). Gestures and the phenomenology of emotion in narrative. *Semiotica 131*(1/2), 79–112. http://doi.org/10.1515/semi.2000.131.1-2.79

Young, K. (2011). Gestures, Intercorporeity, and the Fate of Phenomenology in Folklore. *Journal of American Folklore 124*(492), 55–87. http://doi.org/10.5406/jamerfolk.124.492.0055

Zipes, J. (2017). Once upon a time: Changing the world through storytelling. *Storytelling, Self, Society, 13*(1), 33–53. https://doi.org/10.13110/storselfsoci.13.1.0033

Xueping, L. (2012). Effects of Negotiated Interaction on Mongolian-nationality EFL Learners' Spoken Output. *English language teaching (5)*6, 119–134. http://doi.org/10.5539/elt.v5n6p119

Ödman, P. (1998). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. (Ny utg.). Prisma.

# Bilaga 1

## Frågor/intervjuguide – svenska lärare.

### Introduktion

Varför blev du lärare, hur länge har du arbetat som lärare, i vilket ämne och vilka åldersgrupper undervisar du?

### Övergång

Beskriv ett minne där någon berättade för dig.

### Berättande i skolan

Om du berättar på lektionerna vad berättar du i så fall?

Hur berättar du? Beskriv din berättarteknik.

Varför berättar du?

Planerar du att berätta eller kommer det spontant?

Ge ett exempel. Berätta om en situation, en händelse från när du berättade och vad som hände i klassen.

Följdfrågorna som ställdes var nära knutna till det som lärarna själva valde att ta upp i syfte att fånga deras beskrivningar av själva upplevelsen av berättande: Hur kändes det? Vad hände då? Hur vet du det? Kan du beskriva den skillnaden?

# Bilaga 2

## Frågor/intervjuguide – indiska lärare.

### Introduction

Why did you become a teacher? For how long have you been a teacher? What subject and age group do you teach?

### Bridge

Tell a memory when someone told you a story.

### Storytelling in school

If you use storytelling in teaching, what stories do you usually tell? Describe your way of telling stories, your technique.

Why do you tell stories?

Do you tell the stories spontaneously or are they usually planned in advanced?

Can you give us an example, as an anecdote, about an event that occurred while telling a story in teaching?

Följdfrågorna som ställdes var nära knutna till det som lärarna själva valde att ta upp och det gavs utrymme för deras beskrivningar av upplevelsen av det muntliga berättandet: How did it feel? What happened? How do you know that? Can you describe the difference?

# Del II Artiklarna

I Henricsson, O., & Claesson, S. (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. I H. Höglund & R. Heliä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser – Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 29–45). Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi (2016:39).

II Henricsson, O., & Claesson, S. (2020). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society, 15*(2), 242–269.

III Henricsson, O. (2020). Student teachers´ storytelling: countering neoliberalism in education. *Phenomenology & Practice, 14* (1), 24–38.

IV Henricsson, O. (2022). Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande. *Pedagogisk forskning i Sverige, 27*(1), 54–79.