



*Historiefortælling
som hovedvejen i livet
og benchmark for:*

**MUS
EUMS
DIDAK
TIK!**

Af: Mads Hermansen

Den læring, som gør en forskel, er efter min påstand den læring, som på en og samme tid forbinder sig til liv og eksistens. Det betyder mere konkret, at det, som betyder noget i forhold til elevernes eget mak med livet og er meningsfuldt for dem, er det, vi skal søge at skabe mulighed for at rammesætte med udfordringer og læringsforløb, også inden for museernes rammer.

I denne artikel vil jeg søge at begrunde og tykne forståelsen af, hvordan man optimerer det gode møde mellem den enkelte elev (og den gruppe, eleven er medlem af) og det tilbud, der kan gives i museumsrammer. Afsluttende vil jeg foreslå mulige positive sammenhænge mellem læringsresultater og brug af senmodernitetens væld af elektroniske kommunikationsmidler.

// Læring

Men først lidt om, hvordan læring foregår.

Jeg påstår, at det er den læring, vi erhverver gennem fortællinger om det, vi gør, og det, vi gerne vil gøre, som er den essentielle, og den, der gør en forskel. Det er den, vi skal forfølge i undervisning af al slags.

Det betyder, at jeg i udgangspunkt skelner mellem to veje, som undervisning kan tage. Den ene vil jeg med reference til P. Colaizzi (1999) kalde "informationstilegnelse", og den anden vil jeg kalde "genuin læring". Det første er det, vi lærer uden forbindelse til liv og mening (men som i traditionel undervisning har fyldt rigtig meget), mens det sidste er begreb for den læring, som hele tiden tolker det, der læres, som noget, der har med livet at gøre.

I eksistentiel forstand er den genuine læring det, som både konfronterer os med meningsløsheden, vores ensomhed og angst for døden, men samtidig også giver mulighed for at overvinde disse vilkår ved at leve et meningsfuldt liv. Det handler altså om den proces, hvor

man gradvist bliver nødt til at tage sig selv som ansvar på sig og vedkende sig sin egen forpligtelse, til selv at vælge og ikke absolut bevidstløst gøre, hvad andre forventer.

Men hvordan gøres det nu specifikt i forhold til en museumsdidaktisk rammesætning?

Det vil jeg ikke beskrive konkret, men kun antyde, da jeg ikke er konkret museumskyndig. Jeg vil se det fra min mere almene position af viden om feltet.

// Den historiefortællende læring

Når der fortælles af andre og en selv, gøres det med henblik på at få orden på fortællers eget liv, så det giver mening. Således at fortælleren fremtræder acceptabel for sig selv og kan overbevise andre om, at man er det og gør det. Ingen fortælling er ren genfortælling af det skete, men netop noget, man fortæller med henblik på noget, og dette henblik på vil altid være forpligtende. Det helt vidunderlige ved fortællinger om det, man er på vej til at ville, er, at de bliver til en forpligtelse, netop fordi de bliver fortalt til nogen, som jo så har



hørt og bevidnet, at det er dette, man er i gang med.

Vi husker og fortæller det, der passer med vores nuværende helhedsopfattelse. Fortællingen giver anledning til genfortolkning af det skete, af værdierne og følelserne. De giver også anledning til at tænke ud over historien og ind i det endnu ikke gjorte. Historier, som lyder troværdige, og som giver mening, får altså betydning.

Det er gennem historiefortællingen, at vi skaber os selv til os selv og de andre. Dermed skaber vi også grundlaget for vores egne kompetence og læring ved at fortælle os ind i det, vi gerne vil.

Historiefortælling sker altid i en social og personlig sammenhæng, og det er lige netop det, vi skal udnytte optimalt i undervisning. Vi husker netop det af det, vi præsenteres for, som passer med vores nuværende helhedsopfattelse, eller som ligger så tilpas nær, men alligevel ikke passer helt med den, således at det udfordrer nysgerrighed og undersøgelse. På den måde giver det igen mening.

Grundlæggende er historiens store styrke, at den, uanset hvordan den fortælles, indeholder personens holdninger, værdier og tro. Det er det, der kan udfordres, og det er det, der i undervisning skal gøres. Det er med udgangspunkt i lyttende nærvær og en undersøgende spørgen til de forestillinger, eleven har, at eleven får mulighed for at høre ("fortælle frem", som nogle ville sige det), hvad det faktisk er, hun mener, og dermed også får mulighed for at få undersøgt sine forestillinger.

Historier, som lyder troværdige, kommer til at betyde noget. Det er der, midt i den betydningsfulde historie om ... at vi skaber mening.

Når vi fortæller vores historier, bliver de dele af vores forpligtelse, kunne man også sige.

Jeg tror, de fleste kender dette forhold. I skolen fx fortæller man sig mere eller mindre systematisk ind i en fælles forståelse af, hvad det er, man har for. Det, man har fortalt, bliver del af det, man forventer, skal ske.

For hver gang der fortælles, bliver det mere og mere ens egen identitet. Man bliver med andre ord den historie, man fortæller. Vi får øje på muligheder ved at fortælle os. Og det er vel netop meget præcist det, der skal ske i god undervisning. Hvis overdrivelsen i fortællingen er for stor, bliver den imidlertid afvist, men hvis overdrivelsen er marginal, bliver det taget ind og gjort til en del af selvfortællingen. Netop derfor er det i undervisning og opdragelse af vital betydning, at man italesætter sig rigtigt, så man åbner muligheder frem for at lukke ved hjælp af diagnoser og etiketter.

// Således kan en vejleder støtte en historiefortælling

Erkendelsen, som opnås, kan forstås som et trefaset forløb:

- » Handling
- » Fortælling
- » Ny erkendelse

I handling tages der altid udgangspunkt i noget kendt, vi gør. Noget baseret på de vaner eller rutiner, vi har etableret os med.

I fortællingen om det, vi gjorde, tager vi ofte udgangspunkt i det, der gik lidt skævt eller galt. Jeg tror, at det er sådan, at det at lave fejl eller være lidt skæv er fortælleopfordrende. Vi fortæller så for at få styr på det, der skete, men også ofte for at få lytteren til at forstå, at fejlen ikke var med vilje. Vi fortæller ofte for at få tilgivelse.

I næste skridt af fortællingen sker der ofte en "nyformulering". Fortællere kender det som det øjeblik i fortællingen, hvor det går op for en, hvad det var for en fejl, man begik, og i samme øjeblik finder ud af, hvordan den kunne have været undgået. Grundlæggende sker det ved, at man indordner sig i narrativets struktur, som i minimalistisk form består af en tidsorden og et plot. Tidsordningen kræver, at vi genfortæller – eller mimer, som Ricoeur (2002) kalder det – det, der skete. I denne proces får vi genopført det, der skete, trin for trin igennem genfortællingen, som hjælper til at skabe så meget overblik eller kompleksitetsreduktion, om man vil, at man igen kan få repareret den mening, som var gået tabt.

Det er ikke altid så enkelt, at det er en selv, der får øje på den nye mulighed. Nogle gange skal der hjælpes fra lytteren (læreren), som netop ved at stille spørgsmål kan hjælpe fortælleren (eleven) med at uddrage den erkendelse af historien, som den opfordrer til.

Noget, der kan stoppe historiefortællingsprocessen og dermed erkendelsesprocessen, er for stor utålmodighed, ved fx selv at komme med forslag til løsning eller ved at stjæle historien fra fortælleren.

// **Grundscriptet for den gode undervisning – er tredelt**

En forfase (feedforward, hvor der arbejdes med forventninger og mål), en midterfase (hvor der arbejdes med sagen) og en efterbearbejdningsfase (feedback, hvor der arbejdes med evaluering og undersøgelse af, hvad man nu fik lært).

Det er lærerens opgave at være rettet mod at hjælpe eleven til at realisere noget, som findes som mulighed i feltet, som endnu ikke er realiseret, men som fremskrevet i fantasien hos den enkelte ses som mulighed, fordi det er fortolket som en sådan.

Dette forhold af lærerforudseenhed har jeg søgt at begrebsliggøre i mine læreprocesovervejelser, hvor jeg med begrebet "feedforward" identificerer det (Hermansen 2003). I mere dagligdags sprog kan man også tale om den forforståelse, som læreren går ind i forholdet til eleven med. Læreren skal være optaget af at tænke i muligheder og af at arbejde aktivt med forestillinger om, hvad eleven mon tænker, og hvordan det eleven tænker nu, vil møde det ukendte, som præsenteres i undervisningen.

Den ideelle tilrettelæggelse af undervisningsprocessen kan således mere konkret beskrives:

1. fase: Her er vi sammen med eleven i situationen, før noget skal gøres (feedforward-situationen). Denne fase, som handler om at tykne interesse og nysgerrighed, men især også forventninger og forforståelser, er næsten den vigtigste i undervisning. Her arbejder man sammen med eleven med forestillinger om, hvad det er, der skal ske i selve den arbejdsituation på museet, som skal efterfølge

fase 1. Det er her, arbejdsituationen undersøges. Det er her, hvor der stilles spørgsmål til forventninger og forestillinger om indhold og spilleregler for den situation, man er ved at forberede sig på. I denne fase trækker man også på, hvad man har lært og erfaret fra tidligere situationer. Man kan også sige, at man arbejder med indledningen til den historie, som får sit plot og midte i selve situationen, som den kan komme til at udspille sig. Under drøftelsen og forestillingsudfoldelsen handler det om at fiksere og tykne, hvad det er, der skal foregå, men samtalen eller arbejdet har naturligvis også indflydelse på, hvad forventningerne til situationen kommer til at indfri af oplevelse, lykke eller sorg. I den gyldne udgave bliver feedforwarden altså beskrevet som en slags ouverture, hvor man som børn, når de leger rolleleg, virtuelt kan gennemgå scenariet.

I denne fase inddrager man som professionel lærer naturligvis alle de virtuelle og elektroniske hjælpemidler, som findes og i vidt omfang bruges af børnene i deres liv uden for skolen. Jeg kommer i et senere selvstændigt afsnit ind på to eksempler.

2. fase: Her er læreren sammen med eleven på museet (nu'et), men den voksnes deltagelse skal her indskrænkes til et minimum, for formålet med deltagelse er naturligvis i videst muligt omfang at overlade situationen til elevens egen afprøvning. Undervejs i denne proces vil der uvægerligt ske fejl og noget uforudset, som kan skabe kaos eller måske direkte generere farlige situationer. Naturligvis er det lærerens opgave at gribe ind, når der er fare på færde. Imidlertid skal ethvert indgreb være så bærbart som muligt for eleven og under ingen omstændigheder være nedgørende eller ydmygende. Jeg er godt klar over, at en lærers kaosberedskab kan være så presset, at stress og desperation tager over, og man kommer til at skælde ud, men grundlæggende skal den voksne i videst muligt omfang holde sig i baggrunden og lade eleven arbejde med sagen og undersøge langs de forventningslinjer som blev udstukket i fase 1. Hvis man skal gribe ind her, kan det passende være i form af opmuntring for at hjælpe frem, et blink med øjet eller et opmuntrende smil. Den faciliterende rolle er den optimale i denne fase.



Og forfasen har været så grundig på, hvad der kunne gøres i praksis og så forventningsmobbiliserende, at den enkelte elev eller gruppe af elever i store træk ved, hvad de skal gøre.

3. fase: Her er læreren så igen sammen med eleven (og ofte også resten af eleverne i klassen, og ofte også tilbage i klassen) efter situationen (feedback-fasen). Nu handler det om efterbearbejdning, hvor det er muligt undersøgende at forholde sig til det, der er sket i den midterste arbejdsfase.

I bedste fald kan denne fase af efterbearbejdning blive endnu en opførelse (mimen) af det, der hændte, som det fx sker, når man sammen ser billeder eller optagelser fra situationer, man har været sammen i. Og når det har undervisningsformål, er det naturligvis også her, man evaluerende kan forholde sig til det skete. Evalueringens effekt optimeres ved, at den er rammesat, så nysgerrighed, undersøgelse og besindelse på fejl og uheld peger mod ny generel feedforward om, hvordan man i fremtidige undervisningssituationer kan og skal handle. Også i denne fase kan man iderigt inddrage hele spektret af elektroniske kommunikations- og præsentationsmidler.

Man kan altså sige, at man er dybt involveret i fase et og tre og holder så vidt muligt nallerne væk i fase 2, der hvor eleverne arbejder.

Nu har jeg eksponeret det grundlæggende script for organisering og gennemførelse af undervisning. Når jeg kalder det et script, er det for at understrege, hvordan det i første omgang er nogle tydelige spilleregler for, hvordan man fase-mæssigt kan forholde sig til flowet i undervisningen. Efterhånden som man har gennemspillet det med forskelligt indhold, får det karakter af automatisk grundform. Altså det, der uden at man behøver at tænke meget over det, tilbyder sig som fornuftig ramme om det indhold, man arbejder med.

At arbejde aktivt med at skabe og udvikle spilleregler så elever og lærere, uden at tænke meget over det, griber til fornuftige procedurer, når arbejdet skal organiseres, er hjælpsomt over for flowet i undervisningen.

Opsummerende om spilleregler kan man

altså sige, at det er hjælpsomt, hvis:

- » man arbejder med det mest grundlæggende først.
- » man i praksis arbejder med det i nogle overkommelige bidder, hvor det i øvelser følges til dørs, så børnene faktisk kan det, når man forlader det for at gå til nye indsatsområder.
- » det er børnene, som skal lave arbejdet.
- » læreren kan lade være at fortælle, hvad børnene skal gøre, og hellere interviewe børnene om, hvad det er, der sker.

// **Inddragelse af senmodernitetens kommunikations- og præsentationsmidler**

Helt grundlæggende er det min påstand, at der er sket nogle pragtfulde udviklinger på kommunikations- og præsentationsfronten, men at det ikke har tilføjede nogle afgørende nye kvaliteter til måden, hvorpå vi kan lave undervisning.

Det betyder dog, at jeg i udgangspunkt mener, at det er de samme kvaliteter, vi skal eftersøge i undervisningen, som har været gældende lige siden, Sokrates udfordrede sine samtidige med sine drillende og udfordrende spørgsmål.

Når det er sagt, er der alligevel nogle forskelle, som godt kan eksponeres og gøre en markant forskel.

Jeg vil grundlæggende advokere for, at man skal være så nysgerrig og mulighedsåbende over for nye teknologier som muligt. Der er mindst to grunde:

- » Vi bevæger os ind i områder, hvor eleverne allerede er og lever liv. Vi forbinder os altså med noget, som de allerede mestrer (måske endog bedre end vi selv gør). Det at inddrage områderne vil altså tilføre kvalitet til både elevernes læreprocesser og lærernes kompetencer til at bruge de nyeste teknologier. Derfor skal lærere tænke i positive reformuleringer af situationen med fx mobiltelefonen i undervisningen. Det er ikke noget, der skal forbydes, det er noget, som inddrages under rammesatte spilleregler for, hvad den kan bruges til.
- » En række af de nye elektroniske midler har

på afgørende måde boostet hastighed, hurtighed og performancekvalitet. Det skal naturligvis udnyttes i undervisningen og kan i særdeleshed være hjælpsomt i undervisning, hvor museer inddrages.

// Eksempler

Smartboard

Disse har efterhånden fået en central placering i undervisning, der hvor de bruges. Så vidt jeg kan se er det glimrende eksempler på, hvordan et teknologisk spring kan være med til at effektivisere og kvalitetsforøge. På boardet kan man fx i forfasen i fællesskab undersøge og forventningstykke ved i fællesskab at gå på nettet for at undersøge og stille spørgsmål. Undervejs kan man opsummere både spørgsmål og facts, som man i fordybelsesfasen kan tage udgangspunkt i. Naturligvis slutter enhver forfase-proces med, at det på smartboardet udviklede sendes til de enkelte elevers computer, så de med et passende antal spørgsmål eller hjemmeopgaver kan arbejde videre hjemme. I selve fordybelsesfasen har eleverne naturligvis deres computere med på museet, hvor en del af arbejdet foregår på denne platform.

Mobiltelefon

Hvis man skal være positiv i sin reformulering af mulighederne for at bruge mobilen, det børnene ellers bruger i deres eget liv til chat og identitetsskabelse ved at være online med hele omgangskredsen, til noget læringsmæssigt og noget skolerelevant, kan man tænke: Brug den til dokumentation (billeder), brug den til spørgsmål, til kort vejledning, mens børnene er rundt på museet i grupper eller alene. Læreren kunne sidde centralt med sin mobil og sin computer åben i online dialog med de forskellige grupper og samle det hele på smartboardet og redigere det der eller på elevernes egne computere.

// Hvilken forskel gør en forskel?

Grundlæggende er det i første omgang min påstand, at forskellen på analoge og digitale medier er forskel i hurtighed, nemhed, fleksibilitet, redaktion, professionelt udtryk og kombination, så det ikke udgør nogen kvalitativ forskel, at vi nu har fået disse boostningmuligheder.

Men vi, der er gamle nok til at huske lovmæssighederne omkring dialektik, vil vide, at det paradoksalt nok betyder, at kvantitativ ophobning (mere af det samme) på et tidspunkt som den ene af de dialektiske love siger, vil slå om i kvalitet, når ophobningen er blevet stor nok, så jeg ender alligevel med at sige, at det kan gøre en kvalitativ forskel.

Som jeg lister boostningmulighederne ovenfor, er det jo tydeligt, at der også kommer til at ske kvalitative spring. Mit optimistiske synspunkt er: Gå til arbejdet med eksperimenterende kraft og vitalitet og undersøg, hvordan man kan inddrage de stadigt ekspanderende digitale medier i undervisningen i klassen, på museet og i livet, og sørg for, at det bliver skrevet ind i elevernes bevidsthed som delnarrativer i deres fortælling om identitet og liv sammen med andre.

Historiefortællingen bliver således en af de primære drivkræfter i undervisning, idet den giver mulighed for at forbinde livets enkeltstående og umiddelbart meningsløse elementer med det selv. Den kan hjælpe eleven til at blive ansvarlig for sin egen læring og kan boostes af de nye digitale muligheder. Den kan således (måske) være med til at skabe nye åbninger, læreprocesser og oplevelser, som kan være robustgørende til livet i en kompleks senmodernitet.

// LITTERATUR

Colaizzi, P. F. (1999): "Læring og eksistens" i Hermansen, M. (red.): *Fra læringens horisont*. Klim

Hermansen, M. (2005): *Læringens univers*. Klim.

Hermansen, M. (2002): *Om læring*. Århus Klim.

Hermansen, M. (2010): *Spilleregler i klassen – læringsledelse i teori og praksis*. Akademisk

Ricoeur, P. (2002): *En hermeneutisk brobygger – tekster af P. Ricoeur*. (red.) M. Hermansen & J.D. Rendtorff. Klim.

Mads Hermansen er professor og institutleder på Psykologi, Syddansk Universitet.