

Muntlig fortelling

i et narrativt, dialogisk og estetisk læringsperspektiv

- en teoretisk og empirisk studie

Lise Natalie Forfang Grimnes



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Våren 2008

”Jeg liker ikke å skrive, for jeg får så vondt i fingrene mine. Når man forteller, da forteller man bare. Man får aldri vondt i munnen, man bare forteller...Min mamma pleier alltid å spørre om jeg aldri får vondt i munnen, men nei....”

Fatima, 15 år

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**Muntlig fortelling i et narrativt, dialogisk og estetisk læringsperspektiv
- en teoretisk og empirisk studie**

AV:

Lise Natalie Forfang Grimnes

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

SEMESTER:

Våren 2008

STIKKORD:

**Muntlig fortelling
Fortelling
Muntlige ferdigheter
Narrativ teori
Dialogiske læreprosesser
Estetiske læreprosesser**

PROBLEMSTILLING

Utgangspunktet for studien er hvordan den muntlige fortellingen kan knyttes opp mot læring og muntlige ferdigheter. Oppgaven omhandler den muntlige fortellingen slik den blir fortalt uten bok og manus. Fortellingen gjenfortelles fritt, men er likevel bundet til fortellingens strukturelle oppbygning. I oppgaven diskuterer jeg den muntlige fortellingen som en innfallsvinkel til arbeid med muntlige ferdigheter slik Kunnskapsløftet og Stortingsmelding 30 anvender begrepet.

Jeg diskuterer den muntlige fortellingen i lys av dialogiske, estetiske og narrative perspektiver på læring. Tradisjonelle måter å tenke undervisning og læring på har blitt utfordret gjennom krav om elevaktivitet i dagens heterogene klasserom. Det er viktig at barn og unge tar med seg alle sine erfaringer inn i en læreprosess som ikke kan skilles ut fra selve livet. Dette er utgangspunktet for min tilnærming til tema og problemstilling. Jeg problematiserer møtet mellom den muntlige fortellingen og begrepene læring og ferdigheter. Teori jeg anvender henter jeg hos John Dewey, Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner, Lars Løvlie, Olga Dysthe og Jan Thavenius.

Viktige spørsmål knytter seg til hvordan den muntlige fortellingen kan kobles opp mot dialogiske læreprosesser og hvorvidt den muntlig fortellingen i det hele tatt kan brukes som et middel til å oppnå et mål uten å redusere det estetiske aspektet ved den muntlige fortellingen. Jeg spør også hvordan eleven kan delta med sine erfaringer i en undervisning hvor den muntlige fortellingen er sentral og hvordan den muntlige fortellingen kan anvendes i et klasserom som gjenspeiler et samfunn i stadig forandring.

Min hovedproblemstilling:

Hvilke aspekter ved den muntlige fortellingen fremmer læring og fellesskap i dagens klasserom?

Underproblemstillinger:

Hvordan kan muntlig fortelling forstås og defineres i dagens skole?

Hvilken betydning har den narrative siden av muntlig fortelling for elevens læring?

Hvilke dialogiske og monologiske aspekter har den muntlige fortellingen og hva betyr dette for elevens læring?

Hvilken betydning har det estetiske aspektet ved muntlig fortelling for elevens læring?

Hvordan kan muntlig fortelling knyttes opp mot muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet?

METODE

Tema for oppgaven gjorde at det var naturlig med en kvalitativ tilnærming. Jeg har vært på Berghultskolen i Sverige og intervjuet seks elever som har jobbet med muntlig fortelling i undervisningen gjennom fire år. Ikke som atspredelse og underholdning, men som en integrert del av den ordinære undervisningen. Fortellingene som er grunnlag for undervisningen, har stort sett tradisjonelt opphav (sagn, myter, eventyr, urban legends og lignende) eller tar utgangspunkt i historiske hendelser. Elevene er 14 og 15 år når intervjuene ble gjennomført, og de går på 8. trinn (tilsvarende norsk 9. trinn). Det er elevenes opplevelser og erfaringer gjennom disse fire årene som danner det empiriske grunnlaget for oppgaven. Klassen har omtrent 95 prosent ungdom med flerkulturell bakgrunn. Både lærere og elever forteller. Intervjuene utgjør primærdata for min oppgave. I tillegg har jeg intervjuet lærer samt vært tilstede i undervisningen i en uke og gjort observasjoner.

KONKLUSJON

Elevene på Berghultskolen opplever den muntlige fortellingen som emosjonell, billedrik og spennende. Gjennom fortellingens oppbygging blir de ført inn i fortellingens univers som skapes som en dialogisk bro mellom lytter og forteller. Fortellingen som blir fortalt vokser og minker i møte med sine lyttere. Sentralt er elevens egne gjenfortellinger hvor språket er deres eget. Samtidig fungerer fortellingens stramme oppbygging som et stillas for elevens språk, og dette gjenspeiles i elevens narrative tenkemåte slik det er beskrevet hos Jerome Bruner.

Elevene er aktive som fortellere på Berghultskolen og fortellingene som blir fortalt har svært ulikt opphav, for eksempel egne livshistorier, tradisjonelle fortellinger fra foreldrenes hjemland og fortellinger med utgangspunkt i historiske hendelser. Dette mener jeg skaper et dialogisk og flerstemmig læringsmiljø. Elevene forteller hvordan den muntlige fortellingen gir kunnskap liv og skaper undring, læringslyst og fortellerglede. Gjennom elevenes opplevelser med den muntlige fortellingen åpnes det for dialogiske og estetiske læreprosesser. Dette er et syn på læring som jeg mener bør være en del av ferdighetsbegrepet slik det er anvendt i Kunnskapsløftet.

FORORD

Først og fremst må jeg takke Ola Henricsson for å være enestående åpen, inkluderende og engasjert. Hvis alle kunne hatt en lærer som deg så hadde verden vært et bedre sted!

Takk til alle elever som så åpent delte sine tanker med meg. At muntlig fortelling gjør klok, er dere bevis på.

Takk til veileder Kristin Beate Vasbø for å være en fabelaktig god veileder. Du har gitt råd i forhold til hvor jeg har vært i prosessen, og hver veiledning har gitt meg pågangsmot og lyst til å arbeide videre.

Takk til Silje Mjelde Refsum som brukte jula si på meg.

Takk til:

Gøril Johannessen for å ha vært mitt sosiale fellesskap på Blindern. Det var godt å være to!
Marianne Sundal for faglig inspirasjon gjennom fortellinger, samtaler og arbeidsfellesskap.
Sara Birgitte Øfsti for kommentarer og Kristin Lyhmann for god vilje.

Andreas fordi han tror på meg i alt jeg gjør.

Eirik og Halvard fordi de liker meg så godt, og jeg liker dem bedre enn alt.

Morfar; Halvard Grude Forfang, som er mitt pedagogiske forbilde.

Foreldrene mine for støtte og for endeløs tilgang på bøker.

Stigandi fordi hans myke mule og fine galopp var det beste avbrekk.

Laptopen min fordi den er vanvittig kul og har gjort arbeidet mye morsommere.

”Hvad gavn er det til at kunne den foreskrevne mængde af oplysninger om geografi og historie, at lære at læse og skrive, hvis individet i processens løb mister sin egen sjæl; mister sin glæde ved ting, der er noget værd, ved de værdier disse ting har relation til; hvis det mister ønsket om at anvende det, det har lært, og frem for alt mister evnen til at fatte betydningen af sine fremtidige erfaringer, efterhånden som de dukker op?”
(Dewey 1996:60)

1 INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	4
1.2 OPPGAVENS GANG	4
2 MUNTLLIG FORTELLING	6
2.1 FORTELLINGEN	6
2.1.1 <i>Den narrative vending</i>	6
2.1.2 <i>Fortellingens grammatikk</i>	8
2.1.3 <i>Fortellingens univers</i>	9
2.2 DEN MUNTLLIGE FORTELLINGEN	11
2.2.1 <i>Den muntllige fortellingens gjenkomst</i>	13
2.2.2 <i>Muntllig fortelling i skolen</i>	15
3 LÆRINGSTEORETISK FORANKRING	17
3.1 TRADISJONELL UNDERVISNING	17
3.2 LÆRING SOM SAMHANDLING	20
3.2.1 <i>Sosiokulturell læringsteori</i>	20
3.2.2 <i>Læring gjennom erfaring</i>	23
3.2.3 <i>Muntllig fortelling med utgangspunkt i elevens erfaring</i>	24
3.2.4 <i>Lyst til læring</i>	25
3.3 ET NARRATIVT PERSPEKTIV PÅ LÆRING	26
3.3.1 <i>Logisk tenkemåte</i>	26
3.3.2 <i>Narrativ tenkemåte</i>	27
3.4 OPPSUMMERING	29
4 MOT ET DIALOGISK BEGREP OM FORTELLING	31
4.1 BAKHTIN OG DET LEVENDE SPRÅKET	32
4.2 DIALOGEN OG MONOLOGEN	34
4.2.1 <i>Lytterens respons</i>	35
4.2.2 <i>Passiv forståelse og monolog</i>	37
4.2.3 <i>Det autorative ord og det indre overbevisende ord</i>	38
4.2.4 <i>Enspråklighet og flerspråklighet</i>	39
4.2.5 <i>Det flerstemmige</i>	40
4.3 OPPSUMMERING	41
5 MUNTLLIG FORTELLING SOM ESTETISK LÆRING	43
5.1 DEN HELHETLIGE ERFARINGEN	43
5.1.1 <i>Den interpretative helhet</i>	43
5.1.2 <i>Den estetiske erfaring</i>	44
5.2 ESTETISKE LÆREPROSESSER	45
5.2.1 <i>Den moderate estetikken</i>	46
5.2.2 <i>Den radikale estetikken</i>	46
5.2.3 <i>Muntllig fortelling som estetisk læreprosess</i>	48
5.2.4 <i>Imaginasjonen</i>	49
5.2.5 <i>Estetisk eksponering</i>	51
5.3 MUNTLLIGE FERDIGHETER I ET ESTETISK OG DIALOGISK PERSPEKTIV	52
5.3.1 <i>Muntllige ferdigheter i Kunnskapsløftet</i>	53
5.3.2 <i>Ferdigheter i et dialogisk og estetisk perspektiv</i>	53
6 OPPSUMMERING	56
7 METODE	59
7.1 VALG AV TEORI	59
7.2 VALG AV KVALITATIV METODE	60
7.2.1 <i>Validitet og generaliserbarhet</i>	60
7.3 DATAINNSAMLING	61
7.3.1 <i>Valg av skole</i>	61
7.3.2 <i>Valg av metode</i>	62
7.3.3 <i>Valg av intervju personer</i>	63
7.3.4 <i>Observasjon</i>	63

7.3.5 <i>Analysen</i>	64
7.4 METODISKE REFLEKSJONER	64
7.4.1 <i>De unge som informanter</i>	64
7.4.2 <i>Om å forske i eget felt</i>	65
7.4.3 <i>Ledende spørsmål</i>	66
7.4.4 <i>Språklige utfordringer</i>	67
8 PRESENTASJON AV BERGHULTSKOLEN	68
8.1 OM BYDELEN	68
8.2 OM SKOLEN	69
8.3 OM KLASSENE	69
8.4 OM PROSJEKTET	70
9 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	73
9.1 OM Å VÆRE I FORTELLINGENS UNIVERS	73
9.1.1 <i>"Han holdt oss på pinebenken...."</i>	74
9.1.2 <i>"Man er redd noe skal hende som man ikke vil."</i>	76
9.1.3 <i>"Man ser ikke hele bildet, for å si det sånn..."</i>	78
9.2 DET LEVENDE SPRÅKET	81
9.2.1 <i>"Jeg forteller den mer personlig..."</i>	82
9.2.2 <i>"Da blir den tynn og liten, fortellingen..."</i>	84
9.2.3 <i>"Min mamma fortalte den til meg, og her er den."</i>	88
9.3 Å GI KUNNSKAP LIV	95
9.3.1 <i>"Så man lærer seg faktisk fra fortellinger..."</i>	95
9.3.2 <i>"Jeg liker ikke å fortelle for folk..."</i>	100
9.3.3 <i>"Om man våger å fortelle, så våger man alt"</i>	103
10 OPPSUMMERENDE DRØFTING	106
10.1 INFORMANTENE FENGESLES AV DET NARRATIVE	106
10.1.1 <i>Å fortelle eller å fortelle om?</i>	106
10.1.2 <i>Fortellingens driv og tilgjengelighet</i>	107
10.1.3 <i>Sannhet eller troverdighet</i>	108
10.2 INFORMANTENE OPPELVER FORTELLINGEN EMOSJONELT OG PERSONLIG	109
10.3 INFORMANTENE OPPELVER FORTELLINGEN SOM BILLEDRIK	111
10.4 INFORMANTENE OPPELVER FORTELLINGEN DIALOGISK	112
10.4.1 <i>Det viktige møtet</i>	113
10.4.2 <i>Gjenfortelling som pedagogisk prinsipp</i>	114
10.4.3 <i>Det indre overbevisende ord får gode vilkår</i>	115
10.5 DEN MUNTLEGE FORTELLINGEN GIR LYST TIL LÆRING	115
10.5.1 <i>Å gi kunnskap liv</i>	116
10.5.2 <i>Helhellig, meningsfull læring</i>	116
10.5.3 <i>Motivasjon</i>	117
10.6 INFORMANTENE BLIR SÅRBARE OG SYNLIGE GJENNOM DEN MUNTLEGE FORTELLINGEN	118
10.7 FERDIGHETER ER VIKTIG FOR INFORMANTENE	119
10.8 MOT DET FLERSTEMMIGE OG DEMOKRATISKE VERDIER?	120
11 AVSLUTNING	122
LITTERATUR	126

1 INNLEDNING

Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring som ble gjennomført fra høsten 2006. Reformen har ført til en rekke endringer i skolens innhold og struktur og har gitt oss et nytt læreplanverk. Målet for Kunnskapsløftet er blant annet at alle elever skal utvikle fem grunnleggende ferdigheter som skal ligge til grunn for all undervisning og gjennomsyre alle fag. En av disse ferdighetene er muntlige ferdigheter.

I Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, finner vi intensjonen for de muntlige ferdighetene. Det å utvikle muntlige ferdigheter skal ha en allmenndannende effekt slik at elevene skal kunne forstå og delta i samfunnsdebatten, være aktiv i dialog og samhandling og på den måten kunne delta i en demokratisk utvikling av samfunnet. Samtidig skal de muntlige ferdighetene knyttes opp mot konkret kunnskap og spesifikke fag.

Hva slags muntlige aktiviteter skal kunne oppfylle Kunnskapsløftets intensjon? Det krever et bevisst og målrettet arbeid med det muntlige hvor honnørord som dialog og demokrati knyttes opp mot mer fagspesifikke læringsmål. I denne oppgaven vil jeg diskutere den muntlige fortellingen som en mulig innfallsvinkel til arbeid med muntlige ferdigheter i undervisning og læring. Jeg ønsker å se nærmere på den muntlige fortellingen i lys av dialogiske, estetiske og narrative perspektiver på læring. Overordnet er en sosiokulturell læringsforståelse.

Tradisjonelle måter å tenke undervisning og læring på har blitt utfordret gjennom krav om elevaktivitet i dagens heterogene klasserom. I en sosiokulturell læringsforståelse drar barn og unge med seg alle sine erfaringer inn i en læreprosess som ikke kan skilles ut fra selve livet. Dialogen er et sentralt perspektiv i sosiokulturelle teorier. Det estetiske og narrative har ikke et like klart utgangspunkt i det sosiokulturelle, men spiller på samme hovedbegreper i forhold til meningsskaping og fokus på individets erfaring i samspill med omgivelser og fellesskap.

Denne oppgaven omhandler den muntlige fortellingen slik den blir fortalt uten bok og manus. Fortellingen gjenfortelles fritt, men er likevel bundet til fortellingens strukturelle oppbygning. Det handler ikke om fortellinger som oppstår uplanlagt i for eksempel samtaler, men et bevisst arbeid med den muntlige fortellingen integrert i undervisningen. Kirsten Thonsgaard (1998) skiller mellom *hverdagsfortelleren* og *den bevisste fortelleren*. Vi er alle hverdagsfortellere, men vi oppfatter ikke oss selv som fortellere. Vi bruker bare en språkform som er naturlig for oss. Den bevisste forteller løfter fortellersituasjonen fra det hverdagslige til et bevisst nivå; det er noe annet enn alminnelig tale. ”Nå skal jeg fortelle deg en fortelling...”

sier hun. Min tilnærming til den muntlige fortellingen tar utgangspunkt i den bevisste fortelleren.

Den muntlige fortellingen er den eldste form for kunnskapsformidling vi kjenner. Historiefortelleren var bondekona som forteller i skumringstimen eller den omreisende som fortalte skrøner på markedsplassen. I skolestua fortalte læreren, mens elevene satt og lyttet. Det hevdes at den tradisjonelle fortelleren døde med skriftspråkets inntog og den livsviktige funksjonen den muntlige fortellingen hadde som erfaringsformidler forsvant (Benjamin 1975). Hvorvidt det er hold i påstanden kan diskuteres, men en ting er sikkert: De siste ti, tjue årene har vi sett en ny og gjennomgripende interesse for fortellingen; i akademia, i næringslivet og i scenekunsten.

Bern (2005) tar utgangspunkt i Lyotard (1996) når hun forklarer dette i sammenheng med de store fortellingens fall og de små fortellingens framvekst i det postmoderne samfunn. Den postmoderne tilstand er de store fortellingenes krise. De store fortellingene var det som legitimerte sannhet og rettferdighet i samfunnet. Det var den ene, overordnede fortellingen som konstituerte samfunnet og bar autoritet. Forskning, lovgivning og undervisning fortalte seg inn i den store fortellingen. Bern viser hvordan de store fortellingene er bitt svekket og avslørt i det postmoderne, og at dette har gitt de små fortellingene enda bedre vilkår. De små fortellingene kan leve uten å fortelle seg inn i større fortellinger. Fortellingen har gått fra å være "kollektiv til å bli individuell, fra å være usynlig til å bli synlig, og fra å være tidvis entydige til å etterstrebe flertydighet" (Bern 2005:121). Den nye interessen for fortellingen innenfor akademia og samfunnet generelt kan være et tegn på at den lille fortellingen har fått større plass; at flere stemmer får lov å fortelle. Fortellingene blir mange; de øses fra fortida og samtida, det er mine, dine og våre fortellinger. Denne måten å se den muntlige fortellingen på sammenfaller med min tilnærming til den muntlige fortellingen i pedagogisk kontekst.

Hvis den store fortellingen er død og den lille fortellingen har blitt styrket, hvilken betydning kan dette få i forhold til læring og undervisning? Muntlig fortelling er formidling av kulturarv. Den muntlige fortellingen behøver den kraft den får av et historisk perspektiv. Samtidig er det spennende å undersøke den muntlige fortellingen i nye kontekster og i møte med dagsaktuelle problemstillinger rundt skole, læring og undervisning. Dette fordi hvordan vi anvender den muntlige fortellingen handler i stor grad om hvilket læringssyn som ligger til grunn. "Pedagogikk er aldri uskyldig" skriver Jerome Bruner (1997:86).

Koblingen mellom den muntlige fortellingen og begreper som læring og ferdigheter er interessant, men ikke uproblematisk. Den muntlige fortellingen kan være redskap for å undertrykke og villed, den kan være en del av en autoritær formidlingspedagogikk. Den muntlige fortellingen er en type monolog; hvordan kan den da kobles opp mot dialogiske læreprosesser? Hvordan kan eleven delta med sine erfaringer i en undervisning hvor den muntlige fortellingen er sentral? Kan den muntlige fortellingen være den type muntlige ferdigheter som Kunnskapsløftet etterspør uten at den muntlige fortellingen blir frarøvet sine estetiske kvaliteter? Kan muntlig fortelling i det hele tatt brukes som et middel til å oppnå et mål, det være seg læringsmål eller ferdighetsmål? Hvordan kan den muntlige fortellingen anvendes i et klasserom som gjenspeiler et samfunn i stadig forandring? Dette ble viktige spørsmål i mitt forskningsarbeid, og hjalp meg til å finne fram til min problemstilling.

Jeg har vært i Sverige og intervjuet seks elever som har jobbet med muntlig fortelling i undervisningen gjennom fire år. Fortellingene som er grunnlag for undervisningen, har stort sett tradisjonelt opphav (sagn, myter, eventyr, urban legends og lignende) eller tar utgangspunkt i historiske hendelser. Elevene er 14 og 15 år når intervjuene ble gjennomført, og de går på 8. trinn (tilsvarende norsk 9. trinn). Det er elevenes opplevelser og erfaringer gjennom disse fire årene som danner det empiriske grunnlaget for min oppgave. Elevene går på en offentlig ungdomsskole. Siden 4. trinn har elevene brukt omtrent en tredjedel av sin tid til å arbeide med muntlige fortellinger. Ikke som atspredelse og underholdning, men som en integrert del av den ordinære undervisningen. Klassen har omtrent 95 prosent ungdom med flerkulturell bakgrunn. Både lærere og elever forteller. Intervjuene utgjør primærdata for min oppgave. I tillegg har jeg intervjuet lærer samt vært tilstede i undervisningen i en uke og gjort observasjoner. Jeg kjenner også til skolen og undervisningen fra andre sammenhenger.

Oppgaven min er relativt sterkt teoretisk vektet. Dette fordi det er viktig for meg å forstå, så vel som å beskrive, det som skjer når den muntlige fortellingen er en del av en læringsprosess. Jeg ønsker at teorien skal være en støtte til min analyse. Fordi jeg er overbevist om at kvaliteten på arbeid med muntlig fortelling i undervisningen, avhenger av hvilket læringssyn som ligger til grunn for arbeidet, ble den teoretiske referanserammen viktig. Jeg har ikke funnet annen litteratur som gjør en samme type teoretisk analyse når det gjelder muntlig fortelling i undervisning.

Argumentasjon og refleksjon i denne oppgaven knyttes først og fremst til fag som KRL, norsk og samfunnsfag. Min hensikt er at oppgaven skal inspirere, legitimere og skape refleksjon omkring muntlig fortelling og læring.

Det faller utenfor denne oppgavens rammer å berøre fortellingens innhold, altså hva som blir fortalt. Dette er selvfølgelig en viktig del av en fortellersituasjon. Når jeg snakker om språk i oppgaven, mener jeg først og fremst verbalt språk, men inkludert i min språkforståelse er også mimikk, bevegelser og annen type kroppsspråk. Dette er likevel ikke behandlet spesifikt.

1.1 Problemstilling

Hvilke aspekter ved den muntlige fortellingen fremmer læring og fellesskap i dagens klasserom?

Underproblemstillinger:

Hvordan kan muntlig fortelling forstås og defineres i dagens skole?

Hvilken betydning har den narrative siden av muntlig fortelling for elevens læring?

Hvilke dialogiske og monologiske aspekter har den muntlige fortellingen og hva betyr dette for elevens læring?

Hvilken betydning har det estetiske aspektet ved muntlig fortelling for elevens læring?

Hvordan kan muntlig fortelling knyttes opp mot muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet?

1.2 Oppgavens gang

I andre kapittel vil jeg redegjøre for den muntlige fortellingen. Jeg vil kort beskrive interessen for det narrative i dagens samfunn, for deretter å konsentrere meg om begrepet fortelling og muntlig fortelling. Jeg vil trekke fram strukturelle kjennetegn ved en fortelling, men også andre måter å forstå den muntlige fortellingen på som vil være av betydning for oppgaven.

I tredje kapittel vil jeg diskutere den muntlige fortellingen i lys av læringsteori. For å skape kontrast og refleksjonsgrunnlag vil jeg først knytte den muntlige fortellingen opp mot den tradisjonelle undervisning som kjennetegnes av lærerstyrt monolog. Som en motvekt til den tradisjonelle undervisningen vil jeg beskrive et sosiokulturelt læringssyn. Dette er et

overordnet læringssyn i min oppgave. Erfaringen er viktig i et sosiokulturelt læringssyn, og erfaringen drøftes i forhold til den muntlige fortellingen. I kapittelets siste del vil jeg presentere et narrativt perspektiv på læring, basert på Jerome Bruners narrative tenkemåte. Dette er en tenkemåte som ligner vår hverdaglige måte å tenke på, og den er av avgjørende betydning for forstå læringspotensialet i den muntlige fortellingen.

I fjerde kapittel vil jeg utforske den muntlige fortellingen i lys av begrepene dialog og monolog. Dialogen er et viktig grunnlag for læring og fellesskap i en klasse. Jeg vil ta utgangspunkt i Bakhtins bruk av begrepene og se hvordan dialogen kan vise seg i den muntlige fortellingen gjennom lytterens forståelse og respons på fortellingen, samt gjennom språket og det flerstemmige.

I femte kapittel vil jeg se nærmere på den muntlige fortellingen som en estetisk læreprosess. Jeg vil vise hvordan estetiske perspektiver er med på å kvalifisere den muntlige fortellingen som noe mer enn et supplement til læring. Jeg vil belyse flere estetiske aspekter ved den muntlige fortellingen som er av betydning for læring, blant annet imaginasjon og estetisk eksponering. Jeg vil deretter knytte estetisk og dialogisk læring opp mot ferdighetsbegrepet i Kunnskapsløftet.

I sjette kapittel vil jeg oppsummere de teoretiske kapitlene for å synliggjøre perspektivene som jeg bærer videre til oppgavens empiriske del.

Kapittel sju er et metodekapittel hvor jeg tar for meg fremgangsmåten som ble brukt i undersøkelsen.

I kapittel åtte vil jeg presentere min forskningskontekst; skolen, elevene og undervisningen.

I niende kapittel vil jeg presentere analysen av data. Jeg vil redegjøre for empiriske funn som kan belyses av perspektiver som er presentert i tidligere kapitler. Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg vise hvordan elevene jeg har intervjuet opplever de dialogiske, estetiske og narrative sidene ved den muntlige fortellingen og hvordan dette kan knyttes til læring.

I tiende kapittel vil jeg gi en oppsummerende drøfting, og videre en avslutning i *kapittel elleve*.

2 MUNTLLIG FORTELLING

I dette kapittelet ønsker jeg å undersøke begrepene *fortelling* og *muntlig fortelling*. Særlig i forhold til læring og undervisning er det viktig å skille den muntlige fortellingen fra annen type muntlig formidling. *Fortelling* og *å fortelle* er begreper vi bruker i hverdagen uten å reflektere over betydningen av ordene. Det er viktig for meg å skille den muntlige fortellingen fra den hverdagslige bruken av begrepet fortelling. Litteraturvitenskap, folklorestikk og teatervitenskap er alle disipliner som er opptatt av fortelling og det muntlige, men som vektlegger og fokuserer på ulike sider ved fortellingen. Den muntlige fortellingen må forstås i den konteksten den oppstår. Denne oppgaven skal ta for seg den muntlige fortellingen i pedagogisk kontekst. Jeg vil åpne med en generell beskrivelse av det narrative og den narrative interessen i samfunnet i dag. Deretter vil jeg snevre det narrative inn til å beskrive sentrale kjennetegn ved en fortelling og ved den muntlige fortellingen. Avslutningsvis vil jeg beskrive den muntlige fortellingens tilbakekomst og hvorvidt dette har påvirket den muntlige fortellingens plass i skolen.

2.1 Fortellingen

Fortellinger er en av de mest grunnleggende måter å representere verden på. Men hva er egentlig en fortelling? Hva skiller en fortelling fra begrepet *narrativt*? Og hva menes med muntlig fortelling? Jeg begynner vidt, i det narrative, og snevrer det etter hvert innover mot fokus for denne oppgaven: Den muntlige fortellingen.

2.1.1 Den narrative vending

Narrativ kommer av latinske *narro* som betyr å fortelle eller skildre. *Narratio* betyr fortelling eller fremstilling (Steinnes og Vandvik 1965). Det narrative betyr at noe er *fortellende*, og det kan være en setning, en tanke, et bilde eller en tekst. Det beskriver en kvalitet ved en tekst eller selve teksten. Tekst betyr i denne sammenheng en hvilken som helst ytring. Det narrative har dermed en vid definisjon av hva en fortelling er. Det narrative presenteres i mange former; i bøker, i film, i reklame, i dataspill, sykejournaler og i hverdagen; i våre

samtaler og måten vi tenker om oss selv i fortid, nåtid og framtid. Så fort det forekommer en handling, har vi en fortellende tekst (Aaslestad 1999).

Narrativ teori er en samlebetegnelse med røtter i litteraturvitenskapen. Narratologi er læren om fortellende teksters struktur. Narrativ teori har historisk sett vært fokusert på teksten (det som blir formidlet), og i mindre grad på produsenten (fortelleren, forfatteren) og mottageren av tekst (lytteren, leseren) og på fortellersituasjonen. Narrativ teori har i stor grad vært sentrert rundt strukturelle og formelle sider ved fortellingen og i mindre grad ved de kommunikative og meningskapende aspektene ved fortelling. Dette er i ferd med å snu. Fokus blir flyttet fra regler for hva som kjennetegner en fortelling, til den konteksten fortellingen ytres i, og det meningskapende potensialet til fortellingen (Lothe 2003). Dette sammenfaller med denne oppgavens forståelse av fortellingen.

Narrativ teori har også blitt stadig mer fagovergripende. Dette henger sammen med den økende interessen for narrativ teori innenfor akademien. Bruner (2002) mener at det har skjedd en *narrativ vending* i samfunnet de siste tiårene. Han peker på den økende interessen for det narrative i forhold til litteratur- og språkvitenskap, men også historie, sosiologi, psykologi og sosialantropologi. Narrativ teori er i et forskningsområde i sterk vekst (Lothe 2003). Dette kan henge sammen med oppblomstringen av små, individuelle fortellinger i det postmoderne på bekostning av de store fortellingene, slik jeg har beskrevet innledningsvis.

Interessen for det narrative sprer seg utenfor akademien også. Næringslivet ønsker å ha noe å fortelle; enten om produktet de selger eller om organisasjonen de jobber i. Alt og alle har en fortelling å fortelle; fortellingen til bedriftens grunnlegger, fortellingen til den frittgående høna og fortellingen til Synnøve Finden. Reklamen vil fortelle oss noe og journalistene er på leting etter den gode historien. Røde Kors lyser i disse dager ut en stilling som *historieforteller*. Når man leser stillingsannonser ser man at det er en journalist til magasinet sitt de er på utkikk etter. Helsearbeidere skal fortelle pasientens historie og fortellingen skal styrke arbeidet til idealistiske organisasjoner og det frivillige hjelpeapparatet. Filmen forteller, boka forteller, dataspillet forteller, mennesker og gjenstander forteller.

Bruner (2002) hevder at det narrative nærmest har blitt symbolsk; fortellingen har blitt et redskap for de undertrykte for å slåss mot makthegemoniet med deres eksperter. Alle skal fortelle sin historie; som kvinne, som etnisk, som fattig. Dette kaller Bruner narrativ populisme.

For å forstå den betydningen fortellingen gis i denne oppgaven, må vi skille ut hva en fortelling kan være til forskjell fra den store sekkebetegnelsen ”narrativ”.

Fortelling brukes i hverdagen som verb om det å *fortelle noe* eller *si noe* eller som substantiv; *en fortelling*. I denne oppgaven betyr muntlig fortelling nettopp det å fortelle en fortelling. Dette innebærer to distinksjoner. Vi snakker om en *fortelling* som tekst med de egenskaper en fortelling har. I tillegg er fortellingen fortalt *muntlig* med de konsekvenser det innebærer. Dette betyr at den muntlige fortellingen skiller seg fra andre muntlige tekster som for eksempel et foredrag, en samtale, et logisk resonnement eller dagligtale. I det følgende vil jeg vise hva som kjennetegner en fortelling, for å skille dette fra annen type tekst.

2.1.2 Fortellingens grammatikk

Fortellingen er narrativ, men med helt spesielle kjennetegn. Det narrative er mer åpent, komplekst og variert enn fortellingen som bindes til en stram grammatikk eller oppbygning (Egan 2005). Egan sier at en fortelling er en ”narrative line that shapes real-world content as well as fictional material.” (ibid:222) . Han mener at en fortelling er en type narrativ linje. Hvis jeg sier ”Hun ble dyttet i elva”, så er det et narrativ, men ikke en fortelling. Vi ønsker å vite hvem som dyttet henne i elva, hvorfor hun ble dyttet i elva, og ikke minst; om hvordan vi skal føle om det at hun ble dyttet i elva. Det narrative må inneha visse kvaliteter og følge visse regler for at det skal være en fortelling. Fortellingen former innholdet, men innehar også en bestemt form (ibid.)

For å forstå hva en fortelling er, kan man ta utgangspunkt i fortellingens oppbygning rundt begrepet *hendelse*. Fortellingen forteller om noe som *har handling*, og det ligger i fortellingens natur å peke bakover i tid. En fortelling sier alltid noe om en eller flere hendelser og knytter en eller flere aktører til hendelsene. Fortellingen strukturer disse hendelsene i forhold til hverandre slik at rekkefølgen oppleves meningsfull. Det er dette jeg forstår med Egans narrative linje; hendelsene er plassert tidsmessig i en kronologi. Hendelsene og dermed fortellingen utgjør et avsluttet hele. Den har en begynnelse, et midte og en slutt. Disse tre utgjør en fullstendighet, og en fortelling ”bør følgelig ikke begynne hvor det faller seg, og ikke slutte hvor som helst.” (Aristoteles 1997:39). Fortellingen er derfor et klart avgrenset

fenomen. Fortellingens slutt tilfredsstillende en spenning som er skapt i dens begynnelse. Dette henger sammen med fortellingens plott; det er hendelsene som lager plottet. Man kan forstå plottet som fortellingens konflikt eller dramaturgiske oppbygging mot et høydepunkt. Lothe (2003) påpeker at vi ikke har et godt norsk ord for *plott*. Plottet er en slags dynamisk skapende kraft i fortellingen, det som gir fortellingen mening. Det er gjennom plottet at fortellingen blir mer enn summen av delene. Plottet er laget av hendelser, men gjør også om hendelsene til en fortelling. Delene av fortellingen, møter helheten av fortellingen gjennom plottet. Plottet gir oss et slags løfte om ”progresjon mot mening” (ibid:113). Fortellingen skal også overraske oss på en eller annen måte. Bruner sier: ”For there to be a story, something unforeseen must happen.” (Bruner 2002:15). Fortellinger er ikke skapt for å løse problemer, men for å *finne* dem, legger han til. Jeg vil i min oppgave betegne disse strukturelle kjennetegnene ved en fortelling, for fortellingens *grammatikk* eller *oppbygning*.

Le Guin (1998) peker på fortellingens oppbygning når hun skriver at det som gjør en fortelling til en fortelling er at du ønsker å finne ut hva som skjer, en bit av fortellingen leder deg til en annen bit av fortellingen. Men samtidig er en fortelling mye mer. ”The story is not in the plot but in the telling. It is the telling that moves” skriver hun (ibid). Hun sammenligner fortellingen med et hus; når man går inn i huset, åpner en ny verden seg. Derfor er fortellingen mer enn stram språklig grammatikk; fortellingen åpner for et helt nytt univers, fortellingens univers.

2.1.3 Fortellingens univers

Gjennom fortellingen kan man oppleve at en annen virkelighet åpner seg, jeg velger å kalle det *fortellingens univers*. Vigga Bro (1996), en av nordens mest anerkjente fortellere, bruker begrepet og skriver at ”fortælleren fører historien, ruller situationerne frem. Tilhøreren skaber sine billeder over dem: landskaber, dufte, lyden af fodtrin, en kjole der rasler, en motorcykel og pustet idet den kører forbi. Og lige så stille sker miraklet: Den virkelige verden forsvinder omkring de to, og fantasien bygger sin egen verden med sit eget intense liv.” (ibid:9). Det er i denne verden at magien skapes. Tolkien (2001) skriver at fortælleren skaper en verden ”which your mind can enter. Inside it, what he relates is true: it accords with the laws of that world. You therefor believe it, while you are, as it were, inside. The moment disbelief arises, the spell is broken; the magic, or rather art, has failed.” (ibid:37). Det vesentlige er at magien

brytes i det du slutter å tro på fortellingen. Da er man i virkeligheten igjen og kan bare se den andre verdenen fra utsiden. Tolkien kaller denne verden for *secondary world*. Bruner (1986) betegner noe av det samme med begrepet *possible worlds*. Han skriver om hvordan språket og det narrative konstruerer mulige verdener eller nye måter å se livet på. Dette er indre forestillinger, mentale rom, hvor vi skaper mulige verdener med utgangspunkt i våre egne liv. Det er en del av vår måte å skape mening i tilværelsen. Bruner understreker hvor viktig det litterære eller fortellende språket er i en slik meningskaping. Det er den *poetiske imaginasjonen*, det vi opplever i fortellingens univers, som gir fortellingen troverdighet. Han sier at det er gjennom fortellingens betydning at vi skaper mulige verdener av det som er ordinært og selvfølgelig. Vi omdanner og forandrer selvfølgeligheter til å bli mulige scenarioer og fortellinger om verden. Vi skaper possible worlds og lar fortellingene bli en del av våre erfaringer. Det er gjennom språket vi finner mening og kan forestille oss en fremtid, altså bygge opp possible worlds for oss selv og andre. Fortelleren skaper slike mulige verdener gjennom sine fortellinger. Å fortelle en historie er ikke å forlate vår verden, men å se vår verden i fortellingens kropp. Possible worlds skal sette vår virkelighet i et nytt lys, fortellingen gir oss nye måter å se vår verden på. Det er et slags dialektisk forhold mellom det etablerte og det mulige. Det er fortellerens jobb å gjøre dette fordi "the artist creates possible worlds through the metaphoric transformation of the ordinary and the conventionally given" (ibid.:49). Det som er ordinært skal omformes til et narrativt mesterverk.

En fortelling berører tema, følelser og intensjoner som er allmenmenneskelige. En av utfordringene med fortellingen er at fortelleren må (gjen)skape både fortellingens grammatikk og fortellingens univers. Bruner (2002) beskriver hvordan fortelleren må konstruere to landskap samtidig. Disse landskapene representerer på en måte en ytre og en indre dimensjon ved fortellingen. Det ene landskapet er selve handlingene i fortellingen slik jeg har beskrevet dem over, nemlig fortellingens grammatikk; dens oppbygging av hendelser, med en start, et høydepunkt og en slutt. Det andre landskapet, er *the landscape of consciousness*, bevissthetens landskap, som betegner "what those involved in the action know, think, or feel, or do not know, think, or feel." (Bruner 1986:14) Dette betegner altså følelsene og tankene til karakterene i fortellingen, og disse dras vi inn i. "Stories are like doppelgängers, operating in two realms, one a landscape of action in the world, the other a landscape of consciousness where the protagonists' thought and feelings and secrets play themselves out" (Bruner 2002:26). Dette gir fortellingen dybde og er en essensiell side ved å skape fortellingens

univers. Det er i bevissthetens landskap mye av fortellingens kraft ligger. Bruner betegner bevissthetens landskap som en magnet for empati og innlevelse.

Det er interessant hvordan Bruner her trekker fram det *emosjonelle* aspektet ved fortellingen. Egan (2005) knytter også fortelling opp mot det emosjonelle. Egan mener at det som skiller en fortelling fra annen type narrativer, er at en fortelling i bunn og grunn er knyttet sammen med følelser. ”Indeed, that is how you know you have reached the end of a story – you know *how to feel* about the events that make it up“ (ibid:10). Han hevder at ingen kan programmere en datamaskin til å kjenne igjen en fortelling fra andre narrativer. Det er de menneskelige følelsene som gjenkjenner en fortelling fra andre narrativer. Dette er i følge han også grunnen til at fortellinger oppleves som meningsfulle. ”We use stories constantly in our daily lives to give emotional meaning to what would otherwise remain, as it has been eloquently put, `just one damn thing after another’” (ibid:11). Fortellinger former hendelser inn i emosjonelt meningsfulle mønstre. Han mener at ikke noen annen type språk enn fortellingen kan oppnå denne type effekt.

Fortellingens stramme grammatikk på den ene siden og hvordan fortellingen handler om å skape et univers med emosjonelle bindinger på den andre siden, er viktig å forstå når den muntlige fortellingen skal undersøkes i lys av læringsteori. Her ligger kimen til engasjement, motivasjon, og læring. Vi skal følge tråden videre i senere kapitler.

Nå har jeg beskrevet fortellingen, og jeg vil nå konsentrere meg om den muntlige fortellingen for å skille den fra for eksempel litterære fortellinger eller film.

2.2 Den muntlige fortellingen

Fortellingen må alltid uttrykke seg *gjennom* noe for å bli synlig og hørbar. Den må uttrykkes gjennom for eksempel en bok, en film eller gjennom den muntlige tale; språket. Det er den muntlige fortellingen som er gjenstand for denne oppgaven. Det er fortellingen som blir fortalt muntlig, uten bok eller manus. Den er som den opprinnelige episke ursituasjonen: ”ein forteljar fortel nokre tilhøyrarar noko som har hendt.” (Lothe 2003:25 referert fra Kayser 1971).

Muntlige fortellinger kan være *fantasifortellinger* som er fortellinger som blir skapt i øyeblikket, *livsfortellinger* som er fortellinger fra eget eller andres liv, *tradisjonelle fortellinger* som for eksempel eventyr, sagn, myter, epos, vitser, gåter, legender, urban legends, *historiske fortellinger* som er fortellinger basert på historiske hendelser og historiske skikkelser og *andre fortellinger* som for eksempel litterære fortellinger. Dette er ikke uttømmende kategorier, og kan kombineres. Den muntlige sjangeren av fortellinger er forskjellig fra den skriftlige. Blant annet ved at det muntlige begrenser lengden på fortellingen (vi (gjen)forteller ikke hele romaner) og kompleksiteten i innholdet. Eksempelvis er det i en muntlig fortalt fortelling sjelden mer enn to personer samtidig i handlingen. En muntlig fortelling konsentrerer seg også i større grad om handlingene og utelater det som ikke er relevant i forhold til fortellingens plot (Egan 2005). Den undervisningspraksis som er grunnlag for denne oppgavens empiriske del, baserer seg mye på fortellinger fra muntlig tradisjon og ikke litterære fortellinger.

Den muntlige fortellingen kan enten fortelles ordrett eller gjenfortelles med egne ord. Aulin-Gråhamn og Thavenius (2003) skiller mellom gjenskape, omskape og nyskape i forhold til estetiske læreprosesser. Denne inndelingen mener jeg kan overføres til den muntlige fortellingen.

Å *gjenskape* betyr å befeste kunnskap som allerede finnes, repetere og kopiere. I forhold til den muntlige fortellingen vil dette være å gjengi tekst ordrett. En bibelfortelling blir gjengitt som den står i Bibelen, slik for eksempel Svein Tindberg gjorde med Markusevangeliet hvor han gjenga teksten ordrett. Jeg velger å kalle dette å *resitere*.

Å *omskape* handler om å gi et kjent innhold en egen tolkning eller formulering. Man hermer og skaper noe nytt samtidig. Det er som når vi hører en vits og forteller den på nytt; vi beholder vitsens poeng og oppbygning, men gjenforteller den på en måte som faller naturlig for oss selv. Det handler om å farge fortellingen med egne erfaringer, formuleringer og å gjøre fortellingen til sin egen. Jeg velger å kalle dette å *gjenfortelle*.

Å *nyskape* er å skape noe helt nytt. Dette er å fritt skape egne fortellinger. Å be elevene fortelle fra eget liv eller ut fra egen fantasi vil være eksempler på denne kategorien.

Det å gjenfortelle, og til en viss grad å nyskape, er det sentrale i mitt empiriske materiale. Elevene gjenforteller fortellinger slik de husker dem. Benjamin (1975) illustrerer det med å si at den muntlige fortellingen er som en skål av leire; keramikeren er bundet av formen på den leirskålen han lager, men etterlater sine egne håndtrykk i leira.

Gjenfortelling som presentert her, hviler på en tung historisk tradisjon av fortellere opp gjennom tidene. Vi kjenner dem som Asbjørnsen og Moes informanter, som Dario Fo sine fabulotori - de omreisende fortellerne, og som Benjamin sine nærmest arketypiske fortellere; den stedbundne bonden som forteller de lokale fortellingene og den reisende sjømannen som bringer fortellingene med seg. Før skriftspråkets inntog, var det gjennom den muntlige fortellingen at viten ble formidlet mellom generasjoner. Den type forteller døde ved skriftspråkets inntog og med den falt erfaringens verdi. Vi kan ikke lenger formidle våre egne erfaringer, når evnen til å fortelle om våre liv er død, hevder Benjamin (ibid). Hvorvidt det er hold i hans påstand skal ikke jeg diskutere her, men en ting er sikkert: Det har de siste 20 årene blitt blåst liv i den tradisjonelle historiefortelleren.

2.2.1 Den muntlige fortellingens gjenkomst

Parallelt med interessen for det narrative i samfunnet har det vokst fram en estetisk praksis i Norge hvor fortellingen betegnes som muntlig fortelling eller fortellerkunst (Bern 2005). Det var på 1990-tallet at revitaliseringen av den muntlige fortellingen skjedde i Norge og resten av Skandinavia. Da hadde en ny interesse for fortellingen vokst fram gjennom en 20 års periode. Med fare for en viss grad av ”sekt terminologi” kan det kalles en ny fortellerbevegelse.

Bakgrunnen for dette er en revitalisering av den muntlige fortellingen både på den nordlige og den sydlige del av jordkloden, og det skjedde nesten samtidig (Thonsgaard 1998). Det er karakteristisk at den nye fortellerbevegelsen oppsto i den hvite middelklassen med nordisk og anglosaksisk kulturbakgrunn i multikulturelle nasjoner som USA, Canada og Australia. Den nye, vestlige fortellerbevegelsen er ikke noen samlet bevegelse, men grupper og enkeltpersoner som jobber lokalt, regionalt og noen ganger nasjonalt. Vi har fått fortellerorganisasjoner, fortellerblader og fortellerfestivaler, fortellerkafeer, fortellerscener og nettverk for forskjellige interesseområder innenfor miljøet, for eksempel relatert til pedagogikk, næringsliv og helbredende fortelling.

Denne revitaliseringen av den muntlige fortellingen nådde Norge på -80 tallet. I Norge ble det skrevet historie da vi i 1995 fikk et eget høgskolestudium i fortellerkunst (i 1996 i muntlig fortelling). Norsk Fortellerforum (Nff) skapes, og etter hvert Nettverk for muntlig fortelling i undervisningen. I dag har Høgskolen i Oslo tre studier for muntlig fortelling, alle tilbys ved Avdeling for estetiske fag. Utdanningen er nå utvidet til å ha en påbyggingsmodul, Muntlig

fortelling 2, og det jobbes for å få en egen bachelor i muntlig fortelling. Tromsø, Stord og Trondheim har de siste tre årene fått egne studier i muntlig fortelling på høgskolenivå.

Det fortelles tradisjonelle fortellinger, fantasifortellinger og livsfortellinger. Det er de tradisjonelle fortellingene som anses som grunnlaget for studiene, så vel som den nye fortellerbevegelsen. Men i og med at denne tradisjonen er brutt, så skjer den muntlige revitaliseringen av fortellingene i en litterær og scenisk tradisjon, men med et sterkt romantisk preg (Thonsgaard 1998, Dahlsveen 2006). Thonsgaard påpeker den klare forbindelsen mellom romantikken og renessansen for den muntlige fortellingen i våre dager. På 1800-tallet ble det igangsatt et prosjekt for kulturell vekking med utgangspunkt i den eksisterende muntlige fortellertradisjonen i allmuen. Det ble langt inn på 1900-tallet sendt lærere, prester og kunstnere ut på landet for å samle inn og nedtegne eventyr og sagn. Vår tids fortellerbevegelse dreier seg ikke om å nedskrive eventyrene, men å dyrke muntligheten på ny. Størstedelen av de fortellingene som fortelles i denne revitaliseringen, er en direkte konsekvens av romantikkens eventyrutgivelser. ”Det ville blive tavst på 90’ernes mundtlige fortællescene uden de nedskrevne udgaver fra det 19. århundrede!” skriver Thonsgaard (1998:14).

Ørnulf Hodne er professor i folkloristikk, og han er både begeistret og skeptisk til revitaliseringen av den gamle fortellertradisjonen. Fordi den er løsrevet fra den opprinnelige sosiale og kulturelle konteksten, kan en moderne kontekst bidra til å forringe verdibudskapet til fortellingen. Man mister kjennskapen til den større historien som fortellingen er en del av. Han påpeker at man kan: ”være skeptisk til en så ambisiøs ’rendyrking’ av de gamle fortellingene i en kulturkontekst som er så mye annerledes enn deres opprinnelige hjemstavnsmiljø” (Hodne 1998:215).

Dahlsveen (2006) påpeker også koblingen mellom romantikken og den muntlige fortellingen. Hun mener at noe av den muntlige fortellingens renessanse begrunnes ut fra å skulle ”redde barna fra det store postmoderne konsumtrollen. Romantikken er et fundament for gjenoppdagelse av den muntlige fortellerkunsten.” (ibid:13). Hun er skeptisk, og mener at fortellingen må tilpasse seg den nye konteksten, og til en viss grad løsrive seg fra den romantiske arven. Den muntlige fortellingen skal gis liv i nye kontekster og ikke stivne som et ”ikon som fremstår som sannhetsvitne om en fjern tid.” (ibid).

I kjølvannet av den muntlige fortellingens gjenkomst har Norge fått et stort antall profesjonelle og semi-profesjonelle fortellere, profesjonell i den forstand at man kan leve av det økonomisk. De profesjonelle fortellere jobber i ulike arenaer, for eksempel som scenekunstnere, i næringslivet og i skolen. I hvilken grad har den narrative vending og den muntlige fortellingens gjenkomst satt sine spor i skolen?

2.2.2. Muntlig fortelling i skolen

I grunnskolen jobber den profesjonelle fortelleren først og fremst gjennom Den Kulturelle Skolesekken (DKS). DKS skal sikre alle skoler i Norge et kunst- og kulturtilbud av høy kvalitet gjennom scenekunst, film, billedkunst, kulturarv og litteratur. Den muntlige fortellingen har fått gjennomslagskraft i DKS hvor det kjøpes opp forestillinger og andre fortellerkonsepter til skolene. Gjennomgående er dette forestillinger og kortvarige prosjekter som kjennetegnes av at fortelleren møter elevene en gang, som en "happening".

Min oppgave omfatter ikke denne type fortellervirksomhet nettopp fordi den skjer utenfor skolens ordinære undervisning. Jeg er opptatt av muntlig fortelling som er integrert i undervisningen og som tar utgangspunkt i læreplanen og eleven som forteller selv. Jeg mener ikke fortellingen som blir fortalt i friminuttet eller på skoleveien, men fortellingen som blir fortalt i en planlagt og tilrettelagt undervisningssituasjon skapt over en aristotelisk form med en start, midte og slutt. Jeg tror den muntlige fortellingens tilbakekomst i liten grad har påvirket undervisningen i norske offentlige klasserom som en bevisst, systematisk og utbredt bruk av muntlig fortelling med fokus på elevens muntlige ferdigheter. Jeg finner støtte i min antagelse i Hertzbergs (2003) kartlegging av muntlige aktiviteter i norsk skole etter L97. Gjennom et omfattende empirisk studie i 30 skoleklasser, observerte hun 21 sekvenser som hun definerte som muntlige. 17 av disse ble kategorisert om *fremføringer*. Disse 17 sekvensene fordelte seg på foredrag (6), dramatisering (6) og forberedt fortelling (5). Forberedt fortelling var at elevene leste opp sitt eget skriftlige arbeid (4), samt en sekvens med vitsefortelling. Her fortalte elevene muntlig uten å lese. Sistnevnte eksempel er det eneste funnet fra studiet som sammenfaller med hvordan min oppgave definerer den muntlige fortellingen. Jeg måtte reise til Sverige for å finne en klasse hvor man jobber så intensivt med den muntlige fortellingen i undervisningen, og hvor både lærer og elever forteller.

Det kan være mange grunner til at den muntlige fortellingens gjenkomst ikke har nådd norske klasserom som et systematisk arbeid med elevenes muntlige ferdigheter. En ting er at fokus på muntlige ferdigheter gjennom Kunnskapsløftet er nytt. En annen grunn kan være manglende kunnskap og bevissthet rundt den muntlige fortellingen som noe som skiller seg fra annen type muntlig aktivitet. Det kan også virke som om muntlig fortelling kobles opp mot en tradisjonell type kateterundervisning med en lærer i fortellende monolog og elevene som passive tilhørere. Den muntlige fortellingen blir plassert i en avleggs og autoritær formidlingspedagogikk. Hvordan man forstår den muntlige fortellingen, avhenger av hvilket læringssyn man legger til grunn. Hvis man ser på den muntlige fortellingen som en tradisjonell formidlingspedagogikk, får man et ganske annet bilde enn om man ser på den i lys av sosiokulturell læringsteori. Dette er tema for neste kapittel.

3 LÆRINGSTEORETISK FORANKRING

Med denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan den muntlige fortellingen kan knyttes opp mot læring i dagens skole. Det er derfor vesentlig å forstå muntlig fortelling i lys av aktuell læringsteori. Hvordan den muntlige fortellingen forstås og anvendes avhenger av hvilket syn man har på kunnskap og læring. Det er tema for dette kapittelet.

Jeg vil i dette kapittelet åpne med å beskrive det John Dewey kaller tradisjonell undervisning, og som sammenfaller med en tradisjonell formidlingspedagogikk. Dette er en undervisning som etter min mening gir den muntlige fortellingen begrenset betydning. Jeg vil deretter presentere alternative innfallsvinkler for å kunne forstå den muntlige fortellingen i forhold til læring. Overordnet er et sosiokulturelt læringssyn som her blir presentert som en motvekt til den tradisjonelle undervisning. Sosiokulturelle perspektiver på læring og kunnskap har fått en solid posisjon innenfor pedagogikken, både nasjonalt og internasjonalt. Sosiokulturell læring og teori må forstås som en slags paraplybegrep for en rekke ulike pedagogiske teorier og praksiser, men med noen gjennomgående likhetstrekk. Det sosiokulturelle gir oss helt andre muligheter når det gjelder å forstå og ikke minst anvende den muntlige fortellingen. Jeg vil drøfte hvordan erfaringen kan være en bro mellom eleven og fortellingen. Gjennom å presentere et sosiokulturelt læringssyn vil jeg åpne dørene for mine tre perspektiver på muntlig fortelling og læring; det narrative, det dialogiske og det estetiske. I kapittelets siste del vil jeg presentere et narrativt perspektiv på læring gjennom Jerome Bruners narrative tenkemåte. For å forstå den narrative tenkemåte, vil jeg først presentere den logiske tenkemåte. Jeg vil deretter presentere den narrative tenkemåte som et supplement til den logiske. Den narrative tenkemåte viser hvordan menneskets tanker helt grunnleggende er knyttet opp mot fortellingen.

3.1 Tradisjonell undervisning

John Dewey, filosof og pedagog, er en av pedagogikkens mest sentrale teoretikere. Han beskriver, og kritiserer, det han kaller tradisjonell undervisning som var rådende i skolen før. Her tar læreren tar tak i fortiden som en sann lære og trer det nedover hodet på elevene, i den tro at det som var bra før, er bra nå. Gapet mellom elevenes verden og de voksnes verden blir så stor at fagområdene og undervisningsmetoder er fremmede for de evner de unge faktisk

har. Det doseres statisk og monologisk; lærerens enetale står i fokus. Stoffet er ferdigsydd på forhånd og emnene er døde. Denne type undervisning skaper passive elever som fores med kunnskap som skal gulpes opp til eksamen. I et slikt syn på læring, ses kunnskap på som allment aksepterte sannheter. En konsekvens av å sette likhetstegn mellom kunnskap og sannhet, er at all kunnskap kan formidles og overføres som uforanderlige størrelser fra en person til en annen. Elevene blir sett på som tomme kar som skal fylles opp med kunnskap, og elevene må kunne vise at de innehar denne kunnskapen når de jevnlig testes med kontrollspørsmål (Dewey 1996).

Dysthe mener at dette kunnskapssynet fremdeles er det rådende i norsk skole (Dysthe 1993), og det henger sammen med et tradisjonelt syn på læring og undervisning. Haug (2003) peker på at det i norsk skole har pågått en strid mellom den tradisjonelle formidlingspedagogikken med lærerstyrt monolog og den nye aktivitetspedagogikken med fokus på eleven som aktiv i egen læring. Både Kunnskapsløftet og L97 har holdt oppe et press om å gå bort fra formidlingspedagogikken og i retning av aktivitetspedagogikk. Forskning peker på at mye klasseromsundervisning, særlig på høyere trinn, tenderer mot tradisjonell formidlingspedagogikk (Imsen 2003, Klette 2003, Haug 2003).

Fortelling blir ofte nevnt i sammenheng med en tradisjonell undervisningspraksis. Dette er sikkert på grunn av fortellingens monologiske natur (en forteller, resten lytter), men også på grunn av den muntlige fortellingens romantiske arv som jeg diskuterte i forrige kapittel. Denne måten å forstå fortellingen på kan gi fortellingen et tvilsomt rykte i pedagogisk sammenheng. Jeg vil presentere to eksempler på hvordan fortellingen blir diskutert og kritisert fordi den kommer til uttrykk som lærerstyrt monolog og tradisjonell undervisning:

Paolo Freires bok "De undertryktes pedagogikk" (1974) har fått stor betydning innenfor pedagogikken. Her hevder han at det verste en elev kan komme utfor er en fortellende lærer og den fortellende metode. Han kaller det en bankpedagogikk. "En tradisjonell bankpedagogikk betyr [...] å lide seg gjennom syke og undertrykkende fortellinger. En slik pedagogikk gir lærerne rom nok til å bruke fortellingsformen i sin undervisning." (Steinsholt og Løvlie 2004:597 referert fra Freire 1974). Freire sier at i slike tilfeller lider undervisningen av *fortellersyken*, den fyller elevene med fortellinger. Elevene aksepterer at læreren er den som sitter på kunnskapen og at de selv er uvitende. Læreren putter kunnskap inn i "banken", som er elevene. Elevene blir passive mottagere. Passive elever er lett å "kontrollere, dressere

og manipulere” (ibid:598), også fordi elevene ser på kunnskapen som lærerens private eiendom som de får som en gave gjennom lærerens fortelling. Pedagogikken er nekrofil, fordi den forvalter død kunnskap, mekaniske læreprosesser og mennesker som ikke forandres og vokser. For Freire ligger motstykke til den nekrofile fortellerpedagogikken i en frigjørende dialogisk pedagogikk som tar utgangspunkt i kjærligheten til verden og medmennesket. Dialogen mener jeg også er helt sentral i vår forståelse av den muntlige fortellingen, og dette er tema i neste kapittel.

Et annet eksempel er hentet fra vår samtid. Dale og Wærness (2006) åpner sin nyeste bok med å kritisere fortellingen i norsk skole. De viser til Evalueringen av Reform -97 (Haug 2003) og kritikken av formidlingspedagogikken. De vil formidlingspedagogikken til livs og skriver at ”med formidlingspedagogikk forstås her lærerstyrt klasseromsundervisning med instruksjon, *fortelling* og spørsmål-svar-sekvenser. Elevene er ofte passive mottagere” (Dale og Wærness 2006:15, [min kursivering]). I en annen utgivelse skriver Dale m.fl. (2005) det samme: ”Et resultat av denne måten å tenke på kommer til uttrykk i evalueringen av Reform 97, som viser at de teoretiske fagene er formidlingsorienterte, med vekt på lærerstyrt klasseromsundervisning. Undervisningen preges av instruksjoner og fortellinger, med påfølgende spørsmål og svar” skriver de og viser på nytt til Haug (2003). Det er verdt og merke seg at Haug ikke bruker begrepet fortelling i sin tekst. Dale og Wærness har lagt til ordet selv, og det er nærliggende å tro at de gjør det fordi de mener fortelling er et karakteristisk tegn ved en avleggs formidlingspedagogikk som de er kritiske til. Nå er det tvilsomt om dette fortellingsbegrepet er det samme som jeg presenterer i denne oppgaven, men jeg mener det viser at fortelling har et tvilsomt rykte i forhold til begreper som læring og undervisning, og at det lett kan assosieres med lærerens monologiske undervisning.

For å kunne utnytte potensialet i den muntlige fortellingen i dagens klasserom er vi nødt til å forstå den muntlige fortellingen i lys av et annet læringssyn enn det tradisjonelle. Jeg vil i det følgende presentere et sosiokulturelt læringssyn som et overordnet læringssyn for min oppgave. Dette læringssynet vil gi den muntlige fortellingen helt andre muligheter enn i et tradisjonelt syn på undervisning og læring. Et sosiokulturelt læringssyn vil være utgangspunktet for det narrative perspektivet på læring som blir presentert i slutten av kapittelet, samt dialogiske og estetiske perspektivet i senere kapitler.

3.2 Læring som samhandling

Lyotard (1996) peker på hvordan den muntlige fortellingen er grunnleggende sosial. Han hevder at den som lytter til en fortelling, gjør det fordi det som fortelles, skal fortelles videre. Å lytte for å fortelle ligger i fortellingens natur og har dype røtter i menneskets historie. Dette kan være et godt utgangspunkt for å se på den muntlige fortellingen som samhandling. Samhandling er kjernen i et sosiokulturelt læringssyn hvor elevenes individuelle erfaringer blir en del av læring i et språklig og kulturelt fellesskap med andre.

3.2.1 Sosiokulturell læringsteori

Dysthe (2001) presenterer seks sentrale aspekt ved et sosiokulturelt syn på læring:

- ”1. Læring er situert
 2. Læring er grunnleggende sosial
 3. Læring er distribuert
 4. Læring er mediert
 5. Språket er sentralt i læringsprosesser
 6. Læring er deltaking i praksisfellesskap”
- (ibid:43)

Jeg vil kort beskrive disse aspektene for å trekke noen linjer til den muntlige fortellingen og de andre perspektivene i oppgaven.

Tradisjonelt har læring vært forstått som en prosess som skjer inne i hodet på den som lærer. Dette er et syn som innen moderne pedagogisk forskning har blitt moderert, supplert eller rett og slett forlatt. I sosiokulturell teori er man opptatt av at læringen er *situert*. Det betyr at kunnskap ikke kan løsrives fra den sammenhengen hvor den utvikles. All læring må forstås i historisk, politisk og kulturell kontekst. Vi må være opptatt av omgivelsene og redskapene som er involvert i læringssituasjonen. Dette mener jeg er vesentlig for å forstå den muntlige fortellingen i læring og undervisning. I stedet for å ha fokus på kjennetegn ved fortellingen (innhold, tekst) eller fortelleren, vil et sosiokulturelt fokus heller være *situasjonen*; hva skjer i møtet mellom forteller, lytter og fortelling? Det sammenfaller med fokus for min oppgave.

At læringen er situert betyr også at sosiokulturell teori legger vekt på at kunnskap ikke er en statisk størrelse, men at kunnskap også har en foranderlig side. Kunnskap er ikke alltid synonymt med fakta og informasjon. Kunnskap er kontekstuell, den må forstås ut fra situasjonen man befinner seg i; hvilke personer som inngår i situasjonen, hvilket miljø og historisk virkelighet de befinner seg i. Elevene er ikke tomme beholdere, men aktive individer som i samspill med personer og miljø tar stilling til og forholder seg til kunnskapsinnhold bevisst og ubevisst. Derfor kan kunnskap forstås som et relativt begrep som forandrer seg med tid, sted og personer. På den måten kan kunnskap forstås mer nyansert enn som ”sann”. Hver og en forholder seg til kunnskap på forskjellige måter og kunnskapen konstrueres i samspill med andre og i samspill med miljøet (ibid).

I sosiokulturell teori har man altså forskjøvet fokus fra individ til kontekst. Læring skjer mellom mennesket og dens omgivelser. Kunnskap *utvikles* mellom mennesker gjennom møter, samtaler og andre former for dialog og samhandling. Dette sosiale aspektet er grunnleggende for min oppgave og bæres videre i neste kapittel om dialogen.

Dysthe (2001) påpeker hvordan det sosiale aspektet er knyttet opp mot meningsskaping. Mening skapes i situasjonen, mellom mennesket og dens omgivelser, mening skapes ikke som biologiske prosesser i mennesket. Wittek sier at ”kunnskap og innsikt blir forstått som resultatet av en *kontinuerlig forhandling om mening*.” (Wittek 2004:17). Å knytte læring opp mot mening, er sentralt i sosiokulturell teori, på samme måte som det er et bærende prinsipp i dialogiske, narrative og estetiske perspektiver på læring.

Når læring er distribuert betyr at kunnskap er *distribuert* mellom mennesker innenfor et fellesskap. Det betyr at mennesker kan ulike ting, og at alle bidrar til en helhet. Når alle bidrar med sin kunnskap kan ny kunnskap skapes (Dysthe 2001). Distribuert læring er ikke et begrep jeg bruker i oppgaven min, men aspektet ivaretas blant annet gjennom flerstemmig læring i neste kapittel.

Mediering er et sentralt poeng ved sosiokulturell teori, med utgangspunkt i blant annet Vygotskijs arbeider. Mediering betyr formidling og handler om støtte i læreprosesser, enten det er av personer eller redskaper. Grovt forenklet kan man si at mediering er å oppnå *noe* ved å bruke noe annet. Sentralt er læring som en sosial prosess hvor man bruker spesielle redskaper og handlemåter. Man er deltager i et kulturelt fellesskap og lærer å bruke de redskapene som er tilgjengelig for gruppen. Redskaper forstås som for eksempel fysiske

gjenstander, men også de intellektuelle og praktiske ressursene man har tilgang til, for eksempel språket. Sentralt er at vi bruker disse redskapene for å forstå og for å handle. I et slikt syn er den muntlige fortellingen et redskap. Alle redskap bærer i seg tidligere generasjoners erfaringer, og når vi bruker redskapet, så utnytter vi erfaringen. Dysthe (2001) peker på språket som det viktigste medierende redskap, og skriver videre at ”korleis språket kan fungere, som ein kulturell, medierande reiskap, er eit særdeles viktig tema innanfor sosiokulturell læringsteori, og her har ikkje minst Bakhtin gitt oss ny innsikt” (ibid:47). Bakhtins språksyn er utgangspunkt for neste kapittel.

I et sosiokulturelt læringssyn er altså språket det viktigste redskapet for læring. Språket er sentralt for kommunikasjon så vel som tankeprosesser. Således kan vi si at læring skjer i språklig samhandling. Språket er en medierende faktor, altså som brobygger mellom individ og omgivelser/kunnskap. Gjennom å lytte, tale og samhandle lærer barnet å ta del i kulturen. Språk er ikke bare et middel, men selve grunnvilkåret for læring, sier Dysthe. Hun viser til Vygotskij (1978) og hans begrep *internalisering*. Det betyr at all læring og kunnskap først oppstår i det *ytre*; i interaksjon med omgivelsene, for deretter å oppstå på den *indre* plan, i våre tanker. Gjennom medieringen blir ytre samhandling (det å fortelle til hverandre) til en slags indre opplevelse. Dysthe kaller det fra ytre til indre dialog; kommunikasjon blir til tanke. Slik sett blir alt språk tuftet på erfaringer i det sosiale rom, og at disse erfaringene blir senere brukt i fremtidige situasjoner. Dysthe (ibid:49) referer til Dewey (1916:9): ”Kommunikasjon er en prosess der en deler erfaring slik at det en deler, blir felleseie”. Det er gjennom språket at kunnskap etableres, og således blir den muntlige fortellingen en vei til kunnskap.

Når det gjelder deltakelse i praksisfelleskap viser Dysthe til Lave og Wenger. Jeg velger å ikke omtale det noe nærmere her, da det ikke er av betydning for min problemstilling eller oppgave.

Wittek (2004) nevner et aspekt til ved et sosiokulturelt læringssyn som jeg mener er viktig. Hun peker på hvordan det tradisjonelt har vært et skille mellom læring og emosjoner. Å kunne inkludere emosjonenes betydning i en læreprosess vil kunne øke kvaliteten på læringen i noen situasjoner, påpeker hun. Ved å inkludere flere måter å tilnærme seg et tema på, kan kvaliteten på læring øke. Dette er sentrale tema i forhold til narrativ og estetiske perspektiver på læring.

3.2.2 Læring gjennom erfaring

Sosiokulturell teori har røtter tilbake til Deweys teorier om erfaring. Hos Dewey (1996) er all erfaring grunnleggende sosial; den involverer kontakt og kommunikasjon. For Dewey er en erfaring mye mer enn en sum praktisk viten (som for eksempel å si at noen har mye erfaring på et bestemt område) – erfaring er mye mer enn passiv mottagelse av hendelser eller sanseinntrykk. Vi *får* ikke kunnskap, men vi *gjør* en erfaring. Men å gjøre en erfaring er ikke det samme som at man lærer noe. Dewey presiserer at det er kvaliteten på erfaringen som avgjør hvorvidt læring skjer, og i hvilken grad. Når et individ går fra en situasjon til en annen, vil dens verden utvide seg eller trekke seg sammen. Hvis erfaringen åpner for nye erfaringer og gode erfaringer setter de spor slik at man vil kjenne igjen ved neste lignende situasjon. Målet for Dewey er det demokratiske mennesket. Og veien dit er ikke nødvendig gjennom harmoniske og enhetlige erfaringer, men også gjennom ubehagelige og vanskelige erfaringer. Man vokser gjennom motgang, lyder et gammelt munnhell. I et oppdragelsesøyemed gjelder det å gi elevene erfaringer som åpner for nye erfaringer, og som strekker seg mot et demokratisk ideal. Derfor er ikke erfaringsvekst nok, det er også et spørsmål om hva man vokser *mot*. Deweys eksempel (ibid.) er at et menneske som er en tyv, selvsagt kan vokse til å bli en skikkelig gangster eller korrump politiker gjennom de erfaringene han gjør. I arbeidet med muntlige ferdigheter og muntlig fortelling er dette et viktig moment. Den muntlige fortellingen bør således være en del av et demokratisk prosjekt.

På samme måte som erfaring kan åpne for flere erfaringer, kan også erfaringer være negative og blokkere for læring. I den tradisjonelle undervisningen jeg har gjort rede for tidligere i kapittelet gjorde også elevene erfaringer, men altså feil type erfaringer. Det er ingen kontakt mellom elevens personlige erfaring, det elevene finner meningsfullt på den ene siden, og det de lærer på skolen på den andre. Dewey argumenterer for å finne en kontakt mellom det gamle og det nye uten at det gjøres vold mot prinsippet at man skal lære gjennom personlige erfaringer. Elevene skal få kjennskap til fortiden på en slik måte at dette kjennskapet er et sterkt virkemiddel til forståelsen av nåtiden.

3.2.3 Muntlig fortelling med utgangspunkt i elevens erfaring

Hvordan kan den muntlige fortellingen være et slikt kontaktledd mellom fortid og nåtid? Hvordan kan tradisjonelle fortellinger om gamle dager oppleves som aktuelle for barn og unge i dag? Hvilken forbindelse har de gamle fortellingene til elevens personlige erfaringer?

Jeg har delvis svart på disse spørsmålene ved å beskrive hvordan fortellingen åpner for det Bruner kaller poetisk imaginasjon. Man går inn i fortellingen, og en ny verden åpner seg. Fortellingens oppbygning og plott er grunnleggende knyttet opp mot det emosjonelle og den poetiske imaginasjonen; der fortellingens univers skapes. Dette er en verden som kan ha mange forbindelseslinjer til elevens erfaringsverden.

Egan (1986, 1999, 2005) finner forbindelsen mellom fortellingen og elevenes erfaring nettopp i de store, abstrakte begrepene om livet; kjærlighet, hat, glede, smerte, frykt, lykke, godt, vondt, styrke, svakhet, forventning, tilfredsstillelse, håp og skuffelse. Han spør hvorfor elever fanges av eventyr og fortellinger om monstre, hekser, drager, stjernekrigere og av Ringenes Herre. Og hvorfor er det passasjene med for eksempel lojalitet, svik og misunnelse som fanger mest, mens beskrivelser av det nære (blomster, hus) oppfattes som mindre spennende? Fortellingen henger sammen med elevenes erfaringer fordi vi bærer i oss store tema om livet. Han mener at fortellingen presenterer menneskelig erfaring på en måte som ikke trivialiserer, sentimentaliserer og sensurerer viktige aspekter ved nettopp den menneskelige erfaring. Fortellingens oppbygning gir innhold til de store fundamentale følelsene og konseptene; til mot og feighet, til sjalusi og kjærlighet. Selv om elever ikke alltid kan sette ord på disse abstrakte begrepene, så vet de umiddelbart hva det handler om. Uten disse store overordnede tema blir innholdet i fortellingene meningsløs, hevder Egan. Jeg har i kapittel 2.1.3 forklart fortellingen ut i fra dens grunnleggende tilknytning til følelser og emosjoner. Bruner sier at fortellingen ”strives to put its timeless miracles into the particulars of experience, and to locate the experience in time and place” (Bruner 1986:13). Her påpeker også han sammenhengen mellom individets erfaringer og fortellingen. Fortellingen blir en del av elevens erfaringsverden, og dermed også en del av handlings- og tankerepertoaret til eleven. Slik skapes erfaringsvekst.

3.2.4 Lyst til læring

Ofte diskuterer man lyst *eller* læring. Lysten til å lære bør være helt grunnleggende i forhold til læring. Kan man overhodet tenke seg en kvalifisert læring uten lyst?

Dewey (1996) beskriver hvordan drivkraften i erfaringen ikke ligger utenfor erfaringen, men *i* erfaringen. Hvis eleven blir dratt inn i en situasjon eller problemstilling, glemmer seg selv og engasjeres og inspireres i situasjonen, så lærer han ut fra selve erfaringen, ikke ut fra ”kunstige” drivkrefter utenfor erfaringen. Således bør man i stedet for å finne opp måter å motivere elever, finne fram til hvordan selve situasjonen kan motivere i kraft av seg selv. Problemet i den tradisjonelle undervisningen er at man ikke tar nok hensyn til elevens evner og hensikter i skapelsen av en erfaring. Man tenkte at faget i seg selv motiverte elever til å lære. Det er ikke *faget som sådan* som gjør at barnet lærer. Det er *situasjonen og kvaliteten* på de erfaringene som gjøres der, som bestemmer om læring skjer. Dewey mener at en av de største pedagogiske feiltagelser er å tro at elevene ikke lærer noe annet enn det som læreren ”lærer bort” på et bestemt tidspunkt. Det er de *holdningene* man lærer ved siden av som kommer til å telle i framtida, ”og langt den viktigste holdning, der kan skapes, er ønsket om at fortsette at lære” (ibid:60.) Lyst handler ikke om å pynte undervisningen med opplevelser, men lysten skal vokse fram gjennom arbeid som en tilfredsstillelse over nyvunnet kunnskap. Lyst handler ikke bare om å gjøre ting lekende lett. Lyst handler om menneskenes vilje til å oppdage nye sammenhenger og kjempe seg gjennom vanskeligheter. Et av spørsmålene jeg tar med meg til oppgavens empiriske del, er hvorvidt den muntlige forellingen kan bidra til å skape lyst til læring.

Sosiokulturell teori er som før nevnt en samlebetegnelse for mange ulike retninger og teorier. Jerome Bruner er en teoretiker som plasseres under denne betegnelsen. Han er opptatt av det narrative i forhold til hvordan mennesker tenker. Jeg vil i det følgende ta for meg et narrativt perspektiv på læring og knytte det opp mot den muntlige fortellingen. Sentralt er Bruners narrative tenkemåte som en måte å forstå læring på.

3.3 Et narrativt perspektiv på læring

”The world of appearance, the very world we live in, is ‘created’ by mind” hevder Bruner (1986: 96). Her skriver han seg inn i en sosiokulturell forståelse av kunnskap og sannhet da han mener at verden og vår måte å forstå den på er en konstruksjon (Bruner 1997). Denne konstruksjonen kan ta mange former, og Bruner skiller mellom to former; *den logisk-paradigmatiske tenkemåte* og *den narrative tenkemåte*. Begge er med å konstruere menneskets opplevelse og forståelse av virkeligheten. Dette skjer gjennom ulike måter å organisere kunnskap, konstruere virkeligheten og ordne erfaringer på (Bruner 1986). Bruner viser hvordan de to forskjellige tenkemåtene fungerer forskjellig i praktisk bruk, derfor beskrives de som tenkemåter. De fungerer ulikt gjennom hvordan de uttrykkes, og hva de ønsker å overbevise om. Jeg vil først presentere den logisk-paradigmatiske tenkemåte, for å lettere kunne forstå den narrative tenkemåte. Jeg velger å kalle det *logisk tenkemåte*.

3.3.1 Logisk tenkemåte

Den logiske tenkemåte uttrykkes gjennom det gode argument. Den logiske tenkemåte vil, via argumentet, overbevise oss om *sannheten* og på den måten si noe om virkeligheten. Idealet for den logiske tankemåten er formelle, matematiske systemer for å beskrive og forklare verden. For å gjøre dette må det utvikles kategorier og formelle mønstre for hvordan disse kategoriene skal organiseres i forhold til hverandre i et system. Denne måten å tenke på krever god logisk forestillingsevne og gir oss gode teorier, nøyaktige analyser, logisk bevis, sterke argumenter og undersøkelser, som ledes ut av fornuftige hypoteser. Målet er en høyest mulig grad av abstraksjon. Logisk forestillingsevne eller intuisjon må ikke forveksles med den fortellende eller poetiske forestillingsevnen, imaginasjon (ibid.).

En konsekvens av et logisk og rasjonelt syn på kunnskap og tankeprosesser, er at kunnskap deles opp og kategoriseres. Når elevene skal lære om Egypt, tar man for eksempel for seg faraorekken først, så forklarer man maktstrukturer, man pigger elver og byer, og man forklarer hva en mumie er. Kunnskapen kategoriseres og tas ut av den opprinnelige sammenhengen. Dette kan bidra til at kunnskapen kan virke meningsløs og vanskelig tilgjengelig for elevene.

For naturvitenskapelig forskning vil metoden som regel være et riktig valg. Bruners bekymring er at faktabasert kunnskap og oppbygging av logiske strukturer og argumentasjon har fått for stor plass og for høy status på bekostning av menneskets andre hovedtenkemåte som Bruner kaller den narrative. Dette er en måte som ligner vår hverdagslige tenkemåte. Narrativ kunnskap (fortellinger) og narrativ tenkemåte er essensielt i forhold til å forstå den muntlige fortellingen i forhold til læring.

3.3.2 Narrativ tenkemåte

Bruner fokuserer på hvordan vi konstruerer kunnskap og skaper mening gjennom narrativer. Han hevder at mennesket har en grunnleggende måte å forstå verden på som er narrativ. Bruner forsøker å vise hvordan det i mennesket finnes et slags fundament eller grunnleggende beredskap for fortellingen. Ikke i form av Jungs arketyper, men mer som en tilbøyelighet til å organisere våre erfaringer som en fortellings oppbygning; hendelser kronologisk plassert i forhold til hverandre, med en start, et høydepunkt og en slutt (Bruner 1999). Han mener at vi organiserer våre opplevelser og erfaringer i narrative mønstre, som gjør at vi kan fortelle om våre liv. Når vi tenker, organiserer vi våre erfaringer og konstruerer virkeligheten i narrative mønstre, som lineære forløp. Vi er på en måte disponert for det narrative og født med en *narrativ kompetanse*: ”But the story is not by itself the model. It is, so to speak, an instantiation of models we carry in our own minds” (Bruner 1986:7). Fortellingen ligner hvordan vi tenker, vi bygger possible worlds.

Den logiske tenkemåte og viten ønsker å overbevise oss om sannheten. Det gjør ikke den narrative tenkemåte. *Den narrative tenkemåten* verifiseres ved om fortellingen som blir fortalt er sannsynlig eller troverdig, at den ligner livet. Den trenger ikke nødvendigvis å være sann. Den narrative tenkemåte vil, via den gode fortellingen, bedømmes ut fra om det er en *god* historie, mens det gode argument bedømmes ut fra logiske, formelle kriterier. Narrativ kunnskapskonstruksjon krever ikke logisk forestillingsevne, men poetisk imaginasjon. Poetisk imaginasjon gir oss gode historier, gripende drama og troverdige (men ikke nødvendigvis sanne) fortellinger (Bruner 1986). Målet er å konstruere fortellingens univers. Den narrative tenkemåte uttrykkes gjennom den gode fortellingen, og magien brytes når vi ikke lenger tror på fortellingens univers (jamfør kapittel 2.1.3).

Bruner påpeker at det er en slags hjerteløshet ved den rene logikken, man går dit premissene, konklusjonene og observasjonene tar deg. Bruner viser til Richard Rorty som karakteriserer den vestlige vitenskapen som opptatt av det store spørsmålet om hvordan man kan finne sannheten. Han kontrasterer dette med det større spørsmålet om hvordan vi *kan utruste erfaring med mening*. Bruners svar er entydig: Gjennom fortellingen.

Bruner advarer mot å sette de to tankemåtene opp mot hverandre. Den logiske tenkemåte og den narrative tenkemåte er ikke to separate deler av forstanden. De er umulig å skille fra hverandre og er avhengig av hverandre. Logiske ferdigheter trenger narrative metoder, og omvendt. Han mener at begge er viktige i vår måte å forstå verden på, men de tjener ulikt formål. Mens den narrative tenkemåte setter ting i sammenheng og gir mening til innhold, er det bare den vitenskapelige måte som kan gi oss sannhet (Bruner 1986). Den narrative tenkemåte kan være en verdifull vei til læring, og fordrer alternative måter å organisere undervisningen på. Den empiriske delen av min oppgave, fra kapittel sju og utover, undersøker nærmere en slik undervisningspraksis.

Når jeg i min problemstilling spør hvilken betydning den narrative siden av muntlig fortelling har for elevens læring, kan jeg så langt svare: Den muntlige fortellingens oppbygging følger visse grammatiske regler. Dette har jeg drøftet i kapittel 2.1.2. Dette er en annen oppbygning av en tekst enn for eksempel et logisk argument. Bruner mener at vi mennesker tenker på samme måte som fortellingen er bygget opp, vi tenker narrativt. Når vi opplever noe, så organiserer vi våre erfaringer på en slik måte at vi straks kan fortelle hva som hendte. Når en elev hører eller forteller en fortelling, så oppleves den som meningsfull og troverdig nettopp fordi fortellingen ligner den måten vi tenker på. Svaret på spørsmålet i problemstillingen ligger i den sterke forbindelsen som skapes mellom fortellingen og den narrative måten eleven tenker på. Denne forbindelsen er også en forbindelse mellom kunnskap og elevens personlige erfaringer som Dewey etterspør. Å legge til rette for undervisning som tar hensyn til den narrative tenkemåte, kan vi kalle narrativ læring.

Fortellingen er nært knyttet sammen med mening. Gjennom den muntlige fortellingen presenteres virkeligheten på en meningsfull og helhetlig måte. Eleven lærer, men lærer på en annen måte enn når kunnskapen presenteres rasjonelt. Triviell kunnskap blir løftet og gitt en ny form, fortellingens form (kunnskapens form er sentralt i kapittel fem, om estetiske læreprosesser). Vi *forstår* Egypt på en annen måte når vi følger slavejenta Rhadope fra

fattigdom til å bli Faraos mektige hustru. Fortellingen setter byer, elver, faraoer og mumier inn i en helhetlig og meningsbærende sammenheng og her skapes forståelse. Men er fortellingen sann? Nei, se det er en annen historie!

3.4 Oppsummering

Å tro at formidlingspedagogikk ikke fremmer læring, mens aktivitetspedagogikk gjør det, er en grundig forenkling. Lærere skal være gode formidlere, og elever lærer ikke nødvendigvis gjennom å være aktive. Den *tradisjonelle formidlingspedagogikk* slik Dewey beskriver den er en type formidlingspedagogikk som jeg mener gir den muntlige fortellingen begrensede muligheter i forhold til læring. Jeg har i dette kapitlet presentert to alternative måter å forstå den muntlige fortellingen når det gjelder læring.

Undervisning forankret i et sosiokulturelt læringssyn skiller seg fra tradisjonell undervisning på mange punkter, men viktigst er kanskje i hvilken grad undervisningen tar utgangspunkt i elevens erfaringsverden og elevens språklige samhandling med omgivelsene. Gjennom den muntlige fortellingen bygges broer språklig så vel som erfaringsmessig. Språk er kultur, det er gjennom språket vi tilegner oss kulturen. I den tradisjonelle undervisningen kunne et gap oppstå uten forbindelse mellom kunnskapen som skulle formidles og eleven. Den muntlige fortellingen bygger bro over dette gapet gjennom blant annet den narrative tenkemåte, fortellingens univers og gjennom fortellingens dypere emosjonelle strukturer. Her ligger også kimen til engasjement og motivasjon hos eleven.

Den narrative tenkemåte tar utgangspunkt i at mennesker tenker på samme måte som fortellingene er oppbygget. Jeg har vist hvordan det narrative er dypt forankret i vår måte å tenke på. Fortellingene vi hører og forteller, er en del av hvordan vi tenker om livet. Den nære tilknytningen fortellingen har til elevens måte å tenke narrativt på, lukker gapet mellom elevens erfaringsverden og kunnskapsstoffet som Dewey beskriver i den tradisjonelle undervisningen. Kunnskap som presenteres gjennom en muntlig fortelling, blir således tilgjengelig for eleven på en annen måte enn for eksempel et muntlig foredrag. Det ligger også i fortellingens natur å presentere kunnskap på en *meningsfull* måte. Ved å tilrettelegge for narrativ læring i undervisningen, åpner man opp for andre muligheter i forhold til læring. Dette er viktige perspektiver å ta med seg inn i oppgavens empiriske del.

Wittek (2004) sier at det er menneskelig aktivitet, samhandling og kommunikasjon vi må studere hvis vi skal forstå læring. Jeg er overbevist om at relasjonen mellom forteller og lytter er viktig for hvordan vi opplever en fortelling, og kvaliteten på læringen. Hvordan den muntlige fortellingen oppleves av dem som er til stede er av avgjørende betydning. Jeg mener mye av kritikken av formidlingspedagogikken er berettiget. Forskning viser at monologisk enetale fra læreren kan skape passive og uengasjerte elever.

Den muntlige fortellingen kan oppleves dialogisk selv når man lytter, og den muntlige fortellingen kan oppleves monologisk uansett hvor mye eleven forteller selv. Likevel er en fortelling som blir fortalt en monolog, en enetale. Det ligger i fortellingens natur; en forteller og resten lytter. I neste kapittel vil jeg gå dypere inn i et sosiokulturell forståelse av den muntlige fortellingen gjennom begrepene dialog og monolog.

4 MOT ET DIALOGISK BEGREP OM FORTELLING

Dialog er et velbrukt (og misbrukt?) begrep i pedagogisk sammenheng. I dagligtale betyr dialog at to mennesker prater sammen. I pedagogisk sammenheng tenker man ofte på 70-tallets dialogpedagogikk. Der var dialog et honnørord som ble et mål i seg selv. Det fantes i liten grad en aktiv og kritisk søken etter sannhet eller verdibasis. Dette gjorde at ethvert argument ble et godt argument og at enhver samtale ble en god samtale. Slik var mangelen på kritisk perspektiv dialogpedagogikkens største svakhet (Dysthe 1993 referert fra Løvlie 1976). Det er ikke dette dialogbegrepet jeg vil presentere her. Jeg vil presentere et dialogbegrep hvor møtet mellom menneskers erfaringsverden er avgjørende, og hvor dette skaper en form for forandring eller erfaringsvekst.

I forrige kapittel drøftet jeg den muntlige fortellingen i lys av forskjellige læringssyn. Motsetningen mellom den tradisjonelle undervisningen og et sosiokulturelt læringssyn vil bli videreført i dette kapitlet hvor perspektivene vil diskuteres gjennom begrepene monolog og dialog. Jeg vil drøfte den muntlige fortellingen i lys av begrepene monolog og dialog, slik de er beskrevet hos Mikhail Bakhtin og senere tolket av Olga Dysthe. Bakhtin er litteraturteoretiker, og hans teorier er omfattende og til tider vanskelige å forstå. Det er likevel ikke vanskelig å lese Bakhtin som et sosiokulturell teoretiker. Dysthe (1993, 2001) har tolket Bakhtin og overfører hans dialogbegrep til pedagogikken hvor hun kobler hans dialogbegrep opp mot sosiokulturell læringsteori. Jeg bruker derfor Dysthe som selvstendig teoretiker, samt som en døråpner til Bakhtins verden. Sentralt er Bakhtins språksyn. Derfor begynner jeg kapitlet med å presentere dette. Deretter vil jeg gå grundigere inn i begrepene dialog og monolog med fokus på situasjonen. Jeg vil drøfte den muntlige fortellingen med fokus på lytterens respons på fortellingen og hvordan denne påvirker forteller og fortelling. I denne sammenheng er det også viktig at forståelse og mening skapes i responsen og dialogen. Begrepene *det autorative ord* og *det indre overbevisende ord*, begge hentet fra Bakhtin, er sentrale. Dialogen er utgangspunktet for flerstemmige læreprosesser. Det flerstemmige er tema i kapitlets siste del.

4.1 Bakhtin og det levende språket

Bakhtin er en teoretiker som er opptatt av dialog på flere nivå; eksistensielt, språklig og til forskjell fra monologen. Han utvider dialogbegrepet fra å kun gjelde muntlig samtale mellom to mennesker, slik det brukes i hverdagspråket.

Bakhtin er opptatt av språket som dialogisk; det levende, dynamiske språket. Denne språkforståelsen er grunnleggende for å forstå det dialogiske potensialet i den muntlige fortellingen. Jeg vil bruke litt plass på dette før jeg går videre i forhold til monologen og dialogen.

Jeg har beskrevet hvordan fortellingen innehar visse strukturelle kjennetegn, fortellingens grammatikk. Jeg har også i denne oppgaven valgt å fokusere på den muntlige fortellingen som gjenfortelling til forskjell fra resitering. Elevene forteller med egne ord, men bruker fortellingens grammatikk som knagger for eget språklige uttrykk.

For Bakhtin tilhører ikke ordet bare en enkelt person eller personene som er med i en talekommunikasjon. Ordet er alltid en del av en ytringskjede. En ytring er et svar på tidligere ytringer. Språket bærer i seg stemmer fra tidligere brukere. Samtidig bøyer en ytring seg mot et fremtidig svar. Vi forventer en respons, og derfor snakker vi mot denne forventede responsen. Hvis den du snakker til ser skeptisk ut, vil du formulere deg annerledes enn om lytteren ser begeistret ut.

Det betyr at en ytring er avhengig av andre ytringer for å bli meningsfull. Det er ytringer som kommer før og som følger etter. Dette skaper et dynamisk språk hvor ord forandrer mening ut fra hvem som ytrer dem, i hvilken kontekst (Bakhtin 1981, 1986).

For den muntlige fortellingen blir dette ekstra tydelig. Fortellingen har utviklet seg muntlig og vandret fra munn til munn. På den måten er den muntlige fortellingen allerede dialogisk; det ligger i dens natur å bære i seg stemmer fra tidligere brukere. Benjamin sier at den muntlige fortellingen har ”lag på lag av mangfoldige gjenfortellinger” (Benjamin 1975:187).

Fortellingen er også *intertekstuell* fordi mange motiver går igjen i fortellingene.

Intertekstualitet betyr at to eller flere tekster siterer fra hverandre, hentyder til hverandre eller på andre måter er forbundet. Fortellingen forandrer seg for hver gang den blir fortalt, den tar opp i seg nye motiver, spøker med autoriteter, sparker oppover, moraliserer over samfunnet

og svarer på hva som er rett og galt. Fortellinger med svært lik struktur finnes i mange versjoner over hele verden. Den som trodde de norske folkeeventyrene er norske, tar skammelig feil. Fortellingene er i seg selv nærmest evigvarende intertekstuelle ytringskjeder.

Bakhtins språkforståelse betyr at språket har en slags *kontinuitet* som gjør at det vokser og forandrer seg i stadig nye sammenhenger. Det er et levende språk. Ingen ord står alene i det de blir talt.

Bakhtin kritiserte lingvister og språkfilosofen for å ha en instrumentell og nøytral tilnærming til språket. Tradisjonelt har lingvister vært opptatt av språkets nøytrale betydning og ikke dens *aktuelle mening* (Bakhtin 1981). Jeg forstår dette som at man har vært opptatt av ordenes leksikalske betydning, og ikke ordenes faktiske mening i den konkrete situasjon de ytres. Bakhtin er opptatt av språket som et sosialt og kontekstuel fenomen. Alt språk er verdiladet. Det er språk *fra* et spesielt ståsted, *i* en kontekst, *til* en eller flere lyttere. Bakhtin mener at språk ikke kan eksistere i nøytrale og upersonlige sammenhenger. Språk oppstår i det sosiale samspillet mellom levende mennesker, og må forstås kontekstuel. Når vi lærer språk, lærer vi det ikke ved å pugge ord og tekst, men ved å registrere konteksten de forskjellige begrepene dukker opp i den sosiale interaksjonen (ibid).

Elever skal utvikle sitt eget språk og Bakhtin var opptatt av dette. Han beskrev hvordan elever kan utvikle sansen for nyanser i språket, om hvordan elevene kan overta andres språk og gjøre det til sitt eget. Det handler om å ”innta ein posisjon i ei kjede av andre ytringar, finne sin individuelle plass i det kollektivt gitte” (Dysthe 2006:462 referert fra Bakhtin 1998). Bakhtins ideal for elevens språkutvikling er det levende, ekspressive språket og den personlige stemmen. Utgangspunktet er det muntlige språket, det han kaller ”språket fra det virkelige livet” (ibid.). Siden språket har slik kraftfull effekt på tankeprosessen, vil det kreative potensialet til eleven i stor grad avhenge av det språket han har med fra skolen. Bakhtin understreker viktigheten av ”den modige selvtiliten og språklige vågemotet” (ibid.) og den individuelle stemmen. På denne måten har språket en grunnleggende betydning for identiteten. Det handler dypest sett om hvem man *er* (Dysthe 2006). Ordet *stemme* bærer i seg et menneskes verdier og måte å se verden på. Vi går inn i dialog som en integrert stemme; vi deltar ikke bare med tanker, men også med hele vår individualitet (Bakhtin 1984). Jeg forstår Bakhtin og Dysthe som at mitt språk, min stemme, er en personlig avleiring av hvem jeg er,

min identitet. Språk er ikke nøytralt, men personlig. Språk oppstår og skapes ikke bare i nuet, men har dype røtter i menneskets historie og menneskets individualitet.

Man kan i denne sammenheng ikke forstå den muntlige fortellingen som et nøytralt sett av ord som følger visse semiotiske regler. Den muntlige fortellingen må forstås ut fra kontekst. Språket må forstås som personlig, levende, dynamisk og foranderlig. Den frie gjenfortellingen er et sentralt pedagogisk poeng. Det er viktig at fortellingene ikke pugges og gjengis ordrett, men at de får vokse fram gjennom elevenes personlige språk. Språket skal konstruere fortellingens univers med utgangspunkt i elevens erfaringsverden.

Jeg har nå beskrevet Bakhtins språkforståelse som svært forenklet kan oppsummeres som ”et levende språk”. Denne måten å forstå språk på er utgangspunkt for å undersøke dialogiske aspekter ved den muntlige fortellingen. Det er viktig å huske at en forteller i denne sammenheng ikke nødvendigvis er læreren. Det kan like gjerne være eleven.

4.2 Dialogen og monologen

En dialog fordrer to personer. En fortellersituasjon er dialogisk i utgangspunktet fordi det må være minimum to personer til stedet for at man skal kunne fortelle. Samtidig er den muntlige fortellingen en monolog: en person forteller noe til noen som lytter. Jeg har i forrige kapittel vist hvordan pedagogikken forsøker å løsrive seg fra en gammeldags, tradisjonell formidlingspedagogikk. I forlengelsen av et sosiokulturelt grunnsyn vil jeg nå drøfte den muntlige fortellingen i lys av begrepene dialog og monolog.

Bakhtin og Dysthe bruker ikke dialog og monolog som synonymer med samtale og enetale. Dysthe (1993, 2001) tar utgangspunkt i Bakhtin og mener det er fruktbart å utvide begrepene dialog og monolog som perspektiver i forhold til språk og læring. Begrepene dialog og monolog kan således si noe om kvaliteten på en situasjon. En såkalt *dialog* kan ha sterkt preg av passiviserende monolog. Et eksempel kan være det Klette (2003) beskriver som IRE mønsteret (initiere spørsmål, respons, evaluere) som er en vanlig kommunikasjonsform i klasserommet: Læreren spør et spørsmål (”Hva heter hovedstaden i England?”), eleven svarer (”London”), læreren korrigerer (”Riktig Madeleine”). I boka ”Det flerstemmige klasserommet” skriver Dysthe (1993) at hun i gjennom et stort forskningsopplegg tilbrakte

mange timer og uker som observatør i et klasserom. Hun skriver: ”At det ble lange dager, hadde jeg regnet med, likeså at det ville bli en del kjedelige timer. Men at det var så slitsomt og så utrolig passiviserende å være elev, var en overraskelse” (ibid:11). Hun skriver at dialogen i klasserommet egentlig var monologisk. Det er læreren som prater mesteparten av tiden og elevene kan svare på lukkede spørsmål, med korte setninger eller enkeltord. Elevene fyller hullene i lærerens forklaringer. Denne monologiske dialogen (en monolog som gir seg ut for å være dialog) var svært fremtredende i hennes forskning.

Jeg mener at en *monolog*, slik som en muntlig fortelling, på tilsvarende måte kan ha sterke dialogiske aspekter. Dette vil jeg utdype nærmere i det følgende.

4.2.1 Lytterens respons

Fortellingen er enetale; en forteller, noen lytter. Elevens passive rolle har blitt kritisert i pedagogikken. Elever skal være aktive i egen læring. Jeg mener at det er en forenkling og en undervurdering av elevene å si at det å sitte stille og lytte alltid er ensbetydende med å være passiv. Jeg vil i det følgende konsentrere meg om to sider ved dialogen i forhold til muntlig fortelling: Lytterens respons og deretter hvordan denne responsen påvirker fortelleren og dermed også fortellingen.

La oss starte med lytteren og se på dennes funksjon i en fortellersituasjon.

Tradisjonelt har lingvister og språkforskere vært mest opptatt av lytteren som en mottaker av et budskap. Fokus har vært på teksten som formidles, på avsenderen, og lite på *hvilken påvirkning lytteren har* på det som formidles.

Hvis vi tar utgangspunkt i verbal kommunikasjon, kan vi forestille oss en elev som forteller noe til en medelev. Den mest brukte modellen for verbal kommunikasjon er utarbeidet av Roman Jakobson. Hans modell summeres opp i setningen: ”En avsender sender et budskap til en mottaker” (Jakobson 1987:66). Det kan vises slik:

avsender → kontekst, budskap, kontakt, kode → mottaker

Dette er den klassiske kommunikasjonsmodellen. Avsender forteller noe, men budskapet har forandret seg da mottaker oppfatter budskapet annerledes på grunn av konteksten. Men like fullt er elevens rolle å motta et budskap. Eleven er passiv. Denne kommunikasjonsmodellen kan forstås i forlengelsen av den tradisjonelle undervisningen jeg presenterte i forrige kapittel. Hvis man bruker en slik kommunikasjonsmodell som utgangspunkt for å forstå den muntlige fortellingen, så *blir* lytteren passiv, og fortellingen kan forstås som en monolog. Her tilhører ordet avsenderen, altså den som forteller. Språket forstås ut fra den som snakker, som om denne ikke har noen forbindelse med de andre deltakerne i kommunikasjonen.

Bakhtin (1981) snur det hele på hodet og sier at det er i lytterens respons at mening og forståelse blir skapt. Bakhtin mener at forståelse og mening ikke er lokalisert i teksten i seg selv (fortellingen) eller hos avsenderen (fortelleren). Mening er heller ikke noe som blir skapt *i* individet og dennes bevissthet. Hvorvidt forståelsen er aktiv og engasjerende bestemmes av *responsen eller svaret* til den andre. Det er responsen på en ytring som blir det aktiverende element: "Understanding comes to fruition only in the respons. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other" (ibid:282). Her knytter Bakhtin forståelsen til responsen.

Bakhtin mener at alt talespråk er rettet mot et svar og at ord som blir sagt ikke kan unngå å rette seg mot et forventet svar. På den måten er ytringene våre adresserte. Uansett hvem som lytter til oss, *vil den som lytter virke aktivt inn på utformingen av det vi sier*. Vi forventer en respons, vi ser den som lytter, vi er sammen i en situasjon og vi forsøker å handle deretter. Vårt tale bøyer seg mot svaret. En som forteller kan for eksempel forholde seg til det kommende svar på en provoserende, lattermild, stimulerende eller ironisk måte. Den muntlige fortellingen vokser eller minker i møtet med lytteren, fordi lytteren påvirker fortellingen med sin respons.

Forståelse krever altså et gjensvar eller en respons hos lytteren. Og, dette er viktig; responsen kan være et eksplisitt svar eller en *uartikulert reaksjon*: "The fact is that when the listener perceives and understands the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude toward it. He either agrees or disagrees with it (completely or partially), augments it, applies it, prepares for its execution, and so on" (Bakhtin 1986:68). For den muntlige fortellingen betyr dette at det er i lytterens respons forståelsen og meningen skapes. I dialogen vil forteller og lytter sammen konstruere mening. For fortellingen betyr

dette at det ikke er selve fortellingen som avgjør om læringen oppleves som meningsfull, og heller ikke uttrykket til fortelleren alene. Det er i den uartikulerte, eller artikulerte, responsen fra lytteren at mening blir skapt. Lytteren møter fortellingen med en respons; rasjonelt, emosjonelt, verbalt eller imaginært. I dette møtet mellom lytter, forteller og fortelling oppstår mening og forståelse. Og lytteren påvirker fortelleren og fortellingen ved sin respons. Lytteren utvider fortellingen ved å selv delta.

4.2.2 Passiv forståelse og monolog

Det motsatte av en slik dialogisk og aktiv forståelse er en passiv forståelse. En passiv forståelse er ingen forståelse i følge Bakhtin. Passivitet eller passiv forståelse bare ”dupliserer hans (den som taler) egen idé i en annens hjerne.” (Dysthe 1993:69). Denne formen for forståelse speiler ordene til avsenderen uten å utvide og berike ordene, på den måten som skjer når forståelsen er aktiv. I et slikt møte oppstår ikke noe nytt, ja, det er rett og slett ikke noe møte; ”...leave the speaker in his own personal context, within his own boundaries; such negative demands are completely immanent in the speaker`s own discourse and do not go beyond his semantic or expressive self-sufficiency.” (Bakhtin 1981:281). Fortelleren er alene og det skjer ikke noe møte.

En slik situasjonen preges av monolog i ordets rette forstand. Bakhtin er opptatt av monologen som motsetning til dialogen, både på et språklig og på et filosofisk plan. For Bakhtin betyr monologisk å undertrykke andre stemmer slik at teksten blir monologisk. Monolog kan forstås som enetale, eller når ”det fleirtydige blir eintydig, når åpne meningsutvekslinger blir lukka, og når fasitsvar erstatter søking.” (Dysthe 2001:116). Monologen åpner ikke for et møte i eksistensiell betydning. Vi gir ikke den andre rom. Bakhtin var påvirket av filosofen Martin Buber. For Buber er nettopp monolog en som ikke ser den andre. ”He who is living the life of monologue is never aware of the other as something that is absolutely not himself” (Buber 2002:23). Det monologiske liv ser aldri den andre, bare avspeilinger av seg selv.

I monologen møtes ikke ord, stemmer og mennesker slik som i dialogen. Det skapes ikke et felles fortellingsunivers, ingen landskaper hvor lytter og forteller kan vandre sammen.

Fortelleren er fylt av seg selv og gir ikke den andre rom. I monologen høres bare en stemme; både verbalt og mentalt. Det gis ikke plass for andre stemmer.

4.2.3 Det autorative ord og det indre overbevisende ord

I forlengelsen av monologen anvender Bakhtin begrepet *det autorative ordet*. For Bakhtin er dette ord og ytringer som ikke gir rom for egen tenkning og refleksjon, det er ord hvor sannheten er konstituert en gang for alle. Det autorative ordet kommer fra en ytre, kanskje påtvunget autoritet, og budskapet gir lite rom for innspill og refleksjon fra den som lytter, kun underkastelse og tilslutning uten vilkår. Bakhtin beskriver det slik:

“This is privileged language that approaches us from without; it is distanced, taboo, and permits no play with its framing context [...]. We recite it. It has great power over us, but only while in power; if ever dethroned it immediately becomes a dead thing, a relic. Opposed to it is *internally-persuasive discourse* [...], which is more akin to retelling a text in one's own words, with one's own accents, gestures, modifications.”
(Bakhtin 1981:424)

Her sier Bakhtin det i klartekst: Det autorative ordet resiteres. Det er ikke vårt eget språk, vi overtar andres språk uten å forandre det til vårt eget. For Bakhtin er det autorative ordet sterkt forbundet med maktstrukturer og det får sin autoritet fra ”tradisjon, autoriserte sannheter, offisielle autoriteter eller fra personer som er anerkjent som autoriteter” (Dysthe 1993:68).

Det er verdt å merke seg at Bakhtin bruker lærere som eksempler på personer som ytrer autorative ord. Dysthe mener også at skolen gir det autorative ordet gode vilkår. Læreren er en autoritær person fordi han formidler det samfunnet ser på som ”sann kunnskap” til neste generasjon (ibid). Dialogen kan få dårlige vilkår og elevene kan bli passive mottagere av kunnskap. Hvis vi går tilbake til forrige kapittel, er det lett å plassere Freire og Dale sin fortellende lærer og den tradisjonelle undervisning som bærere av det autorative ordet, og at formidlingen blir monologisk. Dette kan også ses i forbindelse med de store fortellingens fall i det postmoderne. De store fortellingene var bærere av autoritet og sannhet som udiskutable størrelser. Lærere med autorative ord fortalte seg inn i de store fortellingene om hva som er sant og verdt å vite noe om.

Som vi ser fra sitatet over bruker Bakhtin *the internally-persuasive discourse* eller det *indre overbevisende ordet* som et motstykke til det autorative ordet. Det indre overbevisende ordet er dialogisk, åpen og meningsskapende:

”I hverdagens bevissthet er det indre overbevisende ordet halvt vårt og halvt noen andres. Kreativiteten og produktiviteten består nettopp av det faktum at et slikt ord vekker nye og selvstendige ord, at det organiserer mange andre av våre egne ord innenfra, og det ikke forblir isolert og statisk. Det er så mye tolket av oss som det er fritt utviklet, brukt på nye områder, om nye forhold; det går inn i interanimerte forhold med nye kontekster. Mer enn det, det inngår i en intens interaksjon, en kamp med andre indre overbevisende diskurser.” (Dysthe 1993:68 referert fra Bakhtin 1981:345)

Vi kjenner igjen Bakhtins språkforståelse som beskrevet tidligere. Som vist over beskriver Bakhtin at når eleven skal gi uttrykk for hva de har lært, kan de enten gjengi ordrett eller gjensvare med egne ord. Dysthe (2001:116) sier at ”skilnaden mellom disse formene for gjengivning kan på ein enkel måte illustrer skilnadene mellom to former for diskurs som Bakhtin karakteriserer som `autorativ` og `indre overtydande`.” Det er dermed det indre overbevisende ord og dialogen som må etterstrebes i arbeid med muntlig fortelling i undervisning og læring hvis man legger et sosiokulturelt læringssyn til grunn. Da undergraves den autoritære og tradisjonelle formidlingspedagogikken.

Bern (2005) har vist hvordan det er de små fortellingene som gis rom i det postmoderne; de flertydige, synlige og individuelle fortellingene. Det dialogiske potensialet i den muntlige fortellingen blir ikke fullbrakt før man slipper til flere fortellende stemmer; i form av fortellinger og fortellere. Det kan være interessant å diskutere dette videre i lys av begrepene *flerspråklighet* og *flerstemmighet*.

4.2.4 Enspråklighet og flerspråklighet

Skolen har hatt harmoni og felles kultur som mål (Thavenius 1995). Dagens klasserom rommer stadig større variasjon i elevenes bakgrunn. Elevene har ulikt verdisyn, kunnskapssyn og språk, og de har med seg forskjellige erfaringer og livshistorier. Thavenius beskriver hvordan velmenende undervisning kan virke mot sin hensikt fordi den hviler på den uuttalte

forutsetning at alle elevene er like. Skolen utvikler en enspråklig kultur. Det legges her til grunn en utvidet forståelse av ordet språk. Enspråklig betyrr ikke nasjonalspråk som norsk eller urdu, men for eksempel måten man snakker om kunnskap på, eller måten man snakker med hverandre på. Jeg forstår Thavenius' forståelse av språk nesten som *kultur*. I et enspråklig klasserom kan det utvikles uheldige maktstrukturer. Det dras en skarp linje mellom godt og dårlig, høyt og lavt. Avvikelser og varianter klassifiseres som oftest uten begrunnelse som dårlig språk. Enspråkligheten som kollektiv selvforståelse har en tendens til å oppfatte det fremmede som forstyrrende eller i verste fall truende (ibid.).

Samfunnets flerspråklighef utfordrer hele tiden skolens enspråklighef og insisterer på en forandring. Thavenius argumenterer for et flerspråklig klasserom som gir rom for forskjelligheter og ulikheter. Han vil gi plass for heterogenitet innenfor en felles kulturell identitet.

4.2.5 Det flerstemmige

Polyfoni eller polyglossia er sentrale begrep hos Bakhtin. Dysthe oversetter begrepet til det norske *flerstemmighet*. Polyfoni betegner sameksistensen av mange stemmer og den dialogiske interaksjonen mellom dem (Dysthe 1993).

Som vi har sett handler dialogen og det å skape mening og forståelse om relasjoner mellom ulike språk og stemmer. I et flerstemmig klasserom må alle de forskjellige stemmene høres. Elevene skal fortelle, læreren skal fortelle. Disse stemmene skal leve side om side. Men fortellingene representerer også egne stemmer. De bærer i seg stemmer fra tidligere brukere og de er selvstendige stemmer fra andre tider. Dette har jeg forklart gjennom Bakhtins språksyn, språkets kontinuitet og intertekstualitet. Fortidens stemmer lever på denne måten sammen med nåtidens stemmer. Fortellere og fortellinger plasserer seg i ulike yringskjeder; vi hører individuelle stemmer i det kollektivt gitte. I klasserommet møtes disse forskjellene hverandre og det oppstår et mangfold av stemmer. Men det er ikke dermed sagt at disse stemmene står i dialog med hverandre. Det at mange stemmer høres eller det snakkes mye, betyr ikke at læring fremmes.

For Bakhtin er ikke dialog ensbetydende med harmoni. For Bakhtin ligger det dialogiske i spenningen mellom stemmene og ytringene, mellom en selv og de andre. ”Når stemmenes stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre, står de i dialogisk interaksjon med hverandre.” (Dysthe 1993:67). Det som er spesielt er at gjennom språket og dialogen holder alle forskjeller sammen samtidig. Gjennom språket og dialogen bindes forskjeller sammen. Språk er et møtested for samspill og konfrontasjoner mellom talende personligheter med ulike verdiposisjoner. ”Det er denne gjensidigheten av forskjeller som gjør dialogen til Bakhtins sentrale begrep” (ibid:66). Dette skaper flerstemmighet.

Bakhtins polyfonibegrep er antiautoritært og demokratisk rettet. Polyfoni gir rom for alle de forskjellige stemmer i stedet for en dominerende stemme. ”Only polyglossia fully frees consciousness from the tyranny of its own language and its own myth of language.” ((Bakhtin 1981:61). Slik jeg forstår dette, frigjøres vi fra det autorative ord via det flerstemmige.

Dialogisk bruk av den muntlige fortellingen i pedagogikken fordrer flerstemmighet. Alle elever må komme til orde med sitt personlige, levende og ekspressive språk. Det må også øses av mange forskjellige kilder, slik at fortellingens flerstemmighet ivaretas og at det enspråklige blir flerspråklig. Det er de små fortellingenes tid, som beskrevet hos Bern (2005). Gjennom dialogisk flerstemmighet skapes mening og forståelse. Et læringsmiljø som legger til rette for dialog og flerstemmighet, åpner for at elevene kan gjøre nye erfaringer som igjen kan brukes i forskjellige situasjoner.

4.3 Oppsummering

Den tradisjonelle undervisningen jeg introduserte i kapittel tre blir her forstått ut fra begrepene monolog og autorative ord. I forhold til den muntlige fortellingen er dette når fortelleren ikke ser sitt publikum og ikke inviterer tilhørerne inn i fortellingen. Det autorative ord kjenner vi igjen fra kunnskapssynet i den tradisjonelle undervisningen: Læreren forteller for å overføre kunnskap som en statisk størrelse. Lytteren passiviseres og har en minimal funksjon i forhold til skapelsen av fortellingen og kvaliteten på situasjonen. Undervisningen preges av enspråklighet når det gjelder fortellingsmangfold. Det kunne vært spennende å undersøke den muntlige fortellingen videre i dette perspektivet, men jeg vil la det ligge. Imsen

(2003) erklærer formidlingspedagogikken som død på ideologisk plan (om enn ikke i det virkelige liv) og jeg skal følge hennes oppfordring og legge den delen av diskusjonen ned.

Gjennom en dialogisk forståelse og anvendelse av den muntlige fortellingen blir fortellingen skapt mellom forteller og lytter. Lytteren er en aktiv medskaper i fortellingen og påvirker fortelleren hele veien. Det indre overbevisende ord beveger fortellingen mellom deltagerne i situasjonen. En flerstemmig bruk av muntlig fortelling fordrer mange stemmer, både i form av fortellere og i form av fortellinger.

Den muntlige fortellingen gir kunnskap *en form*, fortellingens form. Dette er et sentralt poeng i estetiske læreprosesser. Dette er tema i neste kapittel. Estetiske læreprosesser er opptatt av hvordan det estetiske integreres i den livsviktige kunnskapsproduksjonen, og ikke bare fungerer som krydder til den vanlige undervisningen. I estetiske perspektiver på læring tar man utgangspunkt i elevens erfaringer, og viktig er det å ta vare på den helhetlige erfaringen. Både emosjoner, handling, logisk og narrativ tenkning er viktige når man vurderer en læringsprosess. Ved å gjøre dette kvalifiserer man læringen.

5 MUNTLLIG FORTELLING SOM ESTETISK LÆRING

I dette kapitlet vil jeg beskrive estetiske læreprosesser og peke på noen interessante perspektiver i forhold til den muntlige fortellingen. Jeg har beskrevet den muntlige fortellingen i lys av Bakhtins syn på språk og dialog. Jeg mener Bakhtin understreker språkets estetiske kvaliteter gjennom betoningen av det ekspressive, personlige språket. Det samme gjelder dialogen og det flerstemmige, hvor elevene er aktive i estetiske læreprosesser. I første del av kapitlet vil jeg beskrive den estetiske erfaring slik Lars Løvlie bruker begrepet. Dette er en direkte videreføring av erfaringsbegrepet som jeg beskrev i kapittel tre. Jeg vil deretter gå over til å beskrive estetiske læreprosesser og drøfte dette i forhold til muntlig fortelling. Jeg vil trekke fram noen estetiske aspekter ved den muntlige fortellingen som jeg synes er spesielt interessante; imaginasjonen og estetisk eksponering. Jeg avslutter kapitlet med å diskutere den muntlige fortellingen i et estetisk og dialogisk lys knyttet opp mot de muntlige ferdighetene i Kunnskapsløftet.

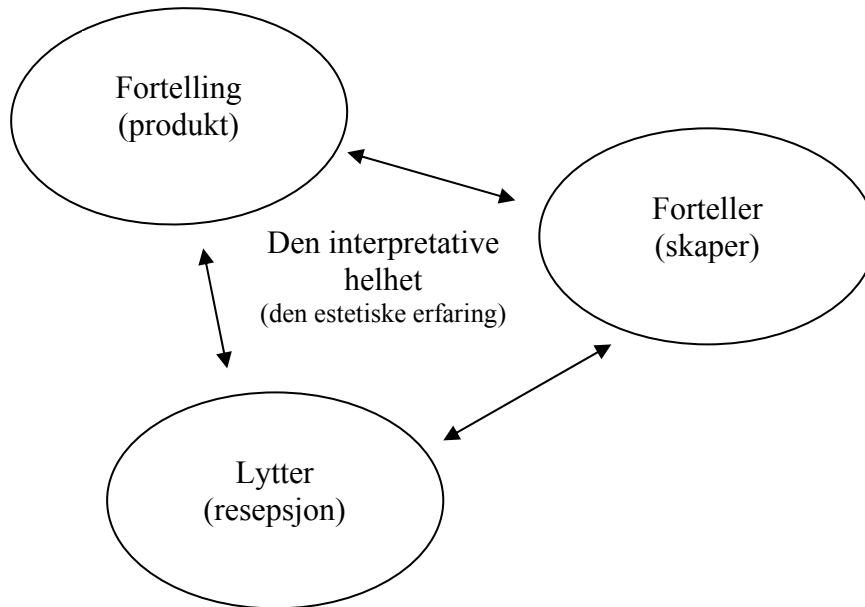
5.1 Den helhetlige erfaringen

For å si noe om læring, må man si noe om kvaliteten på erfaringen som gjøres i en læringssituasjon. For å gjøre dette, mener jeg at vi må se på *hele* erfaringen og inkludere for eksempel følelser og handling i erfaringsbegrepet. Løvlie (1990) bruker begrepet *den estetiske erfaring* for å fange opp alle aspektene ved en erfaring.

5.1.1 Den interpretative helhet

Løvlie mener at et fenomen, for eksempel den muntlige fortellingen, ikke kan forstås hos for eksempel fortelleren alene. Forståelsen av fenomenet må flyttes fra individet og ut i det han kaller *den interpretative helhet*. Vi kjenner igjen tanken fra et sosiokulturelt læringssyn og fra Bakhtins dialogisme. Forståelsen av den muntlige fortellingen må flyttes vekk fra subjektet (lytteren, fortelleren eller fortellingen) og ut til *relasjonen* mellom forteller, fortelling og lytter (skaper, produkt og resepsjon). Dette kaller han den interpretative helhet. Den estetiske erfaring er relasjonell. Det estetiske i den muntlige fortellingen er ikke noe individet bærer i seg og som er upåvirket av tid, sted og kultur. Det estetiske er prosess og produkt, det skjer

"der ute" og er et møte mellom fortelleren, lytteren og fortellingen. Dette kan vises skjematisk i følgende modell:



figur 1 Den interpretative helhet

Det estetiske er handling. Fortelleren og lytteren møtes i en erfaring hvor deres forståelseshorisonter smelter sammen. Vi flytter forståelsen av den muntlige fortellingen fra kunstnerisk *evne* til allmenn *kompetanse* uten å redusere det estetiske element. Fortellingens verdi "hviler ikke objektivt i teksten, men skapes i mottakerens utspørring av teksten" (ibid:12). Jeg mener at den interpretative helhet her sammenfaller med Bakhtins dialogisme. Forståelse og mening skapes mellom lytter og forteller som gjensidig påvirker hverandre.

5.1.2 Den estetiske erfaring

Den estetiske erfaringen er skapende. Elevene er ikke tørste planter som læreren vanner, men aktive, skapende individer i egen læring. Selve den estetiske erfaringen kan ikke reduseres og forklares som enkeltdeler. Hvis man reduserer og forklarer den estetiske erfaringen som

enkeltdele, skal man hele tiden være klar over at den enkelte delen ikke forklarer helheten, og at helheten er mer enn summen av delene.

Dette innebærer også det vesentlige aspektet at stemninger, emosjoner og intuisjon inngår i erfaringen i like stor grad som intellekt, rasjonalitet og praktiske ferdigheter, sier Løvlie. Jeg mener at den narrative tenkemåte også inkluderes i en estetiske erfaring. Denne måten å forstå en erfaring på bryter ned det kunstige skillet mellom følelser og rasjonalitet i læringsbegrepet. Kunnskap og læring, og også den muntlige fortellingen, rommer både rasjonalitet og emosjoner. Erfaringen må forklares ved erfaringen selv og er derfor konsekvent anti-reduksjonistisk. Følelser må også forstås i den interpretative helhet, utenfor individet i møte med mennesker og kultur. "Lidenskap *er* ikke rett og slett, de er til gjennom det menneskene gjør med hverandre." (Løvlie 1990:11). Vi kan ikke si at lidenskap i seg selv fører til forandring. Men noe skjer når lidenskapens innhold gis en form (her: den muntlige fortellingen), at den gjøres sanselig og kan erfares av de som er tilstede.

Gjennom den estetiske erfaring forandres eleven. Som i eventyrene reiser man ut på en reise, for så å vende tilbake til seg selv, forandret. Slik er det også med estetiske læreprosesser. Læring skal skape forandring, og for å følge Deweys tanker fra kapittel tre, så skal elever og læreres erfaringsvekst strekke seg mot demokratiske verdier.

5.2 Estetiske læreprosesser

I denne oppgaven ønsker jeg å løfte det estetiske fram som en kvalitet ved en situasjon. Det er noe annet enn å knytte det estetiske opp mot *kunst*. Tradisjonelt har estetikk og kunst vært begreper med nærmest lik betydning. Dermed blir estetikken noe som er forbeholdt de med et spesielt talent, et smalt område de fleste av oss ikke har tilgang til. Et slikt estetikkbegrep er lite fruktbart i forhold til læring og undervisning. Aulin-Gråhamn og Thavenius (2003, 2004) hevder at denne estetikkforståelsen fremdeles er den rådende i skolen og i samfunnet, men at samfunnsforandringene nå krever et nytt estetikkbegrep, også i skole og undervisning.

5.2.1 Den moderate estetikken

Bygget på en tradisjon hvor estetikk og kunst er nesten det samme, blir de estetiske fagene et område *utenfor* læringsprosessene i skolen. Kunst, estetikk, fantasi og emosjoner er noe som skjer når vi er ferdige med å lære, som underholdning eller belønning, og estetikken blir et mål i seg selv. Vi har sløyd, kunst og håndverk og musikk. Vi får det Thavenius kaller en moderat estetikk: ”Modest är skolans estetik när verksamheterna bildar isolerade öar i skolvardagen, när de enbart fungerar som vilostunder i skolarbetet och accepterar sin marginella ställning.” (Thavenius 2005:22) Thavenius mener altså at en slik estetikkforståelse marginaliserer estetikken; den kjemper om et eget lite rom, i stedet for å være med overalt som et grunnleggende perspektiv i all læring. Den moderate estetikken skal skape hygge og trivsel. Det estetiske blir skjøvet ut i periferien og kobles overhodet ikke opp mot elevenes læring.

Muntlig fortelling som moderat estetikk er fortellerforestillinger gjennom Den Kulturelle Skolesekken, det er fortellerstunder på skolebiblioteket eller egne fortellerkurs som settes opp utenom den ordinære undervisningen for å øve på muntlige ferdigheter.

Mitt spørsmål er hvordan man kan skape et kvalifisert læringsbegrep hvor det estetiske inngår som et perspektiv i all undervisning. Hvordan kan de estetiske aspektene ved muntlig fortelling være med å *kvalifisere* et moderne læringsbegrep i stedet for å supplere.

5.2.2 Den radikale estetikken

Aulin-Gråhamn og Thavenius (2004) argumenterer for å skape et nytt estetikkbegrep som kan være fruktbart i skolen, og som kan kobles opp mot begreper som læring og kunnskap. Et slikt estetikkbegrep skal ha et sosialt utgangspunkt. Et nytt estetikkbegrep må koble læring og skolekunnskaper opp mot følelser, fantasi, humor og ironi. Det må være en estetikk som ikke nødvendigvis alltid hviler i harmonien, og som gir plass til det usikre og motsetningsfylte i vår kunnskap. Aulin-Gråhamn og Thavenius kaller dette *den radikale estetikken*, til forskjell fra den moderate estetikken. Det er estetikk som i stor grad skapes av elevene selv, estetikk som kommer nedenfra.

Et slikt estetikkbegrep hviler på mange forutsetninger. *For det første* må det settes spørsmålstegn ved skolens tradisjonelle kunnskapsbegrep; om en stabilt gitt, nærmest død kunnskap som overføres til elevene som passive mottagere. Dette har jeg diskutert som den tradisjonelle undervisningen tidligere i oppgaven. *For det andre* må vi dualismen i pedagogikken til livs, skillet mellom lek og alvor, fornuft og følelser, det narrative og logiske må bort. Jeg har vist hvordan læring kan forstås gjennom den estetiske erfaring. Det estetiske kan, på samme måte som det narrative, holde sammen kunnskap som ofte ellers skilles fra hverandre. *For det tredje* må den radikale estetikken knyttes til demokrati og ytringsfrihet, det samme som Dewey var opptatt av. Dette gjøres ved å ta vare på kunstens radikale arv: Det kunsten egentlig er ment å være før den ble institusjonalisert og marginalisert. Kunsten setter krav på retten til å ytre seg, vi kaller det ”kunstnerisk frihet”. Kunstens metode er å hele tiden spørre: ”Hvordan skal virkeligheten beskrives?” Mening skapes, som vi har sett, ikke bare gjennom hva som sies, men også hvordan vi sier det.

”Til skillnad från många andre former av vetande, till exempel vetenskapens, kan konsten släppa fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor, inlevelse och engagemang, för det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. Konsten drar uppmärksamheten till sin egen form och experimenterar hela tiden med den [...] Mening skapas inte bare genom vad vi säger utan också genom hur vi säger det. Konstens metod kan beskrivas med ord som öppen, frågande, kritisk. Den kan ge världen mångfald, komplexitet og konkretion.”
(Thavenius 2005:19)

Det er denne grunnholdningen til estetikk som Thavenius ønsker å koble mot læring. Da blir læring og estetikk ikke lenger motpoler, men det estetiske blir et perspektiv på læring som kan bidra til å kvalifisere læringen. I kunsten henger innhold og form sammen, og det er hvordan vi presenterer virkeligheten som er viktig. Dette er essensen i det som kan kalles estetiske læreprosesser.

5.2.3 Muntlig fortelling som estetisk læreprosess

Aulin-Gråhamn og Thavenius (2003) knytter altså estetikk, læring og kunst sammen i det de kaller estetiske læreprosesser. De forklarer det slik:

”En estetisk lærprosess finns inte som en isolerad del, den är en del av en social praktik och ett perspektiv i lärandet. Estetiska lärprocesser innebär ett möte mellan egna personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper och andras. Andre personers, andra tiders eller olika samhällens framväxta och lagrade erfarenheter och kunskaper. Mötet sker via ett medium (en form, en gestaltning, en framställning, en berättelse, ett konstverk)” (ibid:122).

For at den muntlige fortellingen skal kunne forstås som en estetisk læreprosess, må altså den muntlige fortellingen dras inn i den livsviktige kunnskapsproduksjonen. Den muntlige fortellingen må være et sted der elevens egne erfaringer, opplevelser og kunnskap kan treffe *andres* erfaringer, opplevelser og kunnskap. Jeg har beskrevet det mange ganger i denne oppgaven; På samme måte som den sosiale konteksten er grunnleggende i Bakhtins dialogisme, Deweys erfaringslære og Løvliens estetiske erfaring, så skjer læring gjennom den muntlige fortellingen i relasjon til omverdenen. I den muntlige fortellingen møtes mennesker og erfaringer. Elevens erfaringer møter andres erfaringer; fortellerens, lytterens og fortellingens; alle øser av erfaringen. Dette møtet iscenesettes eller gjestaltes gjennom en form, slik det framgår av sitatet over. Poenget er å gi kunnskap en ny *form*, og på den måten gjøre det kjente både fremmed og utfordrende. Den muntlige fortellingen er en slik form.

Aulin-Gråhamn og Thavenius sier altså at estetikken er et formspråk. All kunnskap gis en form. Samtidig mener de at det er en forenkling å si at estetikk er det samme som form. Det dreier seg om kunnskapsutvikling rundt et hvilket som helst slags innhold som interesserer seg for formens betydning. Det er et perspektiv, mer enn en metode. Men å bruke estetikken som middel for å gjøre annen kunnskap mer tilgjengelig, risikerer å redusere det estetiske. Forfatterne er klar over fallgruven ved å instrumentalisere kunsten og sier: ”Att använda estetiske processer som instrument, medel för att göra annan kunskap mer lättillgänglig risikerar att reducera estetiken.” (Aulin-Gråhamn og Thavenius 2003:121). Derfor må det estetiske løftes fram som et perspektiv, både i læring og i forhold til den muntlige fortellingen.

Estetiske læreprosesser tar utgangspunkt i elevens erfaringer. Den muntlige fortellingen er en form hvor elevene kan *mediere* sine opplevelser, følelser, tanker og kunnskap slik at de blir tilgjengelig for en selv og andre. Ved hjelp av estetiske kategorier som språk, rytme og bevegelser gjør man erfaringene tilgjengelig slik at man kan anvende dem. Kunnskapen gestaltet slik at den blir levende og gripbar. Man gjør det synlig og samtaltbart. Bruner (1986) mente på samme måte at fortellingen lager krysspunkter mellom det dagligdagse, våre erfaringer og miraklene, det magiske. Det trivielle løftes til å leve på nytt i fortellingens univers. Den muntlige fortellingen gir kunnskap liv.

Estetiske læreprosesser handler om et utvidet kunnskapsbegrep som rommer de rasjonelle og kognitive aspektene, så vel som emosjonelle og imaginære aspekter ved læring. Dette er kunstens metode slik kunsten opprinnelig var. Estetiske læreprosesser må ikke forstås instrumentalistisk, men som meningsskapende. Det betyr å ta utgangspunkt i etiske, filosofiske, intellektuelle og emosjonelle spørsmål og gjennom estetisk gestaltning skape personlig forankret forståelse for sammenheng. Det at kunnskapen gestaltet eller gis en form, gjør det estetiske til handling. Man er selv aktiv i en estetisk læringsprosess.

Jeg vil nå ta for meg noen estetiske aspekter ved muntlig fortelling som jeg mener har betydning for elevens læring.

5.2.4 Imaginasjonen

Jeg har tidligere beskrevet hvordan forteller og lytter sammen skaper fortellingens univers. Dette universet gis liv gjennom det Bruner (1986) beskriver som poetisk imaginasjon. Når man hører en fortelling, kan man se handlingen for sitt indre øye, den muntlige fortellingen har med rette blitt kalt fattigmannskino. Høgskolen i Oslo definerer muntlig fortelling som ”en kunst- og kommunikasjonsform som skaper indre bilder i tilhørerens fantasi fremfor å vise eller dramatisere synlige bilder” (studieplan for muntlig fortelling 1). Å skape indre bilder er et grunnleggende begrep i den nye fortellerbevegelsens terminologi. Jeg ønsker å belyse dette fenomenet ut fra begrepet imaginasjon. Imaginasjon, kommer av latin *imago*, som betyr *bilde*. Begrepet ligner begrepet *fantasi*, men er snevrere i sin betydning. Egan definerer imagination som ”The ability to think of things as possible – the source of flexibility and originality in human thinking.” (Egan 2005:220) . Bruner er opptatt av den poetiske

imagasjonen og definerer de imaginative sidene ved språket som "the means whereby we create possible worlds and go beyond the immediately referential" (Bruner 1986:125). Det er den narrative tenkemåten som gir oss poetisk imaginasjon. For både forteller og lytter er imaginasjonen et redskap for å gi fortellingen liv og for å styrke troverdigheten og kvaliteten på fortellingen. Vi er tilbake der vi startet; fortellingens univers skapes i vår bevissthet, i samhandling med andre mennesker.

For Dewey (1934) er imaginasjonen en like naturlig del av menneskets vesen som for eksempel muskulære bevegelser. Imaginasjonen er konstant virksom i våre liv, og det gjør at våre aktiviteter ikke blir fullstendig mekaniske. Imaginasjonen er en selvfølgelig og naturlig del av læring og kommunikasjon og er konstant med på å utvide vårt erfaringsgrunnlag. For Dewey er imaginasjonen en del av en hvilken som helst erfaring og den har visse transformative kvaliteter. Gjennom imaginasjonen kan vi nå utenfor våre direkte fysiske sansevner, og gjøre det kjent i vår virkelighet. Dewey bruker et eksempel om hvordan et barn i lek gjør om ting i dens nærhet (kongler, blader, steiner) til å bli til båter, og andre ting som barnet selv ønsker. Det er imaginasjonen som transformerer leken fra å være en lek med steiner og blader til å bli en lek med en båt (som egentlig ikke finnes, men som likevel finnes). På samme måte må en forteller gi liv til karakterer og hendelser som ikke finnes, men som likevel definitivt finnes! Fortellingene viser jo egentlig ingenting, men imaginasjonen gjør fortellingene håndgripelige; vi erfarer fortellingen, vi konstruerer fortellingens univers. Dewey sier: "When old and familiar things are made new in experience, there is imagination. When the new is created, the far and strange become the most natural inevitable things in the world." (ibid:267). Dette vi nettopp har sett er kjennetegnet ved en estetisk læreprosess; det kjente gjøres fremmed ved hjelp av for eksempel en fortelling. I denne prosessen oppstår imaginasjonen.

Dale (2006:215) viser til Charles Baudelaire som mener at imaginasjonen er "en gåtefull evne" og "evnenes dronning". Baudelaire mener at imaginasjonen er en slags grunnleggende evne, som gir glød og lidenskap til andre evner. Imaginasjonen puster liv i det vi gjør. Det estetiske hviler i å utvinne det skjønne, ved "morgenfriske inntrykk" og poetisk gjenskapelse. Poetisk gjenskapelse sier noe om hvordan det estetiske kan oppleves. Det er som å vende tilbake til barndommens magi og naive kraft, eller som en som møter verden på ny etter lenger tids sykdom. Alt erfares som på nytt, lukter, smaker og syn; man klarer på nytt å hente ut glansen fra det trivielle. Han sier at rekonvalesenten er en som nylig er "vendt tilbake fra

dødens kyster og ånder frydefullt inn all livets spirer og strømmer” (Dale 2006:214 referert fra Baudelaire 1988:108).

Hvis vi ser imaginasjonen i lys av dialogen er det ikke fortelleren alene som skaper disse bildene i det imaginative landskapet. Lytterens respons påvirker fortellingen, og imaginasjonen puster liv i fortellingen både fra fortelleren og lytterens side.

5.2.5 Estetisk eksponering

Danielsen (1999) viser til hvordan talevegring er et utbredt problem i norsk skole. Hun har gjennomført en studie i videregående skole hvor over 150 elever ble intervjuet om muntlige aktiviteter i norskfaget. 65% svarte at de ofte eller alltid har problemer med å skulle prestere noe muntlig i undervisningssammenheng. Danielsen viser til en hovedårsak til talevegring, nemlig medelevenes respons. Det er mangel på selvtillit og sosial trygghet i klassen som gjør elevene tause. Det å våge å snakke foran kamerater er årsaken, og særlig frykten for å bli ledd av.

Muntlig fortelling og muntlige ferdigheter handler om å vise seg fram, om å eksponere seg. Dette skal her forstås bokstavelig; man står alene foran et publikum. Den som forteller en fortelling skaper et rom for fortellingen og inviterer lyttere til å høre hva hun har å si. Den muntlige formidlingsformen setter krav til hvordan vi forholder oss til øyeblikket og til situasjonen der og da; hvem som er tilstede, hvordan disse forholder seg til hverandre, og til vår egen tilstedeværelse; verbalt og kroppslig. Gjennom den muntlige fortellingen presenterer vi oss direkte, i motsetning til for eksempel film eller litteratur hvor bilder eller bokstaver representerer oss. Vi har heller ingen rolle, som i et teater. Vi er oss selv når vi forteller. Vi er sårbare i et slikt møte. Vi presenterer oss selv direkte foran en gruppe lyttere og forteller en fortelling med vårt eget personlige språk.

Island (2007) viser til to dimensjoner knyttet til begrepet eksponering. Den ene dimensjonen knytter hun til å *vise seg fram*. Det er en aktiv og bevisst handling fra individets side. En som skal fortelle en fortelling, enten fra en scene eller i en klasseromssituasjon eksponerer seg på denne måten. Dette handler om å ønske å vise seg fram. Den andre dimensjonen knytter Island til det å *blotte seg* eller *utsette seg for fare*. Denne dimensjonen rører ved noe ulystbetont og en potensiell fare ved å eksponere seg, og kan knyttes til Danielsens funn. Noe

ubehagelig kan skje når man eksponerer seg. Island knytter denne dimensjonen til Goffmans begrep *frontstage*. Goffman (1959) skiller mellom begrepene *frontstage* og *backstage*. Førstnevnte er hvilke sider av oss vi viser offentlig eller til publikum, og *backstage* er den man er ”i kulissene” når man ikke er eksponert. Muntlig fortelling kan oppleves som et sterkt skille mellom *frontstage* og *backstage*. Man går på; alles oppmerksomhet rettes mot en, man skal prestere noe, man eksponeres og utsettes dermed for publikums respons; kritikk, blikk og kroppsspråk. Vi kan vel si at å jobbe med muntlig fortelling er mer *frontstage* enn mange andre typer aktiviteter i klasserommet. Det er viktig å ta hensyn til den sårbarheten som blottlegges når elevene arbeider *frontstage* gjennom den muntlige fortellingen. Hvis man ikke tar hensyn til dette aspektet kan arbeidet med muntlige fortelling stagnere i elevenes frykt for responsen fra sine medelever.

Den muntlige fortellingen kan være en vei til et systematisk arbeid med muntlige ferdigheter. Jeg har vist hvordan arbeidet kan forankres i et sosiokulturelt læringssyn med vekt på narrative, dialogiske og estetiske perspektiver på læring. Den tilnærmingen jeg har gitt den muntlige fortellingen så langt i oppgaven, gir en ganske annen forståelse av den muntlige fortellingen enn et rent ferdighetsperspektiv. Ferdigheter kan forstås som tekniske ferdigheter, som å sykle en sykkel. Å lære seg fortellerteknikk er å øve på muntlige ferdigheter. Reduserer ferdighetsbegrepet den muntlige fortellingen til et redskap eller en metode? Skal ferdigheter trenes på fordi elevene skal bli flinke til å fortelle eller forteller vi for å samhandle og kommunisere?

5.3 Muntlige ferdigheter i et estetisk og dialogisk perspektiv

Å se på den muntlige fortellingen som en teknisk ferdighet, kan redusere det estetiske og dialogiske aspektet ved den muntlige fortellingen. Før vi går over til oppgavens empiriske del, ønsker jeg å dvele litt ved de muntlige ferdighetene i lys av et estetisk og dialogisk syn på den muntlige fortellingen og læring. I denne diskusjonen er det nødvendig å se hvordan muntlige ferdigheter er forstått i Kunnskapsløftet.

5.3.1 Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet

Mye av bakgrunnen for Kunnskapsløftet finner vi i Stortingsmelding 30, Kultur for læring. Stortingsmeldingen slår fast at muntlige ferdigheter er en forutsetning for dialog og samhandling. Språklige ferdigheter er nødvendig for kommunikasjon.

I stortingsmelding 30 pekes det på konflikten mellom dannelse og læring/kunnskap. Elevene skal utvikle de grunnleggende ferdighetene for ”at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse” (Stortingsmelding 30:31). Allmenndannelse er, i følge stortingsmeldingen, både dannelsesaspektet og kunnskapsaspektet:

- Stortingsmeldingen argumenterer for at de grunnleggende ferdighetene skal ha allmenndannende effekt slik at elevene skal kunne forstå og delta i samfunnsdebatten, være aktiv i dialog og samhandling og på den måten bidra i en demokratisk utvikling av samfunnet.
- Ferdighetene skal knytte denne allmenndannelsen opp mot kunnskap og fag. ”Skolens bidrag til allmenndannelsen skjer i hovedsak gjennom arbeidet med fagene i skolen.” (ibid).

Videre sier stortingsmeldingen at de grunnleggende ferdighetene skal være redskaper for læring og utvikling, og at ferdighetene skal både være spesifikke (slike som arbeidslivet trenger), men samtidig utvikle hele mennesket. Stortingsmelding 30 peker på konflikten mellom ”demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden og konkret kunnskap og ferdighet på den andre siden” (ibid.).

5.3.2 Ferdigheter i et dialogisk og estetisk perspektiv

Løvlie (2004) har problematisert ferdighetsbegrepet i Kunnskapsløftet. Han påpeker også at ferdighetene i Kunnskapsløftet gis en todelt plass. De skal både være faglige mål, ferdighetene skal utvikles på fagenes premisser, og de skal være faguavhengige ferdigheter som ”svever så å si fritt mellom fagene”(ibid:20).

Han beskriver hvordan mål har blitt gjort til formål i skolen med Kunnskapsløftet og med Pisa undersøkelsene. Han mener at målet, nemlig det å teste elevens kunnskap, har blitt til formålet med undervisningen i skolen. Undervisningen rettes mot operasjonaliserte kunnskaper og ferdigheter som lar seg teste. Testresultatet blir skolens ideal. Læreren må undervise mot prøver. Han hevder at i de grunnleggende ferdighetene gis en ”autorativ, bestemmende og nærmest overordnet plass” (ibid.)

Løvlie mener at en ferdighet ikke kan gis en slik plass, da en ferdighet er noe man kan gjøre, for eksempel å slå i en spiker eller kjøre bil. For Løvlie er språk *ikke* en ferdighet.

Direktoratet skriver innledningsvis at muntlig språk er et kommunikasjonsmiddel.

Løvlie påpeker at gjennom de grunnleggende ferdighetene blir det muntlige uttrykk et middel for å oppnå visse faglige mål. Han skriver:

”Er muntlig språk primært et *middel* til å fortelle, befale eller rose noen? Si det til den som er glad i dialekten sin fordi talen er bevegelse, tilhørighet og identitet. Si det til eventyrfortelleren, oppleseren og skuespilleren. Si det til den som elsker og hater ord. De vil riste på hodet og si: For en gedigen misforståelse! Språk er ikke middel eller ”produksjon av tale”, men kultur. Folk bruker ikke talen som middel, men som samvær [...] og da snakkes det om middel, funksjon og produksjon, som om det har noe med tale å gjøre” (Løvlie 2004 [min kursivering]).

Han hevder altså at ved å redusere det muntlige uttrykk til et middel og en ferdighet, hopper man bukk over at muntlighet er språk, og at språk er kultur (ibid) . For elevene er språk samvær og dannelse, språk er noe man omslutes av og dannes i. Dette sammenfaller med Bakhtins språkforståelse og Løvlies estetiske erfaring. Språk er, i følge Løvlie, ikke et middel for å oppnå noe. Det muntlige blir redusert til noe mindre enn det er ved å kalle det en ferdighet.

Ferdigheter er et ord som rir på individualiseringsbølgen, mener Løvlie. En ferdighet er noe et individ har, noe som tilhører bare det enkelte individ. Ferdigheter er ikke en sosial størrelse, men noe som festes på individet. Ferdigheter er subjektivitet framfor intersubjektivitet. Løvlie mener altså at i selve begrepet ferdighet elimineres det sosiale aspektet. Det sosiale er noe man har felles, og ferdigheter har man ikke felles.

Ferdighet kan lett forstås som et redskap man kan bruke for å nå et mål. Hvis jeg øver meg i å bli god til å snekre, kan jeg lage et hus. Hvis jeg øver meg i å åpne munnen og si mange ord, blir jeg et demokratisk menneske. Dette kan, med basis i det Løvlie sier, forstås som en intrumentalisering av det muntlige språket.

Jeg mener at Løvlies argumentasjon og språksyn sammenfaller med Bakhtins dialogiske språkforståelse. Løvlies kritikk av ferdighetsbegrepet ligner Bakhtins kritikk av det monologiske og det autorative ord. Språk er ikke funksjonelle ferdigheter, men kultur, hvor elevene lever i samtalen, omsluttet av den og dannes i den (ibid). Løvlie oppfatter Kunnskapsløftets ferdighetsbegrep som reduksjonistisk. Den ivaretar ikke den estetiske erfaring og forståelsen i den interpretative helhet. Da omformes og forandres heller ikke elevene og læringspotensialet forringes.

Dale og Wærness (2006) utfordrer Løvlies ferdighetskritikk og spør om det virkelig er slik at man gjør feil ved å fokusere på de tekniske sidene ved en ferdighet. At elevene kan avkode ordene i en ytring er en forutsetning for at språket skal være kultur, noe elevene dannes i. Ferdigheter er redskaper for læring og utvikling, og nødvendige for at elevene skal kunne delta i den politiske debatten, i arbeidslivet og samfunnet generelt.

Aulin-Gråhamn og Thavenius (2003) mener det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom ferdighetstenkning (bli flink til å fortelle) og en bredere forståelse av begrepet. Å ville kommunisere gjennom den muntlige fortellingen betyr ikke at vi ikke kan øve på å fortelle. Tvert imot. Men man kan øve for å beherske, eller øve for å kommunisere.

Likevel skal man passe på at de muntlige ferdighetene ikke blir operasjonalisert for å kunne gi målbare resultater slik man ser for eksempel når man måler lesehastighet eller regneferdigheter. Den muntlige fortellingen blir redusert hvis den blir en del av en undervisningspraksis hvor man skal teste, måle eller på annen måte vurdere elevens muntlige ferdigheter ut fra oppsatte målbare kriterier.

Jeg har til nå forsøkt å gi et bilde av hvordan muntlig fortelling kan forstås i lys av dialogiske, estetiske og narrative perspektiver på læring. Før jeg går over til empirien, kan en kort oppsummering være nyttig.

6 OPPSUMMERING

Gjennom min problemstilling ønsker jeg å forstå den muntlige fortellingen i lys av narrative, dialogiske og estetiske perspektiver på læring, samt å knytte dette opp mot muntlige ferdigheter. Dette er de teoretiske rammene for denne studien. Før jeg går videre til den empiriske delen, vil jeg kort oppsummere de viktigste momentene fra teorien.

Overordnet de narrative, dialogiske og estetiske perspektivene på læring har jeg presentert et *sosiokulturelt lærings*syn. Vi må forstå fortellingen i den *situasjonen* og *konteksten* den er en del av. Å forstå den muntlige fortellingen som scenekunst er ganske annerledes enn å forstå den muntlige fortellingen brukt i undervisningen. Den muntlige fortellingen er først og fremst et sosialt fenomen. Læringen skjer mellom fortelleren, fortellingen og lytteren. Dette ”rommet” har jeg beskrevet både som den interpretative helhet og gjennom Bakhtins forståelse av dialogen. Det er det som skjer i dette rommet som beskriver kvaliteten på læringen. Det er her *erfaringen* gjøres, og det er kvaliteten på erfaringen som bestemmer kvaliteten på læringen.

Det er viktig i en sosiokulturell læringsteori at undervisningen tar utgangspunkt i elevens erfaringsverden. Det er når kunnskap berører elevens egne erfaring, at læring kan skje. Jeg har vist flere slike broer mellom den muntlige fortellingen og eleven: *den narrative tenkemåte* er et sterkt bindeledd til fortellingen. Jeg har beskrevet et narrativt perspektiv på læring gjennom den narrative tenkemåte. Den beskriver hvordan menneskets tanker grunnleggende ligner fortellingen; vi tenker som fortellingens grammatikk. Dette skaper et tett bånd mellom elevens tankeverden og den muntlige fortellingen.

Fortellingens univers er en annen bro mellom den muntlige fortellingen og eleven.

Fortellingen skaper et univers hvor lytteren og fortelleren vandrer sammen. Jeg har vist hvordan fortellingen grunnleggende er knyttet opp mot *det emosjonelle* og fundamentale kategorier om livet, som finner gjenklang hos alle mennesker. Jeg har også vist hvordan *imajinasjonen* gir liv til fortellingen, og hvordan fortellingens univers konstrueres i samhandling mellom lytter og forteller.

Det er essensielt at eleven lar seg føre inn i fortellingens univers, og ikke blir en tilskuer fra utsiden. Da brytes magien. For at dette skal skje er det viktig at fortellingen oppleves *dialogisk* og ikke monologisk. Jeg har forklart *monologen* og *det autorative ord* som en

forlengelse av *den tradisjonelle undervisningen*. Å oppleve den muntlige fortellingen dialogisk vil si at lytteren er medskaper i fortellingen og er med på å påvirke situasjonen. Lytteren dras inn i fortellingen og opplever fortellingen fra innsiden. Lytterens respons påvirker fortelleren og fortelleren tilpasser seg lytterens respons. Slik lever fortellingen mellom lytterens respons og fortellerens fortelling. Begge er avhengig av hverandre. Da gis det *indre overbevisende ord* gode vilkår. Gjenfortellingen gjør at fleksibiliteten blir større. Fortelleren kan hele tiden tilpasse sin fortelling til lytteren.

Den muntlige fortellingen knyttes opp mot *mening*. Gjennom dialogisk samspill skapes meningen mellom elevene som deltar i situasjonen. Det sosiokulturelle kan ses på som en kontinuerlig forhandling om mening. Elevene er med i et språklig spill hvor de er med å påvirke språkhandlingene, språket, underveis. I denne dialogen skapes mening og forståelse. På samme måte ligger det i fortellingens natur, i det narrative, å knyttes opp mot mening. En fortelling presenterer et innhold i en meningsfull sammenheng, gjennom *fortellingens grammatikk*.

Språk er viktig i et dialogisk læringssyn. Den muntlige fortellingen i et dialogisk klasserom blir en del av en ytringskjede hvor fortellingene og elevene utgjør mange forskjellige stemmer i en språklig kjede. Det er essensielt at det fortelles mange type fortellinger og det er mange fortellende stemmer, at undervisning og læring preges av *flerstemmighet* og *flerspråklighet*. Det er viktig at elevene får komme med sine fortellinger og får *gjenfortelle* det de hører med egne ord. Dette er viktige perspektiver i dialogisk læring så vel som i estetisk læring.

For meg har det vært viktig å belyse den muntlige fortellingen som en vei til læring, uten å redusere *det estetiske* aspektet ved fortellingen. Ved å forstå den muntlige fortellingen gjennom den interpretative helhet, tar vi var på den *estetiske erfaringen*, som rommer alle sider ved en erfaring. Det estetiske finner vi i *formen* kunnskap gis, en fortelling, som gjør det kjente fremmed. Vi finner blant annet det estetiske i nytelsen og magien; i *imajinasjonen*, og i framføringen: i den *estetiske eksponeringen*. Estetiske aspekter gjør at eleven engasjeres og at det skapes *lyst til læring*. Elevene er selv skapende i forhold til kunnskapen og får delta i fellesskapet med sine egne erfaringer. Det er viktig i *estetiske læreprosesser* at det estetiske ikke er noe som skjer utenfor den ordinære undervisningen, men at det estetiske er med å på å kvalifisere den læringen som skjer i klasserommet.

Å arbeide med *muntlige ferdigheter* kan være å arbeide med muntlig fortelling. Man utvikler ferdigheter, men ferdighetene må forstås i lys av dialogiske, estetiske og narrative perspektiver på læring. Således blir ferdighetene mer enn å lære fortellerteknikk og å lære å bli flink til å fortelle. Det er viktig å ha med seg når man diskuterer muntlige ferdigheter i lys av *Kunnskapsløftet*. Hvordan man anvender den muntlige fortellingen i en læreprosess kommer an på hvilket læringssyn som ligger til grunn. Jeg mener at den muntlige fortellingen først kommer til sin rett når man forstår den muntlige fortellingen i lys av narrative, dialogiske, flerstemmige og estetiske perspektiver på læring.

Jeg har vært i Sverige og intervjuet elever som har jobbet med den muntlige fortellingen gjennom flere år. Fordi jeg i oppgaven gjennomgående har argumentert for at den muntlige fortellingen må forstås i kontekst, har det vært naturlig for meg å gjøre en empirisk undersøkelse for å få fram elevenes opplevelser og perspektiv. Jeg ønsket å finne fram til hvilke tanker de hadde rundt den muntlige fortellingen i forhold til estetiske, dialogiske og narrative problemstillinger. Opplever de fortellingen som estetisk? Som en dialog eller monolog? Hvordan opplever elevene fortellingens narrative oppbygning? Hvordan opplever de fortellingens univers? I hvilken grad er undervisningen preget av flerstemmighet? Er ferdighetsperspektivet viktig for elevene? I hvilken grad får elevene bidra med egne erfaringer i læringen? Liker elevene å fortelle? Å lytte? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Spørsmålene var mange da jeg reiste til Sverige og Berghultskolen.

7 METODE

Det har vært vanskelig å plassere mitt arbeid metodisk. Fordi oppgaven er basert på intervjuer av elever som beskriver sin erfaring med et fenomen, ligner det en fenomenologisk studie.

Samtidig har jeg valgt å vekte oppgaven med mye teori. Jeg ønsker å forstå en spesiell undervisningspraksis, og jeg vet at jeg vil tolke data i lys av læringsteori. Dette kaller Postholm (2005) et etnografisk kasusstudie. Et kasusstudie kan være beskrivende, eller som i mitt tilfelle; et fortolkende kasusstudie. Jeg har valgt intervju som metode, supplert av observasjoner. Intervjuene sier noe om erfaringer som er gjort (slik som i fenomenologien; avsluttede erfaringer), mens observasjoner sier noe om det som er (som i kasusstudier). Det finnes heller ingen klare grenser mellom de ulike tilnærmingene (ibid.).

I og med at min oppgave er relativt teoretisk tung, har prosessen mellom det empiriske og teoretiske arbeidet vært dynamisk. Jeg har lest og utviklet teori hele veien, og det empiriske arbeidet har påvirket og vært påvirket av teorien. Nye problemstillinger har dukket opp, og tema har vært belyst fra flere sider. Å arbeide med teori har i seg selv vært metodisk utfordrende, tidkrevende og til tider vanskelig.

7.1 Valg av teori

Jeg har ikke funnet teori som omhandler den muntlige fortellingen i pedagogisk kontekst, med unntak av Kieran Egan. Jerome Bruner er opptatt av fortellingen knyttet til i pedagogikk, men hans fokus ligger på narrative tenkemåter og hvordan vi forteller om våre liv i narrative mønstre. Den muntlige fortellingen slik jeg beskriver den har et klart performativt preg. Den har likheter med scenekunsten, fordi det handler om å fremføre fortellinger, om enn også i upretensiøse sammenhenger. Derfor måtte jeg finne teori som jeg mener kan få fram og belyse sider ved den muntlige fortellingen som er av betydning for læring. Bakhtins dialogisme var tidlig et naturlig valg. Hans måte å se hva som skjer i språklig samhandling og hans fokus på et levende og fleksibelt språk, synes jeg belyser karakteristiske sider ved den muntlige fortellingen som har betydning for læring. Det gjelder også hans fokus på det flerstemmige. Dette mener jeg er et nøkkelbegrep for et godt pedagogisk arbeid med fortellingen. Teori rundt estetiske læreprosesser ble også et naturlig valg, for å bevare og vise hvordan fortellingens estetiske aspekter kan inkluderes i et læringsbegrep. Her valgte jeg Thavenius og Lars Løvlie som innfallsvinkel. Dewey er alltid et godt utgangspunkt, da hans

teorier er grunnleggende i forhold til læring i et sosiokulturelt læringssyn. Bruners narrative tenkemåte var viktig, og Egans mange gode tanker ble krydder. Mye av læringen i forhold til arbeid med teorikapitlene, har selvsagt ligget i all teori og alle teoretikere som har vært lest og men forkastet, enten tidlig eller sent i prosessen.

7.2 Valg av kvalitativ metode

Da jeg skulle gjøre valg i forhold til metode i dette arbeidet, så vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming. Det var elevenes opplevelser og refleksjon jeg var ute etter, hvordan de har opplevd å jobbe med muntlig fortelling i fire år.

Et mål for kvalitative forskere er nettopp å bære fram deltagerens perspektiv (Postholm 2005).

7.2.1 Validitet og generaliserbarhet

Validitet sier noe om de dataene man har er egnet til å belyse undersøkelsens problemstilling. Informantene må ha oppfattet spørsmålene og svart hensiktsmessig, samt at svarene er oppfattet og tolket riktig av den som intervjuer. Å skulle oppfatte den eksakte meningen hos informantene er ikke mulig, men gjennom intervju og samtaler vil man kunne belyse uklarheter gjennom intervjuets gang.

Generaliserbarhet viser til hvorvidt et studie kan generaliseres til å gjelde flere enn de som allerede er innlemmet i studiet. Kvalitative studier kritiseres ofte fordi de ikke kan generaliseres til større grupper. Dette kommer an på studiets epistemologiske standpunkt og hva man mener med generalisering (Alvesson og Sköldberg 1994).

I mitt tilfelle er det selvfølgelig umulig å generalisere det seks ungdommer uttaler seg om til å gjelde en populasjon eller undervisning i sin alminnelighet. Det er heller ikke hensikten å gjøre dette. Hensikten er å generalisere data til relevant teori og drøfte tema i lys av empiri. Deretter håper jeg at mitt arbeid kan være en stemme inn i en pedagogisk diskurs om muntlig fortelling, muntlige ferdigheter og god undervisning. Teksten skal fungere som et tankeredskap slik at praksisfeltet stadig kan bedres. Jeg skriver for lærere, pedagogiske fagmiljøer og fortellere.

7.3 Datainnsamling

7.3.1 Valg av skole

Før jeg bestemte meg for valg av metode, måtte jeg vite hva jeg ønsket å undersøke. Jeg måtte ha en forløpig problemstilling og vite noe om hva slags felt jeg ønsket meg. Det var viktig for meg å finne en skole som hadde jobbet med muntlig fortelling integrert i undervisningen over en lengre tidsperiode. Det viste seg å ikke være så lett. Jeg var i kontakt med flere skoler som hadde ansatt fortellere eller hadde hyppige fortellerstunder. Det som likevel kjennetegnet disse var at fortellerstunden var noe som falt utenfor ordinær undervisning. Jeg fant et par aktuelle skoler i Norge, men da valget til slutt falt på Sverige var det fordi jeg kjente litt til læreren og prosjektet fra før, og mente at elevene her hadde jobbet såpass mye med muntlig fortelling at de ville være i stand til å formidle egne erfaringer. Jeg vurderte det som lite viktig for min problemstilling at klassen var svensk.

Hensikten med arbeidet var å finne og beskrive en praksis som var god. Jeg hadde en del kriterier som måtte være tilstede for å få dette til; elevene måtte ville la seg intervju og både læreren og elevene måtte være reflektert i forhold til tema. Det var viktig for meg at det var elevenes opplevelser som skulle stå i fokus, ikke lærerens. Jeg ville være sikker på at vi snakket om samme fenomen når vi satt sammen i en intervjusituasjon, nemlig muntlig fortelling, ikke annen muntlig aktivitet. I tillegg måtte jeg kunne gjøre opptak med mp3 spiller i klasserommet og under intervju.

Jeg ønsket å bruke denne konkrete klassen fordi læreren har et reflektert forhold til muntlig fortelling og et bevisst bruk av fortellingen i klasserommet. At klassen har et flerkulturelt miljø anså jeg som positivt i forhold til problemstillingen. Positivt var det også at elevene er ungdomsskoleelever da muntlig fortelling er noe som ofte assosieres med yngre barn. Jeg kjenner læreren fra før, og kjenner også fire av elevene hans. Det er også interessant at prosjektet på skolen ble initiert av han som lærer og ikke ovenfra, som for eksempel fra rektor eller via nye læreplaner.

Jeg kontaktet læreren, som straks sa seg positiv til min forespørsel. Også rektor ga sitt samtykke. Jeg planla to turer til Sverige i løpet av våren, og ville være på skolen i fem dager til sammen.

7.3.2 Valg av metode

Fordi jeg var interessert i elevenes erfaringer fra en fireårig prosess var intervju et nærliggende metodevalg. Observasjon dreier seg om her og nå situasjonen, mens jeg var interessert i elevenes samlede erfaring over et langt tidsrom og deres betraktninger og refleksjoner rundt det. Likevel fant jeg det fruktbart med korte observasjonsøkter for å se klassen sammen, se samspillet med lærer, se aktiviteten rundt muntlig fortelling i klasserommet og for å se responsen på fortellingene. Dette for å blant annet å korrigere elevens uttalelser under intervju. Fangen (2004) skriver at en intervjuperson ofte vil gjøre forskeren til lags, og svarer så nært opp til det de tror forskeren vil høre. Dette kan motvirkes og etterkontrolleres under observasjon. Som et bakgrunnstappe for feltstudiet ligger også min kjennskap til skolen, læreren og elevene fra andre sammenhenger, samt dokumenter, cd'er, radioprogram og presseomtale.

Kvale (1997:17) beskriver at et kvalitativt forskningsintervju ”forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, for å få fram betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer”. Postholm (2005) viser tilbake til eventyrsamlerens møte med informantene sine som et bakgrunnstappe for å forstå det kvalitative forskningsintervju. Det handler om å møte mennesker for å ta del i deres livsverden, den enkeltes tankeverden og fortellingsunivers. Som Jørgen Moes møte med sine informanter, møter jeg mine informanter for å få et innblikk i deres personlige erfaringer. ”En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser” (ibid:68). Å intervjuere elever betyr at man kan få tak i informasjon som man vanskelig kunne fått tak i ellers.

Jeg hadde valgt et halvstrukturert intervjuoppsett. Jeg hadde visse hovedspørsmål og en del tanker om oppfølgings- og mindre spørsmål, men lot elevene til en viss grad velge hva de ville snakke om. Elevene var inneforstått med at intervjuene ville dreie seg om muntlig fortelling.

7.3.3 Valg av intervjupersoner

Jeg har intervjuet seks elever fra 8. trinn. Læreren hadde noen tanker om hvilke elever jeg skulle intervju. Dette var elever som læreren mente hadde en del tanker rundt tema. To av disse elevene kjente jeg litt fra før av. Vi hadde møtt hverandre i Norge, og de hadde til og med bodd hjemme hos meg privat en natt. Jeg valgte ut disse to elevene og intervjuet disse først. Valgene av de fire andre elevene tok jeg i samarbeid med læreren underveis. Valgene ble gjort ut fra hva jeg så i klasserommet, og i dialog med læreren. Etter hvert ble det viktig for oss å forsøke å intervju elever som ikke var udelt positive til tema. Det viste seg å ikke være så lett, men jeg mener vi fikk nyanserte intervjuer. Fem av elevene har flerkulturell bakgrunn, en har svensk bakgrunn. Det gjenspeiler klassen for øvrig. Videre har jeg intervjuet fem jenter, og bare en gutt. Dette gjenspeiler i og for seg også klassen som har 17 jenter og 6 gutter.

Jeg intervjuet alle seks elevene på skolen. De fikk som oftest fri fra annen undervisning for å være med meg. Jeg brukte to forskjellige rom til intervjuene, begge lå i umiddelbar nærhet til klasserommet deres. Vi satt uforstyrret i intervjusituasjonene, men måtte i flere av intervjuene passe tiden fordi elevene og læreren måtte rekke forskjellige gjøremål/timer. Jeg tok opp alle intervjuene med en mp3 spiller som jeg la på bordet. Intervjuene varte fra 40 minutter til en drøy time.

Elevene jeg intervjuet har jeg kalt Natalia, Jasmin, Hayat, Fatima, Ida og Mirnes, sistnevnte er eneste gutt. Læreren kaller jeg Johan.

7.3.4 Observasjon

Jeg var tilstede og observerte undervisningen i fem dager. I tillegg til klassen der mine informanter gikk, var jeg også tilstede i en annen klasse (parallell 8. trinn). Denne klassen framsto som helt annerledes enn den andre klassen. Her var 2/3 av elevene gutter og støynivået var ofte høyt. De fleste observasjonene jeg har inkludert i presentasjonen i neste kapittel er fra denne klassen.

I forhold til hva som er vanlig, var mitt feltarbeid av kort varighet. Likevel mener jeg at de dagene jeg var i klassen ga meg verdifull informasjon som supplement til intervjuene. Dette

gjaldt spesielt opplevelsen rundt fortellersituasjoner; atmosfære, lyd og respons. Fangen (2004) viser til at svært kortvarige observasjoner har vært grunnlag for god forskning. Jeg føler observasjonen jeg gjorde var et godt supplement til intervjuene som var primærdata.

7.3.5 Analysen

Det skilles mellom deskriptiv og teoretisk analyse (Postholm 2005). I en deskriptiv analyse strukturerer forskeren datamaterialet slik at det blir lesevennlig og oversiktlig. Fenomenologiske studier bygger ofte på en deskriptiv analyse. Teoretisk analyse innebærer å ta i bruk teori for å analysere deler av materialet. Min oppgave beskriver hvordan den muntlige fortellingen kan brukes i undervisningen, men først og fremst benytter jeg meg av teoretisk analyse. En slik dataanalyse handler om å trekke mening ut av data. Helheten blir plukket i stykker, for senere å bli analysert. Målet er en dypere forståelse av fenomenet som blir studert. Som jeg skrev innledningsvis i kapittelet, har arbeidet vært preget av en runddans mellom teori og empiri. Jeg har arbeidet parallelt med analyse og teori gjennom hele forskningsprosessen. Mitt ønske har vært å beskrive, men også å *forstå* det som skjer i en undervisningspraksis der den muntlige fortellingen er framtrødende. Teorien har derfor vært en hjelp til å forstå samtidig som det har fungert som en støtte til mine analyser. En slik teoretisk analyse kan bekrefte, utvikle og skape teori (ibid.)

7.4 Metodiske refleksjoner

Gjennom et, for meg, langvarig vitenskaplig arbeid, møter man på utfordringer knyttet til det metodiske arbeidet. Jeg vil trekke fram noen tema som jeg mener er spesielt interessante.

7.4.1 De unge som informanter

For meg har det vært en selvfølge å skulle bruke elevene som hovedinformanter. Under mitt arbeid har jeg lett forgjeves etter metodelitteratur som omhandler barn og unge som informanter. Dette fordi jeg ønsket å vite hvordan jeg måtte legge opp min forskning til forskjell fra annen type forskning hvor voksne er informanter. Jeg tenkte at jeg måtte ta andre

type hensyn fordi barn og unge ikke er like reflekterte, og at man måtte formulere seg annerledes og enklere enn når man intervjuer voksne. Så feil kan man ta! Jeg var overrasket over hvor velformulerte og ikke minst reflekterte, elevene var i forhold til tema for undersøkelsen. Vettenranta (2005) sier at de unges evner som informanter har vært undervurdert i forskning. Unge og barn har vært sett på som upålitelige kilder, og de voksne har vært brukt som kilder til kunnskap om barns verden. Det er mange voksne som uttaler seg om den muntlige fortellingen i undervisningen. Jeg ønsket at de unge selv skulle få sette ord på erfaringer de har gjort gjennom fire år. Jeg tror elevene kan representere kritiske og kompetente stemmer med betydelig kompetanse innenfor området min undersøkelse berører.

7.4.2 Om å forske i eget felt

Min motivasjon for å ta en mastergrad er i sin helhet knyttet til den muntlige fortellingen. Jeg jobber selv som profesjonell forteller, det er mitt inntektgrunnlag. Jeg har savnet en pedagogisk diskusjon rundt den muntlige fortellingen basert på solid teori. Det å skulle studere en del av sin egen virkelighet, til forskjell fra å gå inn i en fremmed verden, kan både styrke og svekke kvaliteten på studien.

Det er positivt å kjenne feltet man skal inn i. Jeg kjenner språket, jeg vet hva det handler om, jeg kjenner personer og miljø. Jeg og mine informanter har noe felles, en interesse vi deler. Jeg vet hvilke tema som kan være interessante i forhold til muntlig fortelling, fordi jeg stadig er i slike situasjoner og ser hvilke mønstre som gjentar seg i denne type samhandling. I tillegg kjenner elever og lærer meg fra før, slik at jeg automatisk har ”innpass” i deres virkelighet.

Problemet er selvsagt min egen distanse til tema. Man kan bli blind i eget felt. Man stiller ikke de gode spørsmålene fordi det er så selvsagt. Av samme grunn kan det være vanskelig å skille gode data fra dårlige. Fisken er den siste som oppdager vannet, lyder et ordspråk. Og slik er det. Det som er selvsagt for meg, er nødvendigvis ikke det for andre. Hvis man nærmer seg en fremmed kultur så ser man alt som for første gang, og dette genererer ofte bedre spørsmål til kulturen (Wadel 1991). ”Familiar things happen and people don’t bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious” (Wadel 1991:19 referert fra Whitehead). Her peker Whitehead på at når man forsker i eget felt må man forsøke å *distansere* seg. Man må begynne å se på den delen av sin egen virkelighet som litt ”rar”, påpeker Wadel (ibid.).

Jeg trenger ikke legge skjul på at dette har vært vanskelig. Jeg har med meg en egen forståelse av den muntlige fortellingen, og ikke minst; en stor tro på dens potensiale i undervisning og læring.

Jeg benyttet meg av flere strategier for å minske denne negative effekten. Først og fremst har oppgaven utviklet seg til å ha en større teoretisk tyngde enn jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Postholm (2005) påpeker at teori kan gjøre det kjente fremmed, slik at ting kan oppdages og forstås på nytt. Hun sier at teori er spesielt viktig hvis for eksempel en lærer skal forske i eget klasserom. Jeg opplevde det samme; å jobbe teoretisk gjorde at jeg nærmet meg den muntlige fortellingen på ny og så nye perspektiver og reflekterte dermed over fortellingen på nytt. Teori fikk meg til å se på dataene mine på en helt ny måte; jeg oppdaget ting jeg ikke hadde lagt merke til før. På denne måten ga teorien meg en slags distanse til tema. I tillegg tvang elevene meg til å se på fortellingen i andre perspektiver, blant annet fordi de var opptatt av den muntlige fortelling på en annen måte enn meg.

Jeg har også etterstrebet en åpen intervjuguide og å unngå ledende spørsmål under intervjuene. Jeg forsøkte også å *triangulere* i forhold til datainnsamling. Dette betyr å kombinere flere metoder for datainnsamling (Fangen 2004). I tillegg til å intervju elevene, var jeg tilstede i undervisningen, jeg leste alt jeg kom over på nett og i blader om prosjektet, og jeg snakket med mennesker som løselig var innblandet i prosjektet. Dessuten intervjuet jeg læreren i klassen.

7.4.3 Ledende spørsmål

Jeg jobbet mye med intervjuguiden for å unngå ledende spørsmål. I kvalitative intervjuundersøkelser er det et mål å unngå ledende spørsmål, selv om dette har blitt nyansert noe (for eksempel i Kvale 1997). Å stille ledende spørsmål er å gå i veien for det man ønsker å oppnå i kvalitativ forskning, nemlig å løfte fram deltagerens perspektiver (Postholm 2005). Man vet at små omformuleringer av spørsmål kan påvirke svaret (Kvale 1997). For meg ble dette spesielt viktig av to grunner; fordi jeg forsket i eget felt og fordi jeg skulle intervju ungdom som kanskje nettopp er spesielt sårbare for å ledes. Intervjuspørsmålene ble derfor nøye planlagt for å unngå dette. Likevel var det rom for oppfølgingsspørsmål og utdypinger som måtte tas på sparket. Under intervjuene følte jeg at tanken på å stille ledende

spørsmål bant meg en del. Dette influerer selvsagt på spørsmålene jeg stiller, men jeg tror også det har innflytelse på relasjonen mellom meg og intervjupersonen. Jeg blir mer stille, deltar mindre, og jeg tror, hvert fall ovenfor ungdom, at dette skaper en større grad av distanse. Kanskje ungdom er spesielt vare for dette og føler at de trenger støtte i en intervjusituasjon. Jeg opplevde det slik, særlig med de informantene som var blyge. Det er viktig at slik støtte må kunne gis uten at det går ut over kvaliteten på intervjuet. Jeg ser i ettertid gjennom transkripsjonene, at jeg støttet elever ved ofte å gjenta hva de sa.

7.4.4 Språklige utfordringer

En utfordring var at jeg snakket norsk og de svensk. Jeg hadde sjelden problemer med å forstå dem, men det hendte at de ikke forsto meg. Da er det en utfordring å skulle forklare mer, uten at spørsmålet skal bli ledende. Her er et eksempel, I er intervjuer, E er elev.

I: Ja, det er mange. Forteller du fortellingene på samme måte som Johan?

E: Hva mener du?

I: For eksempel Sadako, når du forteller den, forteller du den på samme....måte....samma sett... som Johan?

E: Samme veg? Samme sett, jaha....

Slike situasjoner ble det en del av, men informantene var flinke til å spørre da de ikke forsto. Da jeg kom hjem transkriberte jeg intervjuene. Her dukket språkproblemene tydeligere fram enn da jeg var i Sverige. For det første måtte jeg forstå mumlende svensk, som naturlig nok er vanskeligere enn å forstå mumlende norsk. Deretter finnes nyanser i ordforståelser, og dette var kanskje det vanskeligste. Et eksempel er ordet ”rolig” på svensk. Betyr det ”morsomt” som noe man ler av og finner underholdende? Jeg diskuterte med læreren, og til slutt spurte vi noen elever. De sa at ”rolig” betyr å gjøre noe man liker. Det er mer nyansert at ordet ”rolig” også kan bety ”fint”. Jeg har fått hjelp av læreren andre steder hvor oversettelse har vært vanskelig.

8 PRESENTASJON AV BERGHULTSKOLEN

Hvis man går på en av trikkene i en av Sveriges største byer og kjører ut av byen og gjennom forstedene, vil man til slutt komme til en bydel som vi kan kalle Valsjön. Går man av trikken her, vil man gå av i en typisk forstad; høye hus og blokker, fotballbaner, turveier, og rett ved trikken; skolen. Murbygninger; grå og ganske anonyme. Skolen heter Berghultskolen og er en kombinert barne- og ungdomsskole.

8.1 Om bydelen

Valsjön er en bydel som ble etablert på begynnelsen av 60- tallet. Da bydelen vokste fram, la man vekt på å beholde naturen i området, og i dag er Valsjöns bebyggelse omringet av trær, små skogsholt og sykkel- og gangveier. Bebyggelsen består stort sett av høyblokker i typisk 60-talls stil, men en og annen villa finner man også. Bydelen har siden starten hatt en stor andel innvandrere, først arbeidsinnvandring og siden flyktningeinnvandring. Det er omtrent 15000 innbyggere og 53% av disse har flerkulturell bakgrunn. Dette tallet er til sammenligning 20,5 % for hele byen. Det snakkes omtrent 50 forskjellige språk i bydelen. Man kan lese på bydelens hjemmesider at i tillegg til å huse mange nasjonaliteter, har bydelen ”få bileiere, høy arbeidsløshet og et rikt foreningsliv”. Bydelsadministrasjonen har som hovedmål å få området til å bli en bærekraftig bydel. Derfor satses det på et helhetsperspektiv som forener økologi med kultur, livsstil, teknikk og økonomi. Bydelen har stor gjennomtrekk med innflytting og fraflytting.

Valsjön har 7,5% av det de kaller ”øppet” arbeidsledige. Gjennomsnittet for hele byen er 4,1%, og bydelen har den høyeste andelen arbeidsledige.

Når det gjelder sosialstønad, så mottar hele 35,6 % av familiene i bydelen sosialstønad. Dette er det desidert høyeste tallet av alle bydelene som fordeler seg på fra 1% til 35,6%.

Gjennomsnittet for hele byen er 7,6%.

Når det gjelder høyere utdanning ligger bydelen også lavt, med 23% av befolkningen mellom 25 og 64 år med utdanning etter gymnas. Gjennomsnittet for hele byen er 45%.

(Alle tallene er fra 2005 og 2006, hentet fra internett, se referanse bakerst i litteraturlisten)

Når jeg spør mine informanter om å beskrive bydelen de bor i, innleder alle seks (samt læreren) sine svar med at det bor mange innvandrere i bydelen og at bydelen har dårlig rykte. Mirnes forklarer det slik:

”Det er en bydel der det mest finnes innvandrere.... fra andre land. Og....det er ...det har nok bare stått dårlige ting om bydelen i avisene. Og mange er veldig redde for å komme hit. Spesielt de som bor for eksempel på Göranberg. Der det mest bor svensker. Og..det er veldig sånn at de bor veldig skilt for seg. Ingen prater ordentlig med hverandre. Man har ikke kontakt med hverandre. Og det....de tror at man får juling, og at man blir ranet så snart man kommer hit. Og det er jo ikke sånn. Det er ikke alltid at man...ja, det har stått veldig dårlige ting, og det går jo alltid rykter.”

Likevel gir alle seks informantene inntrykk av å trives med å bo i området.

8.2 Om skolen

Skolen er bygget i 1971 og er en av flere skoler i bydelen. Skolen var fram til for et par år siden en barneskole. For noen år siden ble den utvidet til å bli en kombinert barne- og ungdomsskole. Skolen har i underkant av 400 elever, og læreren estimerer at mellom 85 og 90% av elevene har flerkulturell bakgrunn. Særlig har elevene kurdisk bakgrunn, samt fra tidligere Jugoslavia. Skolen har et godt rykte i bydelen. Læreren bemerker at han merker større sosiale og språklige problemer de siste årene. Jeg har valgt å kalle skolen Berghultskolen.

8.3 Om klassene

Elevene jeg intervjuet gikk i samme klasse. De går på 8. trinn på intervjutidspunktet. Dette tilsvarer 9. trinn i Norge. Klassen har 23 elever, 17 jenter og 6 gutter. Det er to elever med svensk bakgrunn, resten har flerkulturell bakgrunn. Læreren beskriver klassen sin som positiv og grei, noe som bekreftes av elevene selv. Natalia sier:

”Okey, den er bra. Den er stille og rolig, før var vi roligere enn nå. Men vi har bra samhold og vi holder bra sammen. Og man kan stole på hverandre ogkanskje ikke alle på alle, men det finnes alltid noen man kan gå til hvis man har problemer eller sånt...og de er bra på å lytte og sånt....”

Alle elevene jeg intervjuet ga uttrykk for at de trivdes i klassen. De beskrev et godt klasse- og læringsmiljø, med lite mobbing og stor grad av fellesskapsfølelse.

8.4 Om prosjektet

Læreren som jeg kaller Johan traff i privat sammenheng en forteller og psykolog for en del år tilbake. Sammen tok de initiativ til et fortellerprosjekt på skolen. Først var det snakk om studiedager og verksteder med lærerne på skolen, med vekt på fortellerteknikk og undervisning. Deretter søkte skolen om midler til å videreføre prosjektet, primært som et språkutviklingsprosjekt. Dette var såkalte Storbymidler, og de fikk gjennomslag slik at psykologen kunne lønnes for å arbeide med muntlig fortelling på skolen i tre år. Dette var ikke på fast basis, men som kursholder og inspirator. Etter tre år var prosjektmidlene oppbrukt, men skolen fortsatte arbeidet i større eller mindre grad. Læreren og klassen jeg har vært sammen med har jobbet videre med muntlig fortelling, og læreren estimerer at de bruker omtrent 1/3 av tiden til å jobbe med muntlig fortelling. Både lærer og elever forteller. Læreren knytter den muntlige fortellingen til fagene svensk og SO (historie, samfunnsfag, geografi og religion), da det er disse fagene han underviser i. Elevene jeg intervjuet har i liten grad andre lærere som jobber bevisst med den muntlige fortellingen.

Det tar for stor plass og faller utenfor min oppgave å detaljert beskrive den konkrete undervisningen. Mye vil uansett komme fram gjennom presentasjonen av empiri. Likevel skal jeg kort nevne hvordan den muntlige fortellingen brukes i undervisningen. Bakgrunnen for presentasjonen er de dagene jeg var til stede i undervisningen, samt kjennskap jeg har til skolen fra før.

Læreren velger ofte å fortelle en fortelling som en innfallsvinkel til et tema. Han forsøker å jobbe temabasert og prosjektrettet i den grad det er mulig. Et eksempel fra da jeg var tilstede: Som en innfallsvinkel til tema *fagforeningen* fortalte han fortellingen om Joe Hill som er kjent fra arbeiderbevegelsen i Sverige. Joe Hill (1879 – 1915) hadde et dramatisk liv som knyttet

seg til arbeidernes vilkår og rettigheter. Et annet eksempel var da læreren fortalte fortellingen om Sadako som innfallsvinkel til tema 2.verdenskrig. Sadako (1943 – 1955) er ei jente som døde av leukemi etter atombomben i Hiroshima. Dette er, på lik linje med fortellingen om Joe Hill, en fortelling med rot i virkeligheten.

Etter at en slik fortelling er fortalt, tar alltid læreren utgangspunkt i elevens undring og spørsmål for videre arbeid. Han lar ofte elevene formulere spørsmål til fortellingen, som de bruker som utgangspunkt for videre arbeid. Det er en av kjepphestene til læreren at elevene gjennom sin undring og hva de fester seg ved, bestemmer hvilken vei undervisningen skal ta. Læreren påpeker at dette gjør hans jobb mye mer spennende, slik som når de jobbet med Sadako (L er lærer, I er intervjuer):

L: Vi hadde litt flaks, fordi så mye om Sadako fantes på nettet, for hennes mor har skrevet brev, altså... Sadako er et lite slags fredssymbol i Asia. Det visste heller ikke jeg før dette. Og så som lærer, så får man lære seg *masse* nytt som man ikke vet på *forhånd*. Det gjør jo jobben veldig morsom.

I: At du lærer også?

L: Ja! Ellers er det jo sånn at jeg har en bok. Det her skal de kunne, og det kan jeg allerede. Og så har vi prøven her.....så kjedelig! (ler) Man lærer jo ingenting, bare hvor kjedelig de synes at det er...i verste fall. Men det her blir veldig spennende, jeg hadde ingen aning hva de ville lære seg. Og så fikk jeg vite....jeg fikk også lært meg ting om leukemi.

Læreren har et startpunkt og et tema, men vet ikke hvor de vil ende. Når de har jobbet lenge med et tema, blir han til slutt opp i læreplanen og krysser av hvilke tema de har vært innom. Baklengs planlegging, kaller han det.

Elevene er aktive som fortellere selv. De gjenforteller fortellingene de hører, både lærerne og hverandres. De skaper alternative handlingsforløp og de skaper nye fortellinger. Et eksempel da jeg var der, var å skape en bipersons fortelling, eller lage en muntlig fortelling ut fra en avisartikkel. Mesteparten av arbeidet foregikk muntlig, men det muntlige ble også kombinert med skriftlig arbeid.

Det blir også fortalt mye fortellinger uten direkte faglig tilknytning, for eksempel tradisjonelle fortellinger, sagn, og vitser. Den sceniske fortellingen var også fremtredende, de hadde fortellerkvelder, fortellerscene i lunsjen på fredager og flere av elevene hadde vært med og

fortalt i forskjellige sammenhenger, for eksempel på Bokmessen i Göteborg. Det var vanlig at elevene fortalte for hverandre på tvers av klassetrinn. Da jeg var der hentet læreren en annen klasse slik at elevene kunne fortelle de fortellingene de hadde jobbet med til andre enn ”de vanlige” klassekameratene. Elevene hadde også fortalt i barnehager og på andre skoler.

9 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI

Gjennom analysen utkrystalliserte det seg noen tema som ble gjennomgående og som tydelig viste hvilke områder elevene var opptatt av. Disse tema danner grunnlag for analysen. Jeg har gjennom hele oppgaven argumentert for at den muntlige fortellingen må forstås helhetlig og ikke reduseres til deler. Det føles derfor merkelig å skulle gjøre nettopp det i analysen. Det har også vært vanskelig, fordi jeg føler at alle tema og aspekter henger sammen. Når jeg likevel kategoriserer, er det for å gjøre teksten mer lesevennlig.

Kapittelet er delt opp i tre underkapitler. Det første omhandler det å være i fortellingens univers. Her omtales hva som skjer i fortelleren og lytterens bevissthet, og dette knyttes til spenning, emosjoner og bilder. Neste underkapittel tar for seg det levende språket. Her skifter fokus fra elevenes indre opplevelser til situasjonen der fortellingen fortelles. Siste underkapittel handler om å lære og tema er kunnskap, sårbarhet og nytte. I forhold til teori og problemstilling, kan man noe forenklet si at første underkapittel berører narrative og estetiske perspektiver, andre underkapittel omhandler språk, dialog og det flerstemmige og siste underkapittel omhandler estetiske læreprosesser og ferdigheter. Jeg har noen steder valgt å gjengi sitater med hele dialoger intakt. Her står E for eleven, I for intervjuer og L for lærer.

9.1 Om å være i fortellingens univers

Når en fortelling fortelles skapes en annen verden eller virkelighet i fortelleren og tilhørernes bevissthet. Mine informanter var opptatt av dette, selv om de aldri beskrev det som en alternativ verden eller virkelighet. Natalia sier om en konkret fortelling: *”Og så var den også litt sørgelig, og så når Johan fortalte den så var det så stille, og han viste med hendene og mange forskjellige ting, og man var veldig veldig inne i fortellingen på en måte. Man ble veldig.....man ville høre den. Mange ganger.”* Natalia bruker betegnelsen ”å være inne i fortellingen”. Man sitter i klasserommet, men likevel entrer man en annen verden, akkurat som når Lucy går gjennom klesskapet til Narnia, eller Harry som tar toget fra plattform 9 $\frac{3}{4}$ på Kings Cross Station. Å være inne i fortellingen er å entre en annen verden som Tolkiens secondary world eller det jeg kaller fortellingens univers.

Elevene var opptatt av fortellingens univers. Min analyse viste at elevene begrunnet denne fascinasjonen ut fra tre forskjellige kategorier; spenning, følelser og indre bilder. Jeg vil belyse disse tre i det følgende.

9.1.1 "Han holdt oss på pinebenken...."

Om spenning, narrativt driv og å bli dratt inn i den muntlige fortellingen.

I kapittel to viste jeg hvordan den muntlige fortellingen er bygget opp rundt en stram grammatikk eller oppbygning som består av hendelser ordnet i tid, og med et poeng eller plot som gir hendelsene mening. Gjennom hendelser som trer fram etter hvert som fortellingen blir fortalt skapes et narrativt driv som fanger oppmerksomheten til lytteren. Alle mine informanter er opptatt av hvordan de "fanges" av en fortelling.

Når jeg spør Jasmin om hvorfor folk liker å lytte til fortellingene hennes, svarer hun: "*Når man forteller en fortelling så vil man høre, og derfor lytter man....man undrer på hva som kommer til å hende..*" Fatima forteller om det samme. Hun elsker å fortelle, og jeg spør henne om hvorfor: "*Det kommer an på hvordan man forteller også, men når jeg forteller så ser jeg at alle følger med. Og alle vil høre mer. Av fortellingen. Alle vil lytte. Og, om jeg slutter å fortelle midt i alt, så sier alle: 'Men hva skjedde så da?' eller noe sånt.*"

Hendelsene som fortellingen er bygget opp av, skaper forventninger om hva som kommer til å skje. Når jeg spør Jasmin om forskjellen på fortelling og annet prat, sier hun at "prat" ofte kan bli kjedelig, og kan være vanskelig å forstå, "*men med en fortelling, så vet man at det kommer noe nytt etterpå, og da....er man med på en eller annen måte...*" Jasmin peker på at noe nytt skjer hele tiden, og det skaper en slags spenning.

For alle informantene mine var spenningen et viktig element. Jasmin forteller om en konkret fortelling: "*Det var spennende...man ville vite hva som hendte med han...om han døde, eller om han overlevde og sånn....*". Om helten overlever eller dør får man som oftest ikke vite før til slutt. Og slutten kan være lang å vente på: "*Det var virkelig kjempe bra gjort og han fengslet hele klassen direkte, alle ville bare lytte, og alle ville høre. Det eneste som var litt dårlig, var at han tok det i deler, alle holdt på å mase at de ville høre mer og mer og mer.*" sier Mirnes, og henviser til da læreren fortalte Odysseen for klassen. Mirnes forteller hvordan

læreren fortalte en del av fortellingen hver dag, og dermed *"lurte oss....han fortalte ikke hele fortellingen, men han holdt oss på pinebenken, for å si det sånn"*. Det er nervepirrende for Mirnes å måtte vente for å høre hva som hender i fortellingen. Odyssevs møter kyklopene og lurer seg unna, han klarer å stå i mot sirenenes sang, han besøker dødsriket, han bekjemper sine rivaler. Hele tiden undrer vi på om han noensinne vil komme hjem til sin kone Penelope som ensom venter mens hun holder en hel hær av beilere på en armlengdes avstand. Som Egan (2005) påpeker er det først når fortellingen er ferdigfortalt at man vet hvordan man skal føle rundt alle hendelsene som bygget opp fortellingen. Fortellingens plot er en progresjon mot mening, og man er ikke fornøyd før fortellingen er ferdig fortalt. Men det er ikke alltid nok å høre fortellingen en gang; *"Det føles som.....man vil bare sitte og høre mer... man vil høre det en gang til...."* sier Ida om hvordan det er å lytte til fortellinger man liker. Hun sammenligner den muntlige fortellingen med å lese bok: *"Om du leser en bok, og du ikke liker den, så slutter du å lese den. Så fortsetter du ikke på den senere. Men når man lytter til en fortelling, så vil man fortsette å høre på den....og ikke slutte å lytte."* Den muntlige fortellingen fanger deg i et narrativt driv som gjør at du ikke vil slutte å lytte. Som en sammenligning: Jeg tror det er denne narrative oppbygningen som gjør at vi ofte ikke klarer å skru av filmen på tv, selv om filmen er elendig; vi må bare se hvordan det går til slutt!

Et annet eksempel er hentet fra da læreren akkurat hadde begynt å fortelle en fortelling, og en lærer banket på døra for å gi en beskjed. Det var helt stille i klassen, men da læreren stakk hodet inn, utbrøt en elev irritert: *"Ikke forstyr! Han har akkurat begynt å fortelle!"* Når man først har entret fortellingens univers, vil man nødvendigvis forstyrres.

At elevene var så opptatt av fortellingens driv og spenning mener jeg sammenfaller med elevens narrative tenkemåte. Jeg har vist hvordan den narrative tenkemåte er en av menneskets viktigste måter å tenke på. Vi organiserer livene våre og erfaringene våre som narrativer (Bruner 1986, 1999). Samtidig er fortellinger vi hører narrativt strukturert. Når de fortelles, blir fortellingene en del av elevens egen erfaringsverden gjennom elevens narrative tenkemåte. Narrativt møter narrativt. Det ligger i fortellingens natur å gi mening til innholdet. Et fortelling oppleves som meningsfull fordi fortellingen ligner den måten vi tenker på, og dermed ligner fortellingen livet. Den narrative tenkemåte fungerer best i mange sammenhenger, først og fremst gjennom sin likhet med livet (ibid). Dette gjør fortellingene tilgjengelig for eleven på en annen måte enn mye annet lærestoff.

9.1.2 ”Man er redd noe skal hende som man ikke vil.”

Om følelser og muntlig fortelling

Elevene fanges altså inn i fortellingen gjennom fortellingens grammatikk og dens likhet med den narrative tenkemåte. Egan (2005) og Bruner (1986) påpeker hvordan fortellingen nært er knyttet opp mot emosjoner. En forteller konstruerer sin fortelling rundt emosjoner. Når vi blir kjent med bevissthetens landskap i en fortelling, altså hva personene i fortellingen tenker, føler og vet, så blir dette en inngang til fortellingens verden. Jeg ønsket å vite hvorvidt mine informanter opplevde den følelsesmessige siden av den muntlige fortellingen.

Når jeg spør Fatima hvorfor hun liker å lytte til fortellinger, svarer hun: *”Det er jo bare skjønt å få høre fortellinger som man fester seg ved. Det finnes ingenting som er dårlig med det. Bare å lytte, og nyte det.”* Man kan hengi seg til fortellingen, og nyte det som en god opplevelse. Mitt materiale viser at alle elevene jeg intervjuet setter stor pris på å lytte til fortellinger, hverandres og særlig lærerens. Elevene mente at dette var en glede som alle i klassen delte. Hayat sier når jeg spør om hun kan nevne noen fortellinger hun ikke har likt: *”En fortelling jeg ikke har likt?...hm....jeg vet ikke. Jeg pleier alltid å like fortellinger. Men det er kanskje noen jeg ikke liker å fortelle. Men jeg liker alltid fortellinger.”*

Ut fra konteksten i intervjuet, vet jeg at Hayat snakker om muntlige fortellinger, til forskjell fra for eksempel leste fortellinger. Denne gleden over fortellingene går igjen hos alle mine informanter.

De gode lytteropplevelsene knyttes alltid opp mot elevens egne følelser. Dette bekreftes gang på gang i mitt materiale. Følelsene henger sammen med hendelsene og karakterene i fortellingen, men elevene er også opptatt av hva *de selv* føler i forhold til det som skjer i fortellingen. Følelsene knyttes sammen med hendelsene i fortellingen. Når jeg spør Hayat hvordan det er å lytte til en fortelling hun liker, svarer hun: *”Mmm... det er spennende (ler), man kjenner seg litt nervøs også, selv om man ikke forteller, for at man er redd noe skal hende som man ikke vil.....så det er veldig fint.”* Hayat peker på at hun forventer at noe skal skje, og hun håper at det ikke skal skje noe hun ikke *vil* at skal skje. Utsagnet viser hvordan Hayat som lytter engasjeres følelsesmessig av fortellingen, hun blir rett og slett nervøs på fortellingens vegne! Det er naturlig å tenke seg at dette gjelder personen(e) i fortellingen. Kanskje er hun redd for at det skal skje helten noe, eller at det ikke skal gå godt til slutt.

Jasmin forklarer det nokså direkte: *”Man får en sånn følelse når man hører noen fortelle; man vil bare høre mer og mer, og så føler man som hun følte da. Når hun er lei seg, blir man også lei seg, og når hun var glad, blir man også glad. Det er sånne følelser.”* Med ”hun” mener Jasmin hovedpersonen i fortellingen. Jeg har presentert det Bruner (1986) kaller bevissthetens landskap som er viktig når man forteller en fortelling. Det er hva personene i fortellingen føler og tenker. Bruner mener at bevissthetens landskap er som en magnet for empati. Dette mener jeg Jasmin viser i det hun forteller. Hun blir trist når personen i fortellingen blir trist. Egan (2005) mener at det er grunnleggende for fortellingen at den omhandler emosjoner. Han mener at fortellinger ikke bare engasjerer våre følelser, men at fortellingen former og orienterer følelsene våre på en helt spesiell måte: *”The story is like a musical score and human emotions are the instrument it is designed to play”* skriver han (ibid:10).

Fortellingene instruerer oss hvordan vi skal føle når det gjelder hendelser og karakterer i fortellingene. Når hovedpersonen er glad, blir Jasmin også glad. Når hun er trist, blir Jasmin trist. Disse følelsene blir gjennom bevissthetens landskap og gjennom fortellingens univers en bro mellom elevens erfaringsverden og fortellingen.

Følelsene og det narrative knyttes også opp mot kunnskapsstoff. Natalia forteller om en fortelling knyttet til 2. verdenskrig, om jenta Sadako:

I: Ja, men hvorfor er den sørgelig?

E: ...fordi hun dør på slutten.

I: Ja.

E: Og for at det er så synd på henne når hun får leukemi...og sånt. Fordi hun får det når hun ikke fortjener det. Hun får det på grunn av andre. Det er ikke hun selv som har fått det, men det er de andre som har gjort slik at hun får det.

I: Hvem andre er det?

E: mm...de...USA når de slapp ned atombomben. Så fikk hun strålinger. Så det var ikke hennes feil. (lavt) Jeg syntes synd på henne.

Fortellingen var en sann historie om ei jente som utviklet leukemi etter Hiroshimabomben. Natalia føler sterk empati for jenta og hennes skjebne gjennom fortellingen. Hun blir engasjert følelsesmessig.

Når elevene peker på koblingen mellom deres eget følelsesliv og karakteren i fortellingen sitt følelsesliv, peker de på viktige kontaktpunkter mellom egne erfaringer og den erfaringen som formidles gjennom fortellingen. Det er altså ikke bare fortellingens oppbygning som engasjerer elevene, men også fortellingens dypere struktur; dens emosjoner og fortellingens mer eksistensielle kategorier. Dette er også koblingen mellom elevenes erfaringsverden og fortellingene. Odysseen er over 2500 år gammel kulturhistorie. Men likevel finnes et hav av kontaktpunkter mellom dette gamle og elevens erfaringsverden i dag. Egan mener at det er gjennom fundamentale kategorier som kjærlighet og hat, frykt og lykke, styrke og svakhet at koblingene skjer. Dermed kan Odysseen framstå som brennaktuell for elevenes liv og hva som synes betydningsfullt deres liv.

Det er viktig å huske på at det jeg diskuterer her, i like stor grad gjelder når elevene forteller selv. Det som skapes, skapes i fellesskap mellom forteller og lytter.

9.1.3 ”Man ser ikke hele bildet, for å si det sånn...”

Om bilder i den muntlige fortellingen

Gjennom fortellingen skapes fortellingens univers. Et mulighetens landskap rulles ut foran forteller og lytter. Noe skapes i lytterens bevissthet. Jeg spurte mine informanter om *hva* som egentlig skapes. Og de svarte unisont: Bilder!

Mine informanter var alle veldig opptatt av bildene som skapes i bevisstheten når man hører og når man forteller. Jeg er midt i intervjuet av Mirnes:

I: Men hvorfor blir det så spennende, tror du?

E: (trekker pusten) Den måten han forteller på.

I: Ja, men hva...

E: (avbryter) Han maler hele bildet for oss, han forteller i detalj, og vi får jo egne bilder. Men han maler enda mer.

I: Hva mener du med bilder? Male bilder?

E: Vi får bilder i hodet mens han forteller, og han forteller på en mer spennende måte.

Mirnes' utsagn om å *male bilder* er en poetisk betegnelse på hvordan han opplever å lytte til en fortelling. Jeg har forklart dette med begrepet imaginasjon. Det er gjennom de imaginative sidene av språket at fortellingens univers kan skapes. Slike bilder framstår blant annet som konkrete bilder. Natalia forteller om Sadako, jenta som mistet livet av leukemi etter 2. verdenskrig. Jeg spør om Natalia har et bilde av Sadako i hodet: *”Hun er veldig smal. Hun er lang, hun har alltid en hestehale på hodet, som henger ned. Så har hun langt hår, svart...og så er hun veldig smal i ansiktet, men hun har likevel dypt hode. Og...så er hun veldig snill. Kjempe snill, er hun. og så liker hun å løpe.”* Gjennom imaginasjonen blåses det liv i Sadako; hun står foran Natalia som en virkelig skikkelse. Natalia har aldri sett et ordentlig bilde av Sadako. Bildet er skapt i hennes bevissthet, under påvirkning av fortelleren og fortellingen. Det er når fortellingens språk treffer Natalias verden at Sadako begynner å leve.

Under intervjuene relaterte jeg ofte den muntlige fortellingen til film eller det å lese en bok, for å få fram hva som skiller dette fra hverandre. Dette med bilder kom ofte fram i denne sammenhengen, slik som hos Hayat:

I: Kan du ikke heller se en film eller lese en bok? Hva blir forskjellen på det og en fortelling... For deg?

E: Når man ser på film, er det ikke morsomt, for da finnes allerede bildene.

I: Men når man lytter, så er det ingen bilder?

E: Nei. JO! Det er visst bilder! (ler)

I: Hvordan da?

E: Når man lytter, og noen forteller spennende, så ser man masse bilder, hvordan det kan ha sett ut og så...samme sak når man leser. Da ser man egne bilder, men når man ser på film, da er det sånn å nei! hun så sånn der ut, hun så ikke sånn ut.

Hayat peker på at film gir deg ferdigproduserte bilder, mens i fortellingen skaper du bildene selv. Mirnes reflekterer også over forskjellen på film og fortelling gjennom bildene som skapes: *”Nei, i ...ja, så der så tenker man litt mer på hvordan det kommer til å gå, men i filmen så titter man jo bare, man ser at `jaha, der kommer han...´ og sånne greier. Man ser ikke hele bildet, for å si det sånn. Man får så mye mer ut av en fortelling. Enn ut av en film.”* Det er jo i grunnen ganske bemerkelsesverdig; at en gutt på 14 år mener at bildene fra en film er ufullstendige i forhold til bildene som skapes imaginært fra en fortelling. ”Man ser ikke hele bildet” sier han lett irritert. Dette til forskjell fra bevissthetens bilder hvor du fritt kan navigere og skape bilder ut fra eget godt befinnende. Mirnes får være med å skape

fortellingen selv, han er ikke en passiv mottager. Jasmin reflekterer også over forskjellen på film og den muntlige fortellingen. Hun sier: *”Man ser bildene...i filmen. Når man forteller så...så kommer man selv på bilder. Da finner man selv på. Når man ser en film så finnes alle bildene ferdig. Da vet man hvordan alt ser ut. Da får man ikke fantasere så mye selv. ”* Jasmin er med inn i fortellingen, hun bruker sin egen imaginasjon til å skape bildene fra fortellingen. Fatima sier omtrent det samme om samme tema: *”Forskjellen er faktisk at om jeg ser en film så ser jeg jo alt som hender, og da har jeg ingen fantasi. Jeg kan ikke se....om jeg ser Demeter foran meg nå, så ser jeg henne som kjempe vakker og sånt, jeg ser henne på min måte, men om jeg ser henne på tv eller på film, da er det ikke samme sak, da har jeg ingen....altså, egen fantasi. Om man kan si det sånn....”* Og litt senere når hun begrunner hvorfor hun liker den muntlige forellingen bedre enn å lese og se film: *”For det er fantasien. Som man får leve fritt i.”* Så enkelt kan det sies. I en fortellersituasjon er man medskaper selv som lytter. Det gir en følelse av frihet til å skape egne bilder. Gjennom at elevene selv skaper bilder, omformer de fortellingen til å bli sin egen versjon som de senere kan gjenfortelle med egne ord. Det er denne poetiske imaginasjonen som gir fortellingen troverdighet, i følge Bruner (1986). Og det er troverdighet som gjør en fortelling god.

Viktig for mine informanter var også et ønske om å dele sine opplevelser. Når jeg spør Mirnes hvorfor han vil lære å fortelle, svarer han: *” Det er fordi jeg vil...få andre til å kjenne likedan.”* Mirnes ønsker at andre skal oppleve det samme som han opplever når han hører gode fortellinger. Hayat snakker om bilder hun ser når hun hører en fortelling, og legger til at: *”...når man forteller...da...da vil man at andre også skal se liksom...ikke bare du selv...”* Hayat sier at bildene hun får når hun lytter er viktige, men legger til at når man selv forteller ønsker man å dele disse bildene med andre. Man vil at andre skal få se. Som Mirnes, ønsker hun å dele med andre hva hun selv opplever. Bilder som skapes kan ikke isoleres bare til fortelleren eller lytteren. Det skapes sammen gjennom språket, som en dialogisk bro. Man ønsker å dele fortellingen. Dette gjør man ved å åpne opp en verden, og å ”male bilder” for hverandre, som Mirnes beskriver. Og det er inn i denne verden man ønsker å invitere lytteren, en verden full av bilder, stemninger og følelser. Ved å male bilder og å vise fram sitt fortellingsunivers, åpner man for dialogen. Og det er gjennom denne dialogen at mening og forståelse skapes. Mening blir, i følge Bakhtin, skapt gjennom responsen og forståelsen ligger i dette aktive responsprinsippet. Mening og forståelse oppstår ikke i individet, men blir konstruert som en ideologisk bro mellom dialogpartnerne: *”Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching*

for truth, in the process of their dialogic interactions” (Bakhtin 1984:110). Bilder skapes gjennom språklig samhandling og mottas ikke passivt hos elevene. Dette åpner opp for det overbevisende ord, til forskjell fra det autorative ord. Lytteren utvider fortellingen ved å selv delta, selv om responsen er uartikulert. Hun gjør fortellingen til sin egen erfaring, og integrerer den i sin livsverden.

Min antagelse er at en monologisk fortelling i mindre grad inviterer til denne åpne kommunikasjonen som elevene beskriver. Monologen er som Bakhtins autorative ord; den gir ikke rom for andre, den har en ferdig konstruert virkelighet og den har allerede bestemt seg for meningen med det den forteller. Fortelleren er fylt opp av seg selv, og ser ikke de andre, slipper de ikke til. Overført kan man si at monolog er når fortelleren ikke retter sin fortelling og oppmerksomhet mot sine lyttere, men i stedet fylles av seg selv. Det er ord som resiteres, det er språk som overtas uten å gjenskapes.

Elevene forteller om en vilje til å la andre få oppleve. De inviterer lytteren inn i fortellingen og åpner for det indre overtalende ord. Jeg mener eksemplene og sitatene over viser hvordan mine informanter opplever den muntlige fortellingen dialogisk.

La meg oppsummere kort: Alle elevene hadde klare opplevelser av å være ”inne i” fortellingen. Den narrative oppbygningen, følelsene og bildene skapte en annen virkelighet og åpnet fortellingens univers. De beskrev opplevelsen av å lytte som lite passiviserende. Spenning og nytelse går hånd i hånd. Jeg mener at både følelser og bilder (emosjoner og imaginasjon) utgjør en type uartikulert respons på en fortelling. Denne responsen påvirker på sin måte igjen fortelleren og fortellingen og dermed situasjonen. Det skal vi se nærmere på i det følgende.

9.2 Det levende språket

Det at elevene engasjeres såpass sterkt emosjonelt og imaginært, er likevel ikke ensbetydende for dialog i Bakhtins forståelse. Hitler skapte sikkert også sterke bilder og engasjerte følelsene hos sine lyttere. Han var sikkert en glimrende historieforteller. Vi husker Dewey som sa at all erfaringsvekst skulle rettes mot demokratiske idealer. Undervisning som tar i bruk den muntlige fortellingen bør etterstrebe dette idealet. En måte er å starte i dialogen og det flerstemmige.

Som en bakgrunn for et dialogisk syn på den muntlige fortellingen, beskrev jeg i kapittel fire Bakhtins språksyn. Han så på språket som levende, bevegelig, fleksibelt og som et uttrykk for menneskets identitet. For Bakhtin er det personlige og ekspressive språket det ideelle. Elevene skal gjøre språket til sitt eget. Det betyr at det ikke bare er læreren som forteller, men også elevene. Det gjør de på Berghultskolen.

9.2.1 "Jeg forteller den mer personlig..."

Om å gjenfortelle, skape selv og eie fortellingen

Bakhtin illustrerer forskjellen på det indre overbevisende ordet og det autorative ordet ved gjenfortelling kontra resitering.

For alle mine informanter var det viktig å poengtere at de lager sin egen versjon av en fortelling når de gjenforteller. De forteller ikke fortellingen likt som de har hørt den, men lager sin personlige gjenfortelling. Natalia svarer når jeg spør om hun forteller fortellingen likt som hun har hørt den blitt fortalt: *"...ikke samme ord, jeg tror jeg anvender andre ord. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg forteller slik som jeg synes det høres best ut. Jeg liker den måten Johan forteller på også, men det er ikke riktig den måten jeg vil fortelle, så da forteller jeg den på den måten jeg vil fortelle."* Natalia tilpasser fortellingen til sitt eget språk, hun har en formening om hvordan fortellingen skal fortelles. Jasmin sier noe av det samme på samme spørsmål: *"Nei, alltid når man tar en ny fortelling, så tar man og trekker fra noe og legger til noe automatisk. Man tenker ikke på det, men man glemmer ting og...legger til noen ting. Det har jeg også gjort med denne fortellingen, jeg har lagt på ganske mye."* Jasmin peker på at omformingen skjer automatisk, det er ikke noe hun bevisst tenker på. Mirnes opplever det også på samme måte:

I: Men sånn som når du jobbet med den fortellingen om Femman, forteller du den akkurat sånn som du har hørt den, eller forteller du den....

E: (avbryter) Jeg forteller den mer personlig. Hvordan jeg kjenner den...

I: Ja.

E: Det er som jeg har gjort med alle fortellinger som jeg har hørt.

I: Hva betyr det, å fortelle den mer personlig?

E: At jeg forteller den som hvordan jeg...når jeg hørte den først; hvordan jeg kjente den. Hvordan jeg opplevde den...fortellingen. Det er sånn jeg også forteller den til andre. Og andre opplever det jo annerledes enn jeg har gjort. Og hva jeg har fortalt.

I: Så du pigger den ikke?

E: Nei.

Både Natalia, Jasmin og Mirnes gjenforteller fortellinger. Dette er vanlig praksis på Berghultskolen. Den muntlige fortellingen gjenfortelles fritt, man er ikke bundet til manus eller pugging.

Mirnes sier han forteller den slik han kjente den. Han sier at han forteller den mer personlig. Dette sammenfaller med opplevelsene til mine andre informanter. Det virker som om det er viktig for elevene å "eie" fortellingen. Og det gjør de via språket sitt. De får et eierforhold til fortellingen ved at de liker den og at de får fortelle den som de selv vil. Hayat sier:

"Ja.....så....forteller jeg den for de andre, og siden blir det som min fortelling, ettersom man forteller den ikke likt. For han forteller selv på sin måte, og jeg legger til og sånt.....så den blir min." Det å eie fortellingen henger sammen med hvilket forhold man har til det man forteller.

Det er viktig for mine informanter at de liker fortellingen som de skal fortelle videre. Det gjør at den er lettere å huske og at de føler et sterkere eierforhold til den. Jeg spør Hayat hvorfor hun har valgt å fortelle en konkret fortelling, svarer hun: *"Fordi jeg likte den. Og da blir det morsommere å fortelle."* På spørsmål om hva som kjennetegner en dårlig forteller, svarer hun raskt og konsist: *"Han liker ikke sine eventyr!"* Når empati og innlevelse er en sentral del når det gjelder opplevelsen av en fortelling, er det naturlig at man må like det man forteller. Når man skal konstruere fortellingens univers må man *ville* åpne for en slik verden. Jeg spør

Natalia hvordan hun kan klare å huske en konkret, lang fortelling, og hun svarer: *"Jeg likte den så mye at den bare kom. Den bare ville inn direkte"*. For Natalia er fortellingen nesten en levende størrelse med en egen vilje. Det er fortellingen som ville inn til henne. Fortellingen velger henne og bosetter seg hos henne. Vi snakker om en fortelling hun har jobbet mye med for lenge siden, og jeg spør om hun kunne ha fortalt den på nytt nå. Da peker hun mot hodet sitt, smiler og sier: *"Den finnes der inne nå....den har blitt her."* Natalia tok i mot fortellingen som ville bosette seg hos henne, og ville fortelle videre med det samme. Når jeg spør henne om en annen konkret fortelling, sier hun: *"...det var veldig spennende, og alle synes den var kjempe bra. Det var da jeg sa med en gang at jeg vil ha den, og lære meg den, og fortelle den."* Hayat påpeker noe av det samme: *".. for at den blir mer min....så jeg ikke forteller hans...og da*

blir det enklere å fortelle igjen.” Lyotard (1996) viser til det han kaller fortellingens indre pragmatikk. Man lytter til en fortelling fordi man skal fortelle den videre. Han sier at det ligger i fortellingens natur å inspirere lytteren til selv å fortelle.

Når elevene liker fortellingen, og føler at de eier den, da kommer ønsket om å fortelle den også. Fortellingen legger seg nær hjertet til lytteren, og dermed har man noe på hjertet som man har lyst til å dele. Ida sier om det å jobbe med muntlig fortelling at *”det beste er vel at man lærer seg nye fortellinger hele tiden. Når man hører en annen som har lært seg noe, så lærer man seg den.”* Det handler om hvordan viten overleveres. I det moderne samfunn har vi strenge regler for hvem som får fortelle; en ekspert, en lærer eller en profesjonell forteller. Den som lytter har ingen status. Narrativ kunnskap er i seg selv mer demokratisk; *”det er blitt meg fortalt og slik forteller jeg det videre.”* (ibid:48) Det er dermed ikke noe prinsipielt skille mellom lytter og forteller.

Elevenes beskrivelse av hvordan de arbeider med den muntlige fortellingen gir det indre overbevisende ordet gode vilkår. Elevene omskaper språk til å bli sitt eget, de utvikler det fritt innenfor de rammene fortellingen gir. Ord som ytres skaper nye selvstendige ord som ikke isoleres og forblir statiske. Dette fordi det er *mening* som skal formidles og ikke meningsløse ord. For at teksten skal bli meningsfull for elevene, gjenfortelles fortellingen med elevenes egne ord. Fortellingen blir en del av elevens erfaringsverden og transformeres gjennom eget språk. Dette er en skapende, estetisk prosess, og gjør gjenfortelling til et viktig pedagogisk poeng.

9.2.2. ”Da blir den tynn og liten, fortellingen...”

Om situasjonen og dialogen

Den muntlige fortellingen må forstås i den interpretative helhet. Fortelleren kan ikke forstås uten lytteren, og lytteren kan ikke forstås uten fortelleren. Denne situasjonen er i utgangspunktet en sosial situasjon, fordi det må være minst to mennesker tilstede. Møtet er preget av nærhet og samvær. Jasmin snakker om forskjellen på å lytte og å lese: *”For når man hører det selv, da vil man høre mer, men når man leser det i boken så har man bare sin egen stemme i hodet.”* Hun opplever den muntlige fortellingen som sosial. Når hun leser er det bare hennes egen stemme i hodet. Natalia sier om samme tema at den muntlige

fortellingen er *"mer ekte, om man kan si det sånn. Det er en person som forteller for deg, og da er det...det er selve det som er der inne. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Men det føles bedre når man hører på en fortelling."* Natalia snakker om den muntlige fortellingen kontra film og bok. En ting som skiller dette fra hverandre er en følelse av "ektehet". Det er menneskene som er involvert i situasjonen som skaper den opplevelsen. Natalia sier at det er selve det som er *"der inne"*. Jeg tolker Natalia slik at det som er der inne, er ensbetydende med å være "inne i" situasjonen. Dette til tider magiske rommet er "der inne".

Dette åpner for en dialogisk forståelse av den muntlige fortellingen. Jeg har allerede beskrevet lytterens uartikulerte respons, og hvordan man ønsker å dele bilder og følelser i en fortelling. Nå skal fokus flyttes over til dialogiske aspekter ved selve situasjonen. Fatima sier at *"det er jo lytterne som man skal ta hensyn til"* når man forteller. Når jeg spør Ida hva en god forteller er, svarer hun at han eller hun *"forteller langsomt og husker at man vil være med fremdeles, og lytte til den. Og at fortelleren ser en inn i øynene...."* Jeg forstår Ida slik at fortelleren må ta hensyn til lytteren i fortellingen og også vise, for eksempel med øyekontakt, dette i praksis. Man må huske at lytteren vil være med, sier Ida. Man har ikke andre hjelpemidler enn de som ligger i selve situasjonen; seg selv og ordet. Elevene påpeker igjen og igjen at kvaliteten på en fortelling avhenger av møtet mellom fortelleren og lytterne. Alle elevene påpeker at en god fortelleropplevelse avhenger av gode lyttere, og det er lyttere som viser at de ønsker å høre fortellingen. Fortelleren kan ikke forstås uten lytteren, og lytteren kan ikke forstås uten fortelleren. Elvenes utsagn støtter opp denne måten å forstå den muntlige fortellingen på. Det er en gjensidighet mellom forteller og lytter som avgjør kvaliteten på situasjonen. *"Når man forteller selv er det også morsomt fordi andre liker det,"* sier Hayat. Jeg spør henne om hvordan det er å fortelle for mange som hører på, og hun svarer at det er morsomt fordi *"man ser at de har det morsomt...og har de det kjedelig, har man det kjedelig selv"*. Hun sier videre at *"man kan ikke fortelle når noen sitter og synes det er kjempe kjedelig og vil gå....da vil man også gå..."* og senere om hvordan det føles etter å ha fortalt: *"Det kjennes kjempe bra. For at man har gjort de sånn her glade (ler lavt). Man blir selv glad."* Her peker Hayat gjentatte ganger på at man som forteller er avhengig av lytterne for at det skal bli en god erfaring. Jeg spør Natalia det samme spørsmålet, hvordan det oppleves å fortelle for mange andre:

"Mm...det er veldig fint, men i blant er det vel litt vel nervøst. Man blir kjempe nervøs når man står og så ser man på alle....da blir det så....Men når de sitter sånn, og er litt

glade og ... eller interesserte, man ser jo hele tiden deres øyne, da blir man enda mer... da våger man mer og da tar man seg god tid og man slipper løs og man forteller veldig veldig bra. For man ser at alle vil *lytte*. Og da kan man bare slappe av og fortelle veldig veldig veldig bra. Men når man sitter og ser noen som holder på med sine gensere, eller gjør noe annet når man sitter og forteller, da mister man nesten lysten litt, og da trekker man seg tilbake, og da blir den litt tynn og liten, fortellingen.”

Her forteller Natalia om hvordan den muntlige fortellingen er kontekstuell; den forandrer seg i møte med lytterne. Ut fra lytterens respons beveger fortellingen og språket seg; vokser og minker. Hun sier det så utrolig godt selv; fortellingen blir tynn og liten. Hayat sier det samme når hun beskriver det å fortelle for et godt publikum at *”da vil man ikke slutte å fortelle. Da legger man til, og gjør flere detaljer og sånn...”* eller som hun beskriver senere: *”Det var i den andre klassen, og alle måtte fortelle. Og jeg vet de ikke vil lytte. Da kan jeg ikke fortelle....da glemmer jeg hva jeg skal si....”* Dette er et typiske eksempler på hvordan responsen påvirker budskapet. I kapittel fire knyttet jeg Bakhtins dialogbegrep til hvordan lytteren påvirker fortellingen i det fortellingen blir fortalt. Språket er kontekstuell, ordene gis mening i en konkret situasjon. Språket har en kontinuitet og beveger seg i møte med andre. Derfor kan en fortelling vokse og minke i møte med lytternes respons. Språket åpner for fortellingen og det universet som skal skapes. Bilder kan males og følelser engasjeres, språket kan vokse og situasjonen dirre av ”magi”. Eller så kan penselen falle til gulvet, innholdet bli flatt og språket smuldre opp og fortellingen blir *”tynn og liten”*. Som mine informanter viser; da faller fortellergleden også. Dette er viktig å ha med seg inn i en diskusjon rundt muntlige ferdigheter. Språk er ikke en statisk størrelse som kan læres for å beherskes, slik som for eksempel sykling. Språk er kultur og beveger seg og forandres ut fra situasjonen den oppstår og i språklig samhandling mellom mennesker.

Men det er ikke alltid sånn at man kan skylde på andre. Mirnes forteller om en episode hvor han gjorde en dårlig jobb: *”Vi pleier jo å ha en scene her ute på fredager, og da så kom jeg littegrann uforberedt (smiler) og fortalte en fortelling som de ikke forsto.”* Mirnes syntes det var pinlig, og ville ned fra scenen. Jeg spurte hvorfor det ikke fungerte, og da svarte han at det nok var *”den måten jeg fortalte på... at de ikke forsto hvordan jeg fortalte, men det kan også være sånn at de ikke forsto selve fortellingen, at jeg ikke var tydelig nok, eller....så det kommer ikke alltid an på publikum....”* Noen ganger må man ta ansvaret selv! Det gjør Hayat. Blir det for ille å lytte til en annen fortelle, og responsen fra lytterne er for liten, så kan situasjonen enda reddes: *”...er de (lytterne) trøtte, da gjør man fortellingen kortere og mer*

interessant, forteller den selv for eksempel så den ikke blir kjedelig.” Tro på seg selv er godt å ha!

Da jeg var på skolen opplevde jeg også episoder hvor responsen påvirket fortellingen. Mitt materiale har utallige eksempler på elevers artikulerte respons på fortellinger; latter, applaus, sukkende medfølelse, forslag til løsninger, spørsmål, protest. Da tema for undervisningen var fagforeningen, fortalte læreren fortellingen om Joe Hill. Dette utdraget er fra slutten av fortellingen:

L: De tok ut han i borggården, med bind for øynene. Og et lite papirhjerter hadde de satt på han, sånn her (viser med hånden til brystkassen), slik at de skulle treffe. Og så bant de fast han på en stol, og satt han mot en mur. Men Joe Hill visste også at når man blir henrettet som dette, så fikk fire venner være med, så han visste at de *var* der et sted. Så han pratet til dem, ropte til dem. (liten pause)

E: Hva ropte han?

L: Han sa liksom; Boys! Altså, det kan oversettes med gutter, men det høres ikke så bra ut...

E: Karer!

(Flere elever bifaller ”karer”)

L: Karer, javisst. `Karer! Fortsett å kjempe i mitt navn. Kjemp! Organiser dere!’ Det var helt stille. Så han bøyde nakken for å se noe under øyebindet, men det eneste han så var en hvit vegg med fem hull.

Elevene hjelper læreren videre i fortellingen med å finne et ord som passer inn i konteksten slik at fortellingen kan gå videre. Elevene er årvåkne og med i fortellingen, de er velvillig innstilt til lærerens fortelling. Når læreren forteller at Joe Hill komponerte og sang arbeiderviser, tar læreren fram gitaren og drar en av låtene, og det møtes med spontan applaus i klassen.

Jeg har beskrevet den muntlige fortellingen som fleksibel og foranderlig, og elevene som aktive både som fortellere og lyttere. Det er et godt utgangspunkt for å utvide de dialogiske aspektene ved den muntlige fortellingen til det flerstemmige.

9.2.3 ” *Min mamma fortalte den til meg, og her er den.*”

Om det flerstemmige

Jean-Francois Lyotard (2006) er blitt kjent som den som erklærte de store fortellingens død. Men han introduserte også begrepet *petit récit*, den lille fortelling, som i motsetning til den store fortelling ikke hevder å inneholde den endelige, allmenngyldige forklaringsmodell. Dette er fortellinger som kan ha en frigjørende virkning overfor den ene, monologiske, totaliserende fortelling. Fortellingen representerer en demokratisk dimensjon.

Det er dette Bern (2005) beskriver når hun skriver om fortellingens tilbakevending som et mangfold av små fortellinger i sin analyse av fortellingen i det postmoderne. Fortellingene du forteller knyttes til din identitet, og egne erfaringer bakes inn fortellingen. Elevens individuelle stemme møter andre stemmer, gjennom det flerstemmige som beskrevet hos Dysthe (1993, 2001). Det er mange måter flerstemmighet kan gjøre seg gjeldende i forhold til den muntlige fortellingen i undervisningen.

Først og fremst er det snakk om hvilke stemmer som høres. Hvem er det som faktisk forteller i klasserommet? Er det bare læreren, eller gis det plass til elevens fortellinger? På Berghultskolen er det både lærer og elever som forteller. Elevene gjenforteller fortellinger, de forteller fra eget liv eller de skaper nye fortellinger med basis i for eksempel egen fantasi eller mer konkrete utgangspunkt, som for eksempel en avisartikkel.

Fortellingene som blir fortalt i et klasserom står ikke alene. De er plassert i en yringskjede. I kapittel 4.1 beskrev jeg slike yringskjeder som er en del av Bakhtins språkforståelse. Det er mange måter å forstå slike yringskjeder på, og jeg vil beskrive fem vinklinger som kom fram i min analyse og som jeg mener er med å styrke det flerstemmige ved den muntlige fortellingen.

En måte er forhold til å plassere seg i en tradisjonell og historisk kontekst. Mirnes var den eneste eleven som var opptatt av dette. For han er det viktig å ”... *ta del i en gammel tradisjon. For alltid, nesten alltid så har man jo hørt fortellinger. Det er ikke så.....jeg mener før i tiden så fortalte man, man hadde jo ikke papir og penn og skrev ned ting og... men det gikk fra munn til munn.*”

Han sier noe av det samme litt senere i intervjuet når jeg spør hvordan det er å lytte til en god fortelling: *”Det er.....det er så mange følelser på en gang....man får liksom, men det er jo mest....glede. At man vil fortelle. Noen står liksom og gjør noe som mange andre har gjort før han. Han forteller jo noe...”* Mirnes er en del av en tradisjon. Det å fortelle representerer slike ytringskjeder som går uendelig langt bakover i tid.

En annen måte å forstå en slik ytringskjede på, er at fortellingene blir fortalt utenfor den organiserte undervisningen. Fem av mine informanter fortalte at de ofte forteller fortellingene de lærer på skolen utenfor skoletiden.

Jeg spør om Natalia om hun forteller for sine venninner. Det gjør hun sjelden, men *”i blant pleier jeg å fortelle historier for min søster og min beste kompis, hun er nesten som en søster for meg, og behøver vi å trene på en fortelling eller fortelle en fortelling, da pleier jeg å samle de to, og så forteller jeg for dem....og det pleier de og synes er kult.”* Hun forteller også for fettere og lillebror.

Hayat forteller også for småsøsken: *”Iblandt ... for min lillesøster. Og min lillebror. For at jeg pleier å...jeg liker å lese veldig mye...og så liker jeg å fortelle....og det pleier jeg å gjøre, det gjør jeg i blant.”* Senere sier hun at: *”Hvis jeg synes en fortelling er veldig bra, da forteller jeg den for dem. For jeg vil at andre også skal vite, så da forteller jeg for min lillebror og min lillesøster.”*

Mirnes forteller både for foreldre og venner. Han sier at *”så fort jeg har noe som jeg kan fortelle, så forteller jeg det til.....enten mine kompis eller ...det kommer jo an på, men det går nok ikke en eneste dag uten at jeg ikke forteller noe til dem. Som er en fortelling, kan man vel si...”* Han påpeker at alle mennesker forteller hver dag, men man er ikke klar over det. Jeg spør om han forteller de fortellingene han lærer på skolen til sine kamerater, og da svarer han at *”det kommer jo an på hvilket selskap man har.”* Han forteller ikke for folk han ikke kjenner, og *”det kommer jo an på om det kjennes riktig å fortelle akkurat da eller ikke.”*

Jasmin forteller også for venner og familie. Hun forteller fortellinger hun har lært på skolen *”for kusiner. Søsken. For mamma noen ganger, og...forskjellige...og i blant når man ikke har noe bedre å gjøre så kanskje man sier `Jeg kan en fortelling, vil dere høre den?` Så forteller man den.”*

Fatima liker å fortelle vitser, og å sjokkere sine venner: *”I blant så forteller jeg for kompis. Og det er som oftest etter at vi har vært her og fortalt, og fått fortellinger fra Johan eller noen andre, som har vært morsomme, og det er da man vi gå hjem og fortelle og høre en*

herlig latter eller et sjokk, eller se noe sånt. Så man forteller, men ...ja. Ellers....jeg har kanskje fortalt litt nå og da. Vitser oftest.”

Ida er den eneste av mine informanter som ikke forteller utenfor skolen. Hun er også den som dårligst liker å fortelle på skolen.

En tredje måte å forstå en slik ytringskjede er at fortellingene hentes fra egen erfaring, fra eget liv. På Berghultskolen jobber de med minner. Jasmin forteller: *”...når vi gjorde det så fikk man stille seg opp og fortelle et minne. Om man ville stille seg opp, da...så skulle man fortelle et minne, eller bare skrive ned et minne. Som man kom på. Så fortalte man det, og så brukte man det som en fortelling, for eksempel når man var et sted, at noe morsomt hendte der og...”* Jasmin husker ikke hvilke minner hun har jobbet med; *”Jeg har ikke fortalt så mye minner. Det var noen andre som fortalte mange minner. Jeg fortalte mest fortellinger.”* Jasmin forteller at hun bedre liker å jobbe med andre typer fortellinger fordi *”fortellinger er nye, minner vil man holde for seg selv.”*

Ida husker et minne hun har fortalt:

”Ja, det var når vi var på leirskole. Såså var det en gutt i klassen, hans pappa var med da...Så hadde vi femkamp. Og så skulle vi kaste sten i et spann. Men så var det en som bomma hele tiden. Så han lo. Men når det var min tur så traff jeg med alle stenene, og da lo han ikke mer.”

Dette var utgangspunktet for en fortelling hun har fortalt mange ganger.

En fjerde måte å forstå en slik ytringskjede, er selve fortellingsmangfoldet. Altså hvilke fortellinger som blir fortalt og hvor de kommer fra. Bare bibelfortellinger vil skape et mindre flerspråklig, og dermed flerstemmig, klasserom enn for eksempel fortellinger fra all verdens religioner. Hver fortelling representerer en ytringskjede som strekker seg bakover i tid, og til forskjellige språklige utgangspunkt.

På Berghultskolen har de fått beskjed om å reise hjem for å finne fortellinger som er muntlig fortalt. *”Når det er fortellerdag for hele skolen, så pleier man å ta med fortellinger*

hjemmefra. Da skal foreldrene fortelle en fortelling, og så skal man fortelle den i skolen, ” forteller Jasmin. Hjemme hos henne fortelles det ikke mye, men hun lykkes likevel med å få mammaen sin til å fortelle en fortelling. Hun sier at mammaen ”hørte mange fortellinger når hun var liten i Kosovo. Mamma er fra Albania og pappa er fra Serbia. Så mamma hørte mye....når hun var liten.” Jasmin tok med fortellingen fra mammaen sin og fortalte den på skolen, og hun sier at ”det var bra, for man.....kjente seg stolt fordi det kom fra ens hjemland.”

Et av Mirnes' beste fortellerminner knytter seg til fortellingen han fant hjemme. *”I mitt hjemsted der finnes det en gammel bro,” forteller han, ”..det var en.....fem hundre år gammel bro, som finnes, og nå har de bygget opp den igjen. For den ble ødelagt under krigen da. Som var i Bosnia....så den ligger i mitt hjemsted Mostar...og da var det sånn at de ødela den, og jeg fortalte litt om hvordan folk hoppet fra den broen, og hvordan man bygget den om, og innvielsen da, i 2004.”* Mirnes var tilstede ved innvielsen i 2004, og fortellingen han fortalte er et sagn knyttet til brua. Det handler om en tyv på flukt fra politiet, og hvordan tyven hoppet fra broen for å unnsnippe. Hvert år hopper folk fra broen som et slags ritual: *”For at det finnes mange, mange som har hoppet, ” og ”til og med min pappa har hoppet fra broen, så...”* Jeg spør om hvor han hørte denne fortellingen første gang, og han svarer: *”Første gangen så tror jeg faktisk at det var mine foreldre som fortalte om det til meg, og jeg har hørt det fra slektninger også.”*

Jeg hadde lest om denne fortellingen før jeg møtte Mirnes, og jeg hadde lest at denne fortellingen betød mye for han. Jeg hadde tenkt at begrunnelsen for det fantes i stolthet knyttet til etnisitet og familie, men der tok jeg skammelig feil: *”Det er jo som sagt den første fortellingen som jeg noensinne har skrevet og fortalt for så mange personer. Og det er noe som jeg har gjort, og som jeg føler meg veldig stolt over å ha kunnet gjøre. ”* Mirnes fortalte denne fortellingen på Bokmessen i Gøteborg og det var han veldig stolt over å ha gjort.

Hayat fikk fortalt fortellinger fra hjemlandet av storesøsteren sin. Jeg spør om hun har fortalt de på skolen, og da ler hun og sier at *”nei, de er kjempe lange!”* Men hjemme lytter hun til fortellinger, og særlig søsterens. De er både fra hjemlandet, men også fortellinger som hun finner på selv.

Natalias familie er fra tidligere Jugoslavia. Jeg spør om hun har samlet fortellinger hjemme:

E: Ja, men hos oss er det mer....det er nesten samme fortellinger som her. Det er Rødhette, det er ehm....hva heter de....mange ulike....som er kjempe kjent. Hans og Grete har vi også. Men så fant jeg noen fortellinger om noen krokodiller, og kanin tror jeg det var. Jeg husket ikke hvordan det gikk. Men den fant jeg for.....min mormor som pleier å fortelle for meg. Hun forteller mer sånt som har hendt henne, kan man si så.... (stille)...hva som har hendt i hennes by da hun var liten og sånn.....

I: Liker du å høre på det?

E: Ja! Veldig mye! Det er veldig fint, er det.

I: Har du fortalt noen av de fortellingene på skolen?

E: Mmm...ja, til Johan gjorde jeg det.

Fatima fikk en stor overraskelse da hun gikk hjem for å lete etter fortellinger:

E: Ja. Og så...mamma, selv, hun har....jeg visste ikke om dette før vi kom inn i dette klasserommet, og vi begynte å fortelle, så visste jeg ikke om at hun hadde en (viser med hendene) så tjukk perm med masse fortellinger. Og alle var inne i plastikklokker, og jeg var (later som om hun blar, smiler) tittet på de, og åpnet og bare ååå! det her er paradiset! Og så hadde hun fortalt da, sånne som de hadde fortalt der i Tyrkia når de bodde der. Og min eldre tante hadde da skrevet på...ja, det var ikke ordentlig data, men sånn...

I: skrivemaskin...

E: Ja. Og hun skrev, og mamma fortalte. Så den finnes hjemme, den permen.

I: Ja, men var det mammaen din som hadde fortalt alle de fortellingene?

E: Ja. De ville....de ville samle sammen alt sammen, sånn at de ikke skulle glemme det.

Når jeg spør om moren til Fatima tidligere har fortalt disse fortellingene for henne, svarer hun at *"hun har kanskje fortalt en eller to, men ikke så mye mer...."* Fatima tok ikke med noen av fortellingene på skolen fordi de *"kjennes liksom litt mer tomme. Altså selve handlingen. At det er liksom ikke så mye med de...."* Fortellingene appellerer ikke til Fatima, hun vil heller ha *"at det kommer (gestikulerer med hendene) et bombenedslag som en BOM! så alle bare (trekker pusten fort). Så de blir forundret og ...de her de er sånn her; og så hendte det og så og så og så, det kanskje bare er morsomt å lytte til, men jeg forteller heller historier som....eller fortellinger som det hender noe ordentlig stort i."* Fatima vil ha fortellinger med spenning, driv og store overraskelser. Det fant hun ikke hjemme og da vil hun ikke fortelle dem. Som jeg har nevnt før, var det viktig for elevene å fortelle fortellinger som de liker selv. Ida fortalte ingen fortellinger hjemmefra, fordi *"det fantes ingen fortellinger hjemme hos meg."*

Da jeg var tilstede i den ene åttende klassen skulle elevene gjenfortelle fortellinger for yngre elever. De kunne velge mellom tre fortellinger hadde de hørt læreren fortelle tidligere. I en gruppe satt tre elever fra åttende trinn, samt tre elever fra syvende trinn som skulle lytte. Når turen har kommet til en kurdisk gutt begynner denne gutten å fortelle en helt annen fortelling enn de har fått beskjed om. Han begynner slik: *"Jeg skal fortelle en gammel fortelling. Min mamma fortalte den til meg, og her er den."* Så forteller han en fortelling om en mann som kommer til en øy hvor alle er bittesmå. Mannen hjelper de små menneskene, og som takk får han tre løk. Mannen synes det er en merkelig belønning, men takker og tar de med hjem. Når han kommer hjem blir løken omgjort til gullklumper. Fortelleren på Berghultskolen avslutter med å si at fortellingen betyr at man alltid skal ta imot en gave uansett hva det er, fordi det man får betyr noe for den som gir det bort. Han ser på sine medelever og spør om de forstår det, og de nikker. Da jeg spør gutten etterpå forteller han at fortellingen er et kurdisk eventyr som moren har fortalt han.

Jeg gikk inn i mitt materiale for å se hvilke fortellinger som ble fortalt, referert til eller omtalt i løpet av de tre dagene jeg var der. Jeg kartla fortellinger som oppsto i en undervisningssammenheng eller under intervju. Jeg hørte 14 fortellinger i løpet av tre dager. Dette var tradisjonelle fortellinger fra Europa, Asia og Afrika. Det var vitser og vandrehistorier, det var familiehistorier fra lærer og elever og det var fortellinger hentet fra avisen.

Ved å åpne for et stort fortellingsmangfold, slik de gjør på Berghultskolen, åpner man for flerspråklighet, dialog og flerstemmighet slik Thavenius og Dysthe bruker begrepene i forhold til læring. Dette mener jeg er viktig i forhold til hvordan den muntlige fortellingen blir anvendt i undervisning.

En femte måte at en slik flerstemmig ytringskjede viser seg er ved begrepet intertekstualitet. Et eksempel fra Berghultskolen kan illustrere. Elevene jobber med fagforeningen og fortellingen om Joe Hill. Læreren er midt i fortellingen:

L: For det kom en morgen, når han skulle henrettes. Og i dette fengselet, da kommer de inn og det er ikke noe siste måltid eller noe sånt... For det første kan han få ønske på hvilken måte an vil dø, og....
Elev (avbryter): av alderdom!

(allmenn latter)

L: nei, av....ja! (ler høyt og ser på den eleven), det er en annen historie. Nei, han kan velge om han vil skytes eller henges.

For en utenforstående så er det jo et morsomt poeng at eleven sier at Joe Hill bør velge å dø av alderdom. Men alle elevene i klassen vet at eleven peker til en helt annen fortelling; nemlig en jødisk visdomshistorie om en narr som blir dømt til døden. Denne narren blir til slutt gitt den formildende dom at han selv kan velge hvordan han vil dø. Etter en liten tenkepause velger narren alderdom og lurert seg slik unna en umiddelbar henrettelse (fortellingen finnes blant annet i Hambro og Eskild 2003:23). Denne fortellingen har blitt fortalt i klassen og er en del av klassens felles repertoar av fortellinger. Derfor er det en intern og inkluderende latter som oppstår når eleven så finurlig og bevisst fletter inn narrens siste ønske. Læreren overraskes av innspillet, men gir det anerkjennelse før han forteller videre på fortellingen om Joe Hill. Denne passasjen belyser fenomenet intertekstualitet og viser hvordan fortellingen har gitt elevene en felles erfaringsgrunnlag i klassen.

Alle disse måtene som ytringskjeder kommer til uttrykk, bidrar til en flerstemmig undervisning som undergraver monologen og det autoritære ord. Jeg mener at dette viser at dialogen og det indre overbevisende ord har gode vilkår på Berghultskolen. De muntlige fortellingene står i dialog med hverandre når de utfyller hverandre eller motsier hverandre og inngår i en slag ordvev av felles erfaringer. Dysthe (2001:14) sier at det dialogiske perspektivet bærer med seg respekt ”for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på dens andres premisser og bruke den andres ord som tankereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord.” Dette er demokratiske idealer så vel som dialogiske og flerstemmige. Det gis rom for flerspråklighet. Både gjennom alle ytringskjedene som representeres, gjennom elevenes gjenfortelling med eget språk og fordi elevene er så aktive fortellere selv. Dette motvirker uheldige maktstrukturer, autorative ord og tradisjonell undervisning. Det flerspråklige står i motsetning til det enspråklige. Det enspråklige skaper homogene kommunikasjonsformer og læringsmiljøer, og oppfatter det fremmede som truende. Thavenius (1995) påpeker at enspråklige klasserom ofte er veldig tause klasserom. Han mener at undervisningens mål bør være det flerspråklige mennesket og mer sammensatte kommunikasjonssituasjoner. Elevene skal oppfordres til å tenke, tale og skrive ut fra egne forutsetninger (ibid.). Flerspråklighet er forutsetningen for et flerstemmig klasserom. Det som er det essensielle med det flerstemmige er at det flerstemmige (polyfoni) holder forskjeller sammen samtidig. Når klasserommet er en

verden i miniatyr hvor en felles kultur er umulig å etterstrebe, så holder dialogen og flerstemmigheten alle de forskjellige stemmene sammen likevel.

Jeg har så langt i dette kapitlet diskutert dialogiske, narrative og estetiske aspekter ved den muntlige fortellingen. Nå gjenstår å koble dette mot kunnskap og ferdigheter.

9.3 Å gi kunnskap liv

I dette underkapitlet ønsker jeg å undersøke hvordan elevene opplever koblingen mellom læring, ferdigheter og den muntlige fortellingen.

På Berghultskolen inngår den muntlige fortellingen som en del av undervisningen. Fortellingen representerer ikke en moderat estetikk, slik Thavenius beskriver den.

Jeg har delt denne delen av kapitlet inn i tre deler. Første underkapittel handler om den muntlige fortellingen og læring. Tema som belyses er kunnskap, mening og forståelse, lyst til læring og kunnskapens tilgjengelighet. De neste to underkapitlene tar utgangspunkt i den muntlige fortellingen som ferdighet. Jeg diskuterer dette først i forbindelse med eksponering og sårbarhet i en muntlig lærings situasjon og deretter i forhold til et nytteperspektiv.

9.3.1 "Så man lærer seg faktisk fra fortellinger..."

Om å lære gjennom den muntlige fortellingen

Det kan kanskje virke som om jeg i denne oppgaven har oversett kunnskapens kulturhistoriske sider. Selv om samfunnet og skolen forandrer seg er det noe som består, blant annet den kulturhistorien og mye av den kunnskapen som skal formidles i skolen. Det essensielle er ikke å bytte ut det gamle og tradisjonelle innholdet med noe nytt som snart blir gammelt og tradisjonelt, det viktige er hvordan innholdet velges ut, behandles og ikke minst presenteres. Språk er grunnleggende i så måte (Thavenius 1995). Estetiske læreprosesser handler om hvilken form vi gir kunnskapen. I dette underkapitlet vil jeg undersøke hvordan det oppleves når kunnskapen får fortellingens form; når den presenteres gjennom den muntlige fortellingen.

Alle mine informanter er enige om at den muntlige fortellingen gir de kunnskap innenfor forskjellige fag. I en periode hvor klassen arbeidet med 2. verdenskrig og atombomben, jobbet de med fortellingen om Sadako. Sadako var en jente som døde av leukemi etter krigen på grunn av stråling fra Hiroshimabomben. Jeg har i kapittel 9.1.2 beskrevet hvordan elevene følelsesmessig ble engasjert av fortellingen. Ida sier at fortellingen om Sadako var interessant å høre på. Jeg lurer på hvorfor og hun svarer at hun lærte mye av den. Hun *”fikk se hvordan det var før i tiden. Med den bomben som datt ned i Hiroshima. Og så hvordan denne jenta fikk leukemi og ...hvordan hun døde.”* Jeg spør Natalia hva hun lærte av den samme fortellingen:

”Mm...jeg lærer meg om barn i andre land, at de også kan ha det vanskelig...men det vet jeg jo allerede (smiler). Man lærer seg jo det. Man lærer seg mye om...om...jeg visste jo absolutt ikke at en bombe kunne gi leukemi. Det visste jeg aldri, men det fikk vi lære oss da. For det forsto man jo i fortellingen. Og man lærer seg faktisk fra fortellinger.”

Gjennom fortellingen om Sadako fikk Natalia ny kunnskap.

Mine informanter er opptatt av hvordan kunnskapen er mer tilgjengelig når den presenteres gjennom den muntlige fortellingen. Hayat mener at en muntlig fortelling er mer tilgjengelig enn for eksempel en skriftlig tekst: *”Hvis jeg for eksempel ser en fortelling på et papir, så vil jeg først at noen skal fortelle den for meg. Det er morsommere da...så kanskje jeg forteller den selv.”* Det virker som om Hayat bedre klarer å vurdere teksten hvis den er muntlig fortalt. Først da kan hun vurdere om hun vil fortelle fortellingen selv.

Mirnes gikk på en annen skole tidligere. Jeg spør han hva den største forskjellen er, i forhold til det at den muntlige fortellingen har blitt en del av undervisningen: *”Her så kan jeg jo si med en gang at jeg lettere kan få inn mer informasjon...på en gang. Og at jeg har fått en større vilje til å lære meg, enn hva jeg hadde før.”* Når jeg spør han om hva han mener med å få inn mer informasjon, svarer han at det blir annerledes med den muntlige fortellingen enn om man sitter på skolen og leser bok. Han sier *”for jeg tror ikke at om man leser hele dagen på skolen, så tror jeg ikke at man går hjem og leser enda mer om det. Eller går inn på internett og leser mer.”*

Men når man nå hører en fortelling på denne måten så tror jeg at man leser enda mer enn man skulle om man bare tok en bok og begynte å lese...” Mirnes peker på at kunnskapen er mer tilgjengelig gjennom en fortelling. Jeg spør han om forskjellen på muntlig fortelling, lesing og film. Han svarer at: *”Jeg tror ikke at det blir like interessant....om man nå leser en bok, så har man jo...og det er veldig mange sider, så har man jo blitt trøtt, man orker ikke å gjøre det. Men om man nå lytter til en fortelling, så får man lettere inn i hodet, og så tenker man hele tiden på akkurat den fortellingen, sånn som man har hørt den. Så har man den i hodet....enn at man kanskje bare leser ut i fra en bok. Da fester det seg ikke like fort som det gjør med en fortelling da.”* Jeg har tidligere beskrevet hvordan mine informanter opplever det å bli fanget av en fortelling, og forklart dette blant annet ved narrativ tenkemåte. Fortellingen møter Mirnes' narrative tenkemåte og dette gjør at fortellingen ”fester seg”, som Mirnes sier. Jasmin forteller om noe av det samme: *”Og da lytter vi, og så får vi gjenfortelle for hverandre, og da husker man det lettere. Først hører man det, så forteller man det selv. Og det gjør at man kommer på ting lettere. Og det er jo bedre for enn selv enn å sitte å lese en bok. For da glemmer man det.”* Læreren påpeker også hvordan elevene husker bedre det de har fått fortalt, og så fortalt videre selv. Benjamin (1975) påpeker at hukommelsen er fortellingens evne framfor alle andre. Han mener at vi lytter for å sikre oss muligheten til å gjengi det vi hører. Derfor lytter vi for å huske det som blir fortalt.

Å huske er en ting, å forstå er noe annet. Både det narrative og det estetiske perspektiver på læring er opptatt av å presentere et innhold på en måte som gir mening for eleven. Det som kjennetegner en estetisk læringsprosess er å skape en bro mellom elevens egne erfaringer, opplevelser og kunnskap og *andres* erfaringer, opplevelser og kunnskap. På den måten overstiger man det gapet mellom elevens erfaring og kunnskap som Dewey beskrev når han snakket om den tradisjonelle undervisningen. Jeg har før nevnt et tilfelle hvor elevene arbeidet med fagforeningen. Læreren hadde tatt utgangspunkt i en fortelling om en av den svenske fagforeningens pionerer, Joe Hill, eller Joel Hägglund som han egentlig het. Fortellingen om hans liv er dramatisk, og hans personlige skjebne sammenfiltres med arbeiderbevegelsens historie. Det er gjennom Joe Hill sine erfaringer og opplevelser at fagforeningen står fram i en kontekst som gir mening og liv til begrepet ”fagforening”, også for en 15-åring av i dag. Joe Hills historie er full av elementer som alle kan kjenne seg igjen i: Kjærlighet, svik, offervilje, ære og kamplyst. Dette er tema som elever kjenner seg umiddelbart igjen i. Fagforeningen, som kan oppleves som et ganske kjedelig tema, ikles fortellingens form. Det kjente gjøres fremmed, men samtidig gir Joe Hill kunnskapen personlige og gjenkjennbare elementer. Dette

er sentrale aspekter ved estetiske læreprosesser. Det skapes forståelse for fagforeningen. Jasmin snakker om å lære seg fakta, hun sier at når læreren fortalte om *”hva som hendte på den tiden, så forstår man jo historien og hele den biten. Da blir det mye lettere å forstå.”* Jeg forstår Jasmin slik at hun synes det er lettere å forstå historien som ligger bak fagforeningen når man blir kjent med den gjennom fortellingen om Joe Hill. Fatima sier noe av det samme:

E: Og så pleier det alltid å finnes en mening med det han forteller. Han pleier ikke bare å fortelle noe uten videre. Og det merker man først etterpå.

I: Hva da tenker du på? Kan du komme med et eksempel på det, tror du?

E: For eksempel ...i går. Når han fortalte...så forsto man jo det hvordan fagforbundet ble til. Og så leste vi jo om det. Og det finnes alltid en mening med det han forteller.

I: Mm... Men hvorfor er det bra...du sier at det er bra, ja, sånn som i går med fagforbundet, hvorfor er det bra at han forteller denne fortellingen? Når dere skal lære om fagforbundet?

E: Fordi da forstår man jo hvordan det har oppstått. Og så, det sto jo ikke i boken når vi leste det, så man forsto jo mye mer. Og så får man også kunnskaper. For ingen visste hvem Joe Hill var før det. Men nå vet jo alle det. Så forstår man hva han har gjort. Samtidig, så får man jo fortelle.

Fatima er opptatt av at kunnskapen blir presentert i en sammenheng, slik at man forstår bedre og at det blir mer meningsfullt for henne. Det ligger i den narrative tenkemåte å gi mening til viktig kunnskap om verden og mennesket (Bruner 1986, Egan 1986, 1999). Samtidig får elevene fortelle selv. Det er de opptatt av. Det er ikke forbundet med store problemer å lese en tekst uten å forstå innholdet. Men å gjenfortelle en fortelling er umulig hvis man ikke forstår hva fortellingen handler om. Man er nødt til å ha forstått innholdet for å kunne fortelle.

Mirnes kobler den muntlige fortellingen med læring. Et av hans eksempler er når læreren fortalte om Odysseen. Han forklarer: *”...han forteller jo på den måten at han, vi vil virkelig lære oss mer om det han forteller. Og det finnes jo så mange greier man kan, for eksempel når han fortalte Odyssevs, så var ikke det bare om Odyssevs, det handlet om.....det handler om Antikken, det handler om Grekenland, hvordan folk levde på den tiden.....det trenger ikke bare handle om Odyssevs. Det finnes om Grekenland også, så det finnes veldig mange andre greier som man kan ta ut av en fortelling og ville lære seg mer om.”* Mirnes påpeker at man får mye kunnskap om virkeligheten av å lytte til en fortelling som Odysseen. Og det man hører i fortellingen kan inspirere til videre studier. Siden fortellingen ble fortalt i deler, ville Mirnes være litt i forkant: *”...jeg personlig gikk jo selv å forsket enda mer. Bare på grunn at*

jeg ville vite hva som hendte i forveien, før klassen visste det. Så jeg begynte å lese litt. Og så merket jeg at det var gammelsvensk i boken, så jeg ga opp!” Ved å lese om Odyssevs fikk han vite det han ville vite. Jeg spurte Mirnes om han var den eneste som gikk hjem og leste etter dagens fortellerøkt: ”Det tror jeg faktisk ikke. Jeg tror nok at nesten alle i klassen gjorde det. For alle var så kjempe interesserte i akkurat det. ”

Dette vitebegjæret og lysten til læring er det flere av elevene som forteller om. Natalia er opptatt av leukemien og hun knytter det til Sadako og hennes skjebne. Natalia bestemmer at hun vil lære mer om leukemi. Hun ble berørt av det og nysgjerrig på hva det var. Natalia forteller om hvordan hun gjennom fortellingen om Sadako ble inspirert til å vite mer:

E: Etterpå så ...fikk man alltid mange spørsmål i hodet. Så vi fikk veldig mange spørsmål, og så fikk vi skrive ned de. Og så fikk vi finne ut av alle fakta. På internett og i bøker og sånt.

I: Kan du huske hvilke spørsmål du skrev?

E: Jeg skrev mye om leukemien. Jeg ville vite hvordan hun fikk det og hvordan det svekket henne og hvordan det var med hennes familie og hvordan de tok det og sånt.

Med utgangspunkt i Natalias undring og spørsmålsstillinger får hun utforske omstendighetene rundt Hiroshimabombingen. Hun bestemmer selv hvilke tema hun ønsker å jobbe med. Dette er vanlig arbeidsmetode på Berghultskolen; å ta utgangspunkt i elevenes egne spørsmålsstillinger og bruke disse videre i arbeidet.

Så kan man jo spørre seg selv om den kunnskapen elevene kommer fram til er sann. Kildekritikk er et brennaktuelt tema i skolen, for eksempel gjennom elevenes bruk av internett. Et sosiokulturelt læringssyn som jeg har beskrevet tidligere problematiserer begrepet ”sann kunnskap”. Samtidig har jeg også vist hvordan det narrative og fortellingen ikke nødvendigvis forholder seg til sannheten, men kvalitetsbedømmes ut fra troverdighet. Fatima forelsket seg i myten om Demeter fra gresk mytologi. Fortellingen handler om hvordan Demeters datter, Kore (Persefone), må oppholde seg halve året i underverdenen og at det da er vinter på jorda. Jeg spør Fatima hvorfor hun liker fortellingen:

E: Fordi det er en forklaring. På hvorfor det er som det er.

I: Ja.

E: Så kan man ha noe å tro på.

I: Ja. Hva tenker du på, tro på?

E: Ja, atte, *hvorfor*. Hvorfor har ikke våren kommet enda? (smiler) Så sier man; ja, de er for seine og sånt. Der nede.

Fatima vet godt at det ikke er derfor våren er sen. Men fortellingen oppleves troverdig for henne, og den poetiske imaginasjonen forklarer henne fenomenet på en alternativ måte som er god nok for henne, selv om hun vet den ikke er sann. Fortellingen åpner for fortellingens univers, elevene ser for seg andre virkeligheter, sammen maler forteller og lytter andre landskap som de vandrer i. Fortellingens univers berører noe i eleven, og fortellingene blir en del av elevens erfaring som de kan anvende senere. Elevene er mottagelige, de motiveres intellektuelt, emosjonelt og imaginativt. Dette er estetiske læreprosesser i praksis.

Det er viktig i en estetisk læringsprosess og la elevene være med i egen læring. De skal selv være skapende i forhold til kunnskap som skal utformes, letes fram og uttrykkes. Dette betyr ikke nødvendigvis at lærerens rolle svekkes. På Berghultskolen er det ofte læreren som introduserer nye fortellinger, og han formidler mye kunnskap gjennom fortellingen. Jeg oppfatter han som en synlig og kunnskapsrik lærer. Dette bekreftes av elevene. Læreren er ingen mesterforteller, men han er *bevisst* alt han gjør, med den muntlige fortellingen og med sine elever. Han gir elevene rom og plass til å være med i egen læring, og han tar den plassen han selv trenger for å være en tydelig og kunnskapsrik formidler. Dette gjør han ikke til en mesterforteller, men til en mesterlærer. En lærer som huskes.

9.3.2 "Jeg liker ikke å fortelle for folk..."

Om eksponering og redsel for å dumme seg ut

Det krever mot å fortelle for andre. Jasmin forteller at hun pleide å være blyg. Jeg spør om hun er det fortsatt, og da nøler hun før hun svarer: "*... jaaa, men ikke like mye som før. Før vi begynte å fortelle var jeg den blygeste i klassen. En av de blygeste. Jeg turte ikke prate så mye, men så ...etter å ha fortalt, så våger man mer og mer. Og nå er jeg ikke så blyg lengre.*"

Det er gjennom erfaringer man vokser, sier John Dewey. Dewey og Thavenius er opptatt av at veien dit ikke alltid er lett. Læring fordrer transformasjon, man forandres gjennom erfaringer som gjøres, og det sier seg selv at det ikke alltid er smertefritt. Fokus i skolen er ofte er at kunnskapsproduksjon er det Thavenius (1995) kaller ”glatt görande”, man glir gjennom uten motstand. Men som vi har sett på tidligere så er det transformasjonen, altså forandringen, som er målet for estetisk læring. En slik prosess kan ikke alltid være smertefri.

Informantene knytter hele tiden denne motstanden til nervøsitet. De fleste av elevene jeg intervjuet var opptatt av nervøsiteten forbundet med å bli eksponert. Jasmin sier: *”Man er ikke alltid like nervøs. Første gang så er man kanskje kjempe kjempe nervøs. Andre gangen er det litt mindre og så fortsetter det sånn.”* Når jeg spør Ida om hvordan det er å fortelle, svarer hun: *”Jeg liker ikke å fortelle...så mye. Jeg har ikke gjort det så mye.”* Når jeg spør om hvorfor hun ikke liker det, svarer hun med lav stemme: *”Jeg liker ikke å fortelle for folk....jeg kan bli nervøs.”* Nervøsiteten dreier seg om å skulle dumme seg ut foran folk man kjenner eller glemme det man skal fortelle: *”Man er nervøs. Litt gira og sånt...Kommer til å føles som om man skal komme til å glemme det, og ikke vet hva man skal fortelle....Ja, at man kanskje dummer seg helt ut, og ikke våge å fortelle mer”* sier Ida. Hun føler at gjennom eksponeringen er hun mer utsatt enn vanlig. *”Jeg vil ikke det, men....man må jo.”* For henne oppleves det som ubehagelig å være frontstage. Hun opplever eksponeringen som å være blottlagt og sårbar. Fatima opplever det annerledes: *”...og sånn er det også i klassen, når man forteller der. Så kan det være litt smånervøst der også, at man skal si noe feil, for at man kjenner jo de. Men så.....de bare ler og sånt, og man ler selv og...det er ikke så alvorlig, så det...Det er bra å kunne dumme seg ut også en gang i blant, i fortellingen. Man kjenner seg tryggere.”* Fatima føler seg så trygg at å dumme seg ut en gang i blant bare er morsomt. Sånn er det ikke for Ida.

Jeg spør Ida om det å arbeide med fortelling gjør at hun noen ganger gruer seg for å gå på skolen, men det benekter hun. Når jeg spør om hun egentlig ønsker at det ikke hadde vært så mye muntlig fortelling på skolen, smiler hun og sier: *”Nei, da hadde det ikke vært så morsomt på skolen.”*

Ida var den eneste av mine informanter som ikke liker å fortelle. Alle informantene mine var likevel enstemmige om at det var et visst antall i klassen som ikke likte å fortelle. *”Alle liker nok å høre når noen forteller, men alle liker ikke å fortelle selv”*, sier Jasmin. Dette ble alltid begrunnet ut fra nervøsitet eller sjenanse. Det er som oftest det som ligger bak, sier Jasmin, og

forklarer videre: *"De er kanskje nervøse. De kanskje bare spiller at de ikke liker det, men egentlig er de nervøse."* Fatima forklarer det poetisk: *"...de er flaue og er blyge. Så de har ikke krøpet ut av sitt skall enda. Om man sier det sånn..."* Fatima fortsetter om det å ikke tørre: *"De våger helt enkelt ikke. Og de kjenner seg tvungne til å fortelle."*

Elevene gir et bilde av undervisningen hvor de er mye eksponert. Jeg brukte Goffmanns begrep frontstage i kapittel seks for å beskrive dette. Det mine informanter beskriver her, er en høy grad av eksponering og av å være frontstage. Dette gjør undervisningen utfordrende. Det å skulle være frontstage, handler også om den sårbare siden av å eksponere seg, og det er den Ida beskriver over.

Mye av læringen ligger i mestringen av situasjonen. Jeg spør Fatima om hun alltid er nervøs:

"Nei, ikke for klassen. Det kan være...altså, jeg elsker å fortelle for klassen og sånn, og...egentlig så liker jeg å fortelle for mange personer også. Men det blir mer nervøst når man forteller foran et stort publikum. Men man må jo tenke sånn at 'jeg kjenner ikke disse personene, og de kommer ikke til å treffe meg igjen. Og jeg behøver ikke være nervøs for det, for det kommer sikkert til å gå kjempe bra.' Og det er morsomt å fortelle, og etterpå kjenner man bare; jeg vil fortelle mer!"

At man kommer ut fra en slik situasjon med et brennende ønske om å gjøre det samme på nytt, er en god mestringsfølelse. Jasmin sier: *"Jeg synes det er kult å stå der, men man er alltid nervøs. Man tror at man skal gå seg vill og så ikke finne tilbake, men...etterpå tenker man: 'jeg var modig som turte å stå der foran alle de menneskene.'" Alle elevene beskriver denne gode mestringsfølelsen etter å ha fortalt en fortelling.*

Jeg pleide å spørre elevene i slutten av intervjuet hva de likte best og dårligst med å jobbe med muntlig fortelling. Fatima oppsummerte det slik:

"Det kan man si på denne måten: At det aller verste, det er før man skal fortelle. Og det aller beste, det er etter at man har fortalt (begge ler). Sånn kjenner jeg det fordi det aller verste er nervøsiteten, at man har det, men...og det aller beste det er at etter man har fortalt så kjenner man bare sånn lettelse, og så vil man bare fortelle mer. Man vil ha mer å fortelle og være der framme og bare..."

Dette er motstand og mestring i praksis!

9.3.3 ”Om man våger å fortelle, så våger man alt”

Om nytteverdien av å kunne fortelle

Litt overraskende for meg var at mine informanter var opptatt av nytteverdien av å lære seg å fortelle. Hvis man blir flink til å fortelle kan man få bruk for det senere i livet, var et gjennomgangstema. Dette er en tenkning som ligger nært opp til en ferdighetstankegang.

”*Man lærer seg å prate...*” sier Fatima når jeg spør hva hun lærer av å fortelle. Mirnes sier at den muntlige fortellingen har gjort at han fått større vilje til å lære seg ting. Når jeg spør hva han mener, svarer han: ”*..når jeg får høre sånt som dette, så vil jeg jo vite mer...jeg vil vite mer om det....delvis vil jeg jo også vite mer, men jeg vil også lære meg hvordan man kan fortelle, og fengsle et publikum.*” Dette kan knyttes opp mot ferdighetsbegrepet, det å bli flink til å fortelle for å nå noen mål.

Flere av informantene er opptatt av ferdighetsperspektivet ved den muntlige fortellingen. Når jeg spør Jasmin hva hun lærer av å jobbe med muntlig fortelling, svarer hun kontant: ”*Man lærer å lytte, man lærer å fortelle selv.*” Informantene har alle til tider et ganske pragmatisk perspektiv på den muntlige fortellingen. De snakker om å lære å fortelle fordi de vil lære å fange et publikum. På spørsmål om hva man lærer av å fortelle, knyttet fire av elevene det opp mot ferdighetsperspektiver; det å lære å fortelle.

Elevene er opptatt av det performative; uttrykket og prestasjonen til fortelleren. Mirnes forteller om en fortelleropplevelse: ”*....de ville høre mer og mer og mer. For han gjorde det kjempe kjempe kjempe bra... jeg lærte meg så klart det historiske i fortellingen, men jeg lærte meg også hvordan man.. kunne fengsle et publikum. Fordi han... han var ikke i det hele tatt nervøs, han var... han gjorde det han gjorde. Og han gjorde det bra!*” Mirnes er opptatt av prestasjonen til den som forteller. Mirnes sier han lærer å fengsle et publikum. Han er opptatt av å være flink til å fortelle.

Den muntlige fortellingen blir også et middel for å oppnå et mål for mine informanter. For elevene på Berghultskolen var den muntlige fortellingen en måte å komme videre i livet på. Flere av elevene peker på at det å lære å snakke foran en forsamling, er noe man har bruk for senere i livet. Fire av informantene mente den muntlige fortellingen hadde innvirkning på deres karakterer. Natalia har klare tanker om hvordan den muntlige fortellingen kan være nyttig for henne senere i livet:

E: Og så lærer man seg å snakke foran en gruppe. Og det er veldig bra, for det behøver man alltid. Ja, senere i livet.

I: Hvorfor?

E: For eksempel om man...skal holde en stor konferanse eller noe sånt, så er det bra at man kan snakke foran en gruppe. Man kanskje blir leder i et lag, håndball eller fotball eller noe, og da er det veldig bra at man kan prate foran en gruppe. Mmm...man kommer alltid til å behøve det. Å kunne prate foran en gruppe.

Natalia knytter den muntlige fortellingen til det å snakke foran en forsamling mennesker. Jeg spør Fatima hvorfor hun tror læreren vil at de skal lære seg å fortelle. Hun svarer at han nok vet at det er: *"...bra å ha det med seg....senere i livet."* Hun sier: *"... han vet at vi har nytte av det."* Jeg spør hva slags nytte: *"Altså...i livet...om å skille seg ut, framover, når man sitter på et møte, og man skal vise at man vil være med. Og da kan fortellingen gjøre at man ikke har sånn nervøsitet. At man våger mer. Og kanskje holde tale og sånt. For det leder jo til det senere..."* For Fatima er det blodig alvor. Hun vet hvor hun kommer fra og vet at hun må kjempe for å nå langt i livet. Hun har lyst til å bli advokat, men forteller at området hun kommer fra har et veldig dårlig rykte: *"...og når vi kommer fra Valsjön, når vi sier det, da forventer de seg ikke noe bra fra oss..."* I tillegg har hun flerkulturell bakgrunn: *"...man har ikke riktig en svensk bakgrunn. Så det er ikke det samme, og man er kanskje ikke oppdratt på samme måte. Altså, de fleste da, og da ...og da forventes det ikke like mye av oss heller, ettersom vi er innvandrere."* Fatima er veldig opptatt av nytteperspektivet og kommer tilbake til det flere ganger under intervjuet. Hun må være frampå og vise seg fram. Hun sier det er bra å være frampå fordi: *"...det er bra å ha det i framtiden. For da må man skille seg ut. Og vise det. For det er bare da man får de store sjansene. Viser man seg ikke, og er man ikke frampå såkommer det ikke til å hende noen ting...."* Det handler om å skille seg ut fra mengden. Og derfor er den muntlige forellingen viktig, også når man ikke alltid har like lyst: *".... i blant kan det være slitsomt. Ettersom man kjenner at man.....må gjøre det. For man kjenner at man er så..... noen er jo ikke like....frampå og sånn, som andre. Jeg vil at jeg skal være frampå og så, så jeg må våge å si at `jeg vil fortelle`. Men i blant kan det være litt vanskelig...."* Her er vi tilbake til sårbarheten og eksponeringen i kjølvannet av den muntlige fortellingen, samt motstanden i en læreprosess.

For Fatima er det ikke bare læringen og innholdet i fortellingen som er det viktige, men det å mestre en ferdighet som gjør at hun skiller seg ut. Man kan forstå denne tankegangen som en ferdighetstenkning. For elevene er ikke den muntlige fortellingen nødvendigvis "kultur" de dannes i, men like mye en ferdighet som de kan gjøre stor nytte av senere i livet. Akkurat som

Løvlie sier at ferdighetstankegangen rir på individualiseringsbølgen, og språket blir et redskap for å nå et mål, så *blir* den muntlige fortellingen viktig for Fatima som et middel for å nå et mål. Den muntlige fortellingen gir Fatima en mulighet til å skille seg ut, til å få et godt liv. Hayat opplever det på samme måte:

I: Hva tror du at du lærer av å jobbe med muntlig fortelling?

E: mm....jeg må jo si å våge. Og at.....at det ikke er vanskelig. Det er enkelt, om man vil.

(stille)

I: Men hvorfor er det viktig å våge?

E: For at om man ikke våger, så er man fortapt. Man må jo våge. Man våger kanskje ikke å fortelle, men alle våger noen ting. Å om man våger å fortelle, så våger man alt.

Jeg synes Hayat sier noe om sårbarheten, men også viktigheten av å fortelle.

Jeg har gjennom analysen av mitt datamateriale forsøkt å få fram hvordan elevene på Berghultskolen opplever å arbeide med den muntlige fortellingen. Målet var gjennom det empiriske materialet å trekke fram hvordan elevene opplever de narrative, estetiske og dialogiske aspektene ved fortellingen, og reflektere rundt disse opplevelsene i lys av tidligere presentert teori. Jeg vil i neste kapittel avslutte med en oppsummerende drøfting.

10 OPPSUMMERENDE DRØFTING

Jeg skal i dette kapitlet forsøke å samle noen tråder og se på hvilke funn som peker seg ut fra empirien. Jeg vil også trekke linjer fra empirien til de teoretiske perspektivene jeg tidligere har presentert. Jeg har i oppgaven ønsket å belyse den muntlige fortellingen fra et narrativt, dialogisk og estetisk læringsperspektiv. Overordnet er et sosiokulturelt læringsyn.

Jeg la innledningsvis fram følgende hovedproblemstilling: ”Hvilke aspekter ved den muntlige fortellingen fremmer læring og fellesskap i dagens klasserom?” Utgangspunktet er den muntlige fortellingen i forhold til læring, og ikke læring som sådan. Derfor har jeg forsøkt å fokusere på *fenomenet* muntlig fortelling, og gitt noen teoretiske anslag og perspektiver som den muntlige fortellingen kan forstås og diskuteres i lys av. Den muntlige fortellingen er en uttrykksform som er en naturlig del av menneskets livsforståelse og hverdag. På Berghultskolen løftes den fram og benyttes i en bevisst undervisningssituasjon. De funn og drøftinger som gjøres i dette kapitlet tar utgangspunkt i *en* lærer og hans elever, og har ikke nødvendigvis noen allmenn gyldighet for den muntlige fortellingen. Den muntlige fortellingen må alltid vurderes ut fra konteksten.

10.1 Informantene fengsles av det narrative

Fortellingen er skapt rundt en stram, narrativ oppbygning. Jeg har tidligere kalt det fortellingens grammatikk. Denne stramme strukturen fengsler elevene. Det er viktig at fortelleren kjenner fortellingens oppbygning, og bruker den som utgangspunkt for arbeid med den muntlige fortellingen.

10.1.1 Å fortelle eller å fortelle om?

Når man benytter seg av den muntlige fortellingen i undervisningen er det viktig å vite forskjellen på å fortelle, og å fortelle *om*.

Når mine informanter snakker om den muntlige fortellingen så snakker de om å fortelle fortellinger, ikke å fortelle *om* fortellinger. Dette er en distinksjon som er avgjørende i forhold til å anvende den muntlige fortellingen slik det er beskrevet og drøftet i denne oppgaven.

Når det i Kunnskapsløftet står at elevene skal kunne ”fortelle om sentrale hendelser og personer i kristendommens historie” (Kunnskapsløftet:75), forstår jeg det slik at det kan bety å redegjøre for eller beskrive, eller det kan bety å faktisk fortelle. Når det skrives at eleven skal kunne ”gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamentet” (ibid), blir jeg litt forvirret. Gjøre rede for en fortelling? Det forstår jeg også som å skulle fortelle *om* en fortelling, ikke faktisk fortelle den. I historiefaget derimot skal elevene etter 7. trinn kunne ”presentere historiske hendinger gjennom å lage to forteljingar om same hendinga”, og ”skape forteljingar om menneske i fortida” (ibid:122). Dette åpner for å fortelle en fortelling slik denne oppgaven bruker begrepet fortelling. Et eksempel kan illustrere:

Man kan gjøre rede for fortellingen om Kain og Abel: ”Det handler om to brødre, den ene dreper den andre og Kain blir straffet av Gud”. Eller så kan man fortelle fortellingen: ”Han tok et par raske skritt og kom helt inntil Abel, og han la armen rundt brystet hans og strammet til. Abel ble stanset og ble stående helt urørlig. (...) Han grep Abel i håret med den andre hånden, bøyde hodet tilbake, slapp grepet rundt brystet, la knivbladet mot strupen og snittet den over i en eneste bevegelse. Blodet vektet fram, han kjente dets varme over hånden, og hørte surklingen i strupen før han tok et steg til side og lot sin døde bror falle i bakken.” (Knausgård 2004:151).

Siste eksempel er hentet fra en litterær tekst, men ligner en muntlig framført tekst og illustrerer dermed mitt poeng. Jeg mener at eksemplene viser hvordan forskjellen mellom å fortelle og å fortelle *om*, løfter undervisningen til å bli estetisk læring. Det skjer nettopp ved å gi innholdet fortellingens form. Det innføres et estetisk moment når elevene skal fortelle selve fortellingen, i stedet for å fortelle om fortellingen. Jeg mener det er helt essensielt at lærere og elever forstår forskjellen, og denne oppgaven og praksisen på Berghultskolen tar utgangspunkt i å fortelle en fortelling, ikke fortelle *om* en fortelling.

10.1.2 Fortellingens driv og tilgjengelighet

Mine informanter er enstemmige i sin beskrivelse av hvordan de føres inn i fortellingen, og hvordan fortellingens oppbygning holder spenningen oppe. Elevene beskriver hvordan de hele tiden lurer på hva som kommer til å skje i en fortelling. Man bare må høre hvordan det gikk til slutt.

Denne spenningen kan blant annet forklares ut fra den narrative tenkemåte som jeg har beskrevet i kapittel 3.3.2 og senere belyst i 9.1.1. Vi tenker narrativt og organiserer våre opplevelser narrativt slik at vi kan fortelle om dem etterpå. Fortellingens oppbygning er lagt i forlengelsen av menneskets tanke. Derfor er det narrative tilgjengelig for elever på en annen måte enn for eksempel den logiske tenkemåten. Det ligger i fortellingens vesen å være emneovergripende og veve sammen fagkunnskap med livets virkelige vilkår. Gjennom den muntlige fortellingen forstår eleven hvorfor man bør vite det man får vite.

Mine informanter beskriver hvordan de blir oppslukt av den muntlige fortellingen og hvordan det oppleves som om fortellingen nesten har en egen vilje over dem.

Spørsmålet er i hvilken grad skolen tar hensyn til den narrative delen av menneskets tenkemåte. Bruner og Egan mener skolen legger for ensidig vekt på den logiske tenkemåten, og metoder for læring har også vært utviklet med dette formål. Skolen trenger narrative redskap, verktøy og metoder for læring. Når elever skal lære noe, så må skolen ta på alvor barn og unges narrative tenkemåte og legge til rette for at fortellingen blir en viktig redskap for læring.

I skolen snakkes det ofte om teorisvake elever. I forlengelsen av dette snakker man om praktiske fag og at den praktiske delen av undervisningen må styrkes. Jeg mener at ved å ta utgangspunkt i den muntlige fortellingen så gjøres undervisningen mer tilgjengelig for alle elever. Fortellingen med sin narrative oppbygning treffer elevens narrative tenkemåte, og gjøres således tilgjengelig fordi fortellingen ligner hvordan vi tenker i hverdagen. Fortellingen presenterer kunnskap i en form som ikke er vanskelig å forstå. Elevene fanges gjennom fortellingens oppbygning; hendelsene og plottet gir mening til fortellingen og spenningen holdes til fortellingen er slutt.

Ved å organisere lærerstoff narrativt, ved å gi kunnskapen fortellingens form, vil vi kunne presentere kunnskap på en måte som engasjerer elevene slik det gjør på Berghultskolen.

10.1.3 Sannhet eller troverdighet

Under intervjuene er det ingen av mine informanter som er opptatt av hvorvidt fortellingene er sanne eller ikke. De er heller opptatt av om fortellingen er troverdig og godt fortalt. Jeg har beskrevet hvordan fortellingen mer handler om mening og troverdighet, enn om sannhet. Når

elevene lytter til en fortelling er de klar over at den ikke nødvendigvis er sann. De går inn i fortellingens univers, og dette universet har som vi har sett sine egne lover. Vi må tro på den verden vi føres inn i. Fatima som beskrev Demetermyten sier hun liker fortellingen fordi den forklarer årstidene. Samtidig vet hun godt at forklaringen ikke er sann. Veldig mange av fortellingene som det arbeides med ved Berghultskolen har helt klart ikke rot i virkeligheten (eventyr og skrøner). Noen fortellinger skal formidle ”sann” kunnskap, for eksempel fortellingen om Joe Hill og fagforeningen. Hvorvidt framstillingen om Joe Hill er sann, kan helt sikkert diskuteres. Elevene bearbeider fortellingen videre i sine gjenfortellinger. Er det greit å gjøre dette i en læringssituasjon? I en tradisjonell undervisningssituasjon vil dette ikke være akseptabelt, for der ses sannhet på som en udiskutabel størrelse. Knut Kjeldstadli (1999) problematiserer fortellingen som form når det gjelder å formidle historiefaget. Han skriver at å tvinge historiske hendelser inn i en stram fortellerstruktur, fordreier den historiske kompleksiteten. Et sosiokulturelt syn på kunnskap åpner for å se på kunnskap og sannhet som konstruerte og kontekstuelle størrelser. Før innledningen i min oppgave har jeg valgt å presentere et sitat fra Dewey (1996), som jeg mener illustrerer dette. Han spør hvilket poeng det er at eleven skal lære historie og geografi hvis han gjennom prosessen også mister sin egen sjel og sin glede ved ting som er noe verdt. For Dewey er det viktigste vi kan skape hos elevene en holdning om å ønske å *fortsette å lære*. Jeg synes dette er så grunnleggende viktig i skole og undervisning at det overskygger hvorvidt alt som formidles er ”sant” i den forstand at det korresponderer nøyaktig med virkeligheten. Dette er en diskusjon som kunne vært interessant å føre videre. Den handler om hvilket syn vi har på kunnskap som skal formidles i skolen. Den muntlige fortellingen er avhengig av et annet syn på sannhet og kunnskap enn det den tradisjonelle undervisningen er.

10.2 Informantene opplever fortellingen emosjonelt og personlig

Det er gjennomgående og tydelig hvordan fortellingene berører elevene emosjonelt. Fortellingene vekker empati, forundring, avsky, provokasjon, beundring, latter, undring, nytelse og glede. Noen ganger storslaget og kraftig, andre ganger mildt og varsomt. Fortellingene og det narrative er grunnleggende knyttet opp mot menneskets følelsesliv. Dette forklarer noe av fortellingens allmenngyldighet og hvorfor de store grunnfortellingene som Beowulf, Gilgamesj og Odysseen lever i tusenvis av år uten å miste sin aktualitet og sitt grep på publikum. Den muntlige fortellingen hviler på en muntlig fortellertradisjon og øser av de

tradisjonelle kildene. Mine informanter beskriver hvordan de engasjeres gjennom disse gamle fortellingene, nettopp ved å beskrive hvordan de har aktualitet for dem i dag. Sigrid Undset skriver: ”Seder og skikker forandrer seg meget etter som tiden går. Menneskenes tro forandres, og de tenker annerledes om mange ting. Men menneskenes hjerter forandres aldeles ikke” (Claussen 2007:9). Fortellingen snakker til hjertet så vel som til hodet.

Her ligger også broen mellom fortellingene og elevens erfaring, slik Dewey etterspør. Sammen med fortellingens oppbygning, gir det den muntlige fortellingen stor kraft. Det har både næringsliv og store multinasjonale organisasjoner skjønt. Redd Barna skriver i sitt julebrev (2007) til sine faddere:

”Kjære fadder.

Gi årets viktigste julegave til Redd Barna!

”Ta meg med!” hvisker vesle Madonna i øret mitt i det vi er i ferd med å si adjø. Jeg forklarer at det kan jeg ikke, at det er umulig.

”Kom snart tilbake, da!” sier hun høyt og vinker farvel.

Slik begynner brevet, og fortsetter i samme fortellende form, ispedd informasjon om barns hverdag. Brevet avsluttes med en gul giro. Redd Barna skviser fortellingens emosjonelle kraft til bristepunktet for å få oss til å åpne lommeboken.

Redd Barna har skjønt det og Synnøve Finden har skjønt det, men har den norske læreren forstått hvilke muligheter den muntlige fortellingen gir i forhold til læring?

Det er selvfølgelig ikke uproblematisk i forhold til læring at kunnskap får en så sterk emosjonell slagside. Veien fra fortelling til forføring er kort. Det er et hav av moralske og verdimesige feller å gå i og valg som må tas. Dette henger også sammen med innholdet i fortellingen. En dialogisk, flerspråklig og flerstemmig bruk av fortellingen mener jeg er med på å motvirke slike negative konsekvenser.

Informantene har et nært og personlig forhold til fortellingene som blir fortalt. De er opptatt av å like fortellingene de skal fortelle videre, og de velger selv fortellinger som har gjort inntrykk på dem. De er opptatt av den prosessen som handler om å gjøre fortellingen til sin

egen. Når de hører læreren fortelle en fortelling som gjør inntrykk, kan de ønske å fortelle akkurat den fortellingen selv. Det er da ikke snakk om å kopiere det de selv har lyttet til, men å omforme eller gjenskape fortellingen til å bli sin egen. De ønsker å fortelle fortellingen slik de selv har opplevd den, med eget språk, og dermed utvikler elevene et slags eiendomsforhold til fortellingen. For Bakhtin var dette det levende, ekspressive språket. Slik oppleves en sterk intimitet til kunnskapsinnholdet gjennom elevens gjenfortelling.

Det at elevene har et så intimt forhold til muntlige fortellinger, og dermed også kunnskapsinnholdet i skolen, er typisk for et estetisk læringssyn. Slik estetiske læreprosesser har blitt presentert i denne oppgaven, så betyr jo en slik læring å slippe fram det personlige og subjektive i et kunnskapsinnhold. Estetiske læreprosesser defineres som ”et møte med egne, *personlige* opplevelser, erfaringer og kunnskap, og andres.” (Aulin-Gråhamn og Thavenius 2003:122 [egen understreking]). Forståelsen skal være personlig forankret og oppleves som meningsfull, ikke instrumentalistisk og mekanisk. Det estetiske favner de følelsesmessige og imaginative sidene ved læring. På denne måten blir kunnskapsinnholdet betydningsfullt for eleven, og kvaliteten på læringsprosessen kan styrkes.

Det er et viktig kjennetegn ved estetiske læreprosesser at elevene selv deltar, at læringen kommer nedenifra. På den måten eier elevene kunnskapen på en annen måte enn i den tradisjonelle undervisningen. De får et personlig og emosjonelt forhold til innholdet. Hvilke konsekvenser en slik intimisering av kunnskapen får, er en diskusjon det kunne vært spennende å føre videre.

10.3 Informantene opplever fortellingen som billedrik

Jeg har diskutert den muntlige fortellingens imaginære kvaliteter. Mine informanter nærmer seg dette på utallige måter i intervjuene. Det er gjennomgående og tydelig hvordan de opplever at imaginasjonen blåser liv i fortellingene som blir fortalt. På den måten åpnes fortellingens univers.

Alle mine informanter er opptatt av opplevelsen av å bli dratt inn i en annen type virkelighet når en fortelling blir fortalt. Å dele en fortelling er å koble ut virkeligheten og hengi seg til en annen verden en liten stund. Sentralt i informantenes opplevelse av den muntlige fortellingen

er de bilder og følelser som blir skapt. Her konstrueres fortellingens univers hvor den poetiske imaginasjonen og emosjonene hos elevene knyttes opp mot selve fortellingen.

Informantene snakker om bilder som males for deres indre øye. Bildene er skapt i den interpretative helhet; mellom forteller, lytter og fortelling. Bildene skapes i dialogen. Likevel oppleves bildene individuelle og personlige, og gir derfor lytteren (og fortelleren) en personlig opplevelse av fortellingen. Dette er typiske trekk ved estetiske læreprosesser og typisk ved imaginasjonen. Imaginasjonen er en del av en estetisk erfaring, og gjennom imaginasjonen trekkes fortellingen ned i vår egen erfaringsverden.

Liset (2002) er skeptisk til betegnelsen *indre bilder* som mine informanter benytter seg av og som er mye brukt i fortellermiljøet. Hun mener at kvaliteten på en fortelleropplevelse ikke kan bindes opp til hvorvidt lytteren ”ser” bildene inni seg. Noen kan ha en diffus opplevelse av en fortelling uten at opplevelsen er mindre betydningsfull. Hun spør hva indre bilder egentlig er, og om man kan si noe om hvordan de fungerer for noen andre enn seg selv? Elevene jeg intervjuet var alle opptatt av bilder som skapes i fortellingen. Hvorvidt disse bildene er diffuse eller klare, mener jeg ikke er så viktig. Det som er viktig er at elevene gir uttrykk for å gå inn i fortellingens univers og hvordan de sammen med fortelleren opplever en muntlig fortalt fortelling. Jeg har valgt å bruke imaginasjon som et uttrykk for dette. Den fotografiske kvaliteten på ”bildet” er i så måte uvesentlig. Det som er vesentlig er at imaginasjonen gjør det kjente fremmed, og gir kunnskap liv. Dette, sammen med fortellingens narrative oppbygning og emosjonelle kvaliteter, er med på å gjøre den muntlige fortellingen til en magnet for elevens oppmerksomhet.

10. 4 Informantene opplever fortellingen dialogisk

Jeg har i oppgaven diskutert den muntlige fortellingen i lys av begrepene dialog og monolog, samt det indre overtalende ord og det autorative ord. Jeg mener at mine informanter gir et klart bilde av den muntlige fortellingen som dialogisk. For det første er elevene aktive som fortellere selv, det er ikke bare læreren som forteller. For det andre er responsen dialogisk. Mine informanter gir alle klart uttrykk for at de ikke er passive når de lytter til fortellinger.

10.4.1 Det viktige møtet

”Den som hører en historie, er i fortellerens selskap [...] Men en romanleser er ensom”, skriver Benjamin (1975:193). Å fortelle fortellinger handler om møter mellom mennesker. Elevene på Berghultskolen gir et helt klart bilde av hvordan de opplever at de selv og fortellingen de forteller, blir påvirket av det som skjer i møte med lytterne. Elevene beskriver en situasjon hvor forteller og lytter sammen skaper en fortelling. Lytterens respons påvirker fortelleren og fortellingen vokser og minker i møtet med lytteren. Responsen, enten artikulert eller uartikulert, påvirker dermed situasjonen hvor fortellingen fortelles. Forståelse og mening skapes som en dialogisk bro mellom forteller og lytter. I dialogen inviterer fortelleren lytterne inn i fortellingen ved å stille seg og sin fortelling til rådighet for lytterens medvirkning. Kvaliteten på erfaringen, og dermed også på læringen bestemmes i denne situasjonen, i dette møtet.

Mine informanter er opptatt av hva som skjer i et slikt møte. De har gang på gang erfart hvordan fortellingen og opplevelsen av fortellingen forandrer seg i møtet med lytteren. Som fortellere er de opptatt av å hele tiden ta hensyn til sine lyttere. Både i måten de framfører fortellingen, verbalt og kroppslig, og hvordan de som fortellere blir påvirket av responsen. De uttrykker glede ved å fortelle for et godt publikum og frustrasjon ved å skulle fortelle for et dårlig publikum. De føler seg ansvarlige for situasjonen, både som forteller og som lytter. Denne følelsen av ansvar er inntessant i en pedagogisk sammenheng. Hvor vanlig er det at eleven føler seg ansvarlig for hva som skjer i undervisningen?

Det virker som om disse møtene styrker fellesskapet i klassen på Berghultskolen. Ved å hele tiden bytte på rollen som forteller og lytter, får man en kultur hvor man møtes i respekt for hverandres ord. Den kuleste jenta i klassen lytter til den stilleste gutten og hun lar han fullføre fortellingen, for hun vet at neste gang er det hennes tur til å fortelle og til å være frontstage. Hun vet hvor viktig lytteren er, fordi hun har erfart så mange ganger selv å fortelle. Det å få lov til å fortelle ferdig, det å få lov til å bruke den tiden man trenger fordi de som lytter *gir* deg rom og tid, kan føles godt for ungdom i en hverdag med høy puls. Å fortelle er språklig samhandling rundt et kulturhistorisk innhold som fenger gjennom fortellingens oppbygning og fortellingens univers. Samtidig styrkes elevenes relasjoner gjennom å hele tiden bytte på rollen som forteller og lytter.

10.4.2 Gjenfortelling som pedagogisk prinsipp

Jeg mener gjenfortellingen er et av de sentrale pedagogiske poengene i forhold til muntlig fortelling. Hele undervisningspraksisen på Berghultskolen baseres på gjenfortelling. Det er viktig for alle å fortelle på *sin* måte, altså ikke som en kopi av læreren eller den de har hørt fortellingen fra. De legger vekt på det de mener er viktig ved fortellingen, og forteller den ”*slik jeg opplevde den*” som Mirnes sier.

Elevene bruker fortellingens univers, altså hvordan de har opplevd og erfart fortellingen, som utgangspunkt for sin gjenfortelling. De gjenforteller på en måte som virker meningsfull for dem selv. ”*Det blir lettere å fortelle da*” er et gjennomgangsutsagn. Hendelser, plott, kunnskap og beskrivelser omformuleres slik at det føles naturlig å for akkurat *den* eleven å fortelle akkurat slik han gjør. Dette sammenfaller med Bakhtins språksyn og er viktig for å få en dialogisk undervisningspraksis med utgangspunkt i den muntlige fortellingen. Fortellingen følger fortellingens grammatikk, men får i tillegg en personlig språklig utforming. Bakhtin beskriver hvordan språket er en kjede av ytringer, at språket både har med seg språk og bøyer seg mot språk. Bakhtin mener at eleven, via sitt muntlige språk, skal innta en posisjon i en kjede av andre ytringer, og å finne sin *individuelle plass i det kollektivt gitte*. Jeg mener at den muntlige fortellingen kan representere det kollektivt gitte (fortellingens grammatikk) og at elevens gjenfortelling er å finne sin individuelle plass i det kollektivt gitte. Dette gir den muntlige fortellingen et fortrinn i forhold til mange andre former for muntlig aktiviteter. Det kollektivt gitte er ikke rammer som gis eleven utenfra; rammer som må pugges og øves inn som for eksempel et manus, men rammen finnes i eleven selv i form av den narrative tenkemåten. Det gjør det så naturlig og enkelt for elevene å uttrykke seg muntlig gjennom den støtten og det stillaset fortellingens oppbygning representerer. Fortellingens grammatikk er som knagger for elevens ekspressive og individuelle språk. Når mine informanter kan gjenfortelle lange fortellinger, er det nettopp på grunn av denne oppbygningen. Dette mener jeg er en form for bevisst muntlig arbeid som etterspørres gjennom de muntlige ferdighetene i Kunnskapsløftet.

Det at fortellingen gjenfortelles fritt med elevens eget språk, gjør altså at det estetiske perspektivet løftes fram. Hvis elevene skulle resitert, altså gjengitt ordrett, ville de blitt pålagt et språk som ikke er deres eget. Det samme gjelder i og for seg høytlesning.

Dette er en lekende, skapende og individuell tilnærming til språk og kunnskap. Dette språket var viktig for Bakhtin i forhold til å utvikle det indre overbevisende ord.

10.4.3 Det indre overbevisende ord får gode vilkår

Dysthe (1993, 2001) beskriver hvordan dialogiske klasserom gir gode læringsmiljøer, nettopp fordi forståelse og mening skapes i dialogen. Jeg har brukt begrepene autorative ord og indre overbevisende ord omtrent som synonymymer med monolog og dialog. Monologen åpner ikke for den åpenhet og sensitivitet i situasjonen som mine informanter beskriver. Jeg finner ikke igjen monologen i mitt empiriske materiale. Bakhtin brukte læreren som eksempel på en som fører det autorative ord. Jeg tror det er vanskelig for en lærer å være bærer av det autorative ord hvis man åpner for dialogen gjennom prinsippene om gjenfortelling, flerspråklighet og flerstemmighet. Når den muntlige fortellingen lever mellom elever og lærere som en ordvev og en erfaringsvev som hele tiden vokser, og når det hele tiden kommer nye stemmer inn i undervisningen i form av nye fortellinger, får det indre overbevisende ord gode vilkår på bekostning av det autorative ord.

Jeg tolker mine informanter slik at de har en lærer med en undervisningspraksis som legger til rette for det indre overbevisende ord.

10.5 Den muntlige fortellingen gir lyst til læring

Jeg spør læreren på Berghultskolen hvordan han klarer å jobbe med muntlig fortelling samtidig som han skal jobbe med å nå målene i læreplanen. Han smiler og sier ”*Jeg vet ikke hvordan jeg skulle ha nådd målene i læreplanen uten å bruke muntlig fortelling.*” Jeg mener læreren har klart å tilpasse den muntlige fortellingen til dagens pedagogiske virkelighet uten å ødelegge fortellingens estetiske og tradisjonelle kvaliteter.

10.5.1 Å gi kunnskap liv

Aulin-Gråhamn og Thavenius (2004) hevder at vestens skole er ekspert på død kunnskap. Abstrakt boklig lærdom, kateterundervisning, forutsigbare spørsmål, forutsigbare svar og pugging til eksamen er kjennetegnet. Mine informanter forteller hvordan den muntlige fortellingen blåser liv i kunnskap, fakta og informasjon. De forteller at det som ellers kan virke trøtt og kjedelig, får nytt liv når det presenteres som en muntlig fortelling. Eksempler er fortellingen om Joe Hill og fagforeningen, fortellingen om Sadako eller Odysseen. Historiske og fiktive personer trer fram i elevenes bevissthet som bærere av fortellingen i kjøtt og blod. Å fortelle er å vise hendelser gjennom hvordan fortellingens personer erfarer det som skjer. Estetiske læreprosesser handler om hvilken form vi velger å gi kunnskapen. Det handler om nettopp det å gjøre det kjente fremmed, og å løfte trivialiteter opp, synliggjøre og gi liv. I hvilken grad er dette perspektiver som inkluderes i skolens undervisning og læring?

10.5.2 Helhetlig, meningsfull læring

Hele veien har den muntlige fortellingen vært en sentral del i den ordinære undervisningen på Berghultskolen. Kunnskapen har vært presentert for elevene og arbeidet med av gjennom en form som gir mening til innholdet, nemlig den muntlige fortellingen. Når mine informanter beskriver hvordan de opplever å arbeide med den muntlige fortellingen, forstår jeg de slik at de opplever læringen som meningsfull.

Jeg har i denne oppgaven vist hvordan fortellingen setter kunnskap og fakta inn i en meningsfull og helhetlig ramme. Fortellingen er grunnleggende knyttet opp mot mening (se kapittel 3.3.2). Mening i den forstand at man faktisk forstår den kunnskap man står ovenfor, men også mening i den forstand at det man lærer oppleves som betydningsfullt. Mening handler om å gjøre ting begripelige i en jordnær og håndfast betydning, men også å skape mening i eksistensiell betydning. Gjennom den muntlige fortellingen blir fagforening, 2. verdenskrig og antikkens historie begripelig og meningsfullt. Elevene forstår *hvorfor* de skal lære om de temaene de jobber med. De setter fakta, tema og kunnskap inn i en helhetlig sammenheng og dette skaper engasjement. Kunnskap løsrives ikke, den reduseres ikke til fakta og informasjon. Et logisk og rasjonelt kunnskapssyn deler opp et fenomen og benytter seg av bare deler av fenomenet. Det samme gjør vi i skolen ved å dele opp i fag, mål, delmål,

kompetansemål, ferdigheter, delferdigheter. Vi øver på bokstaven A før vi går over til bokstaven B. Vi pugger alle elvene i Egypt før vi pugger byene. Vi bombarderes med fakta og informasjon både i og utenfor skolen. Ved å dele opp kunnskap på denne måten ødelegger man noe av læringspotensialet og det estetiske aspektet ved et fenomen, sier Løvlie (1990). Han kaller det for reduksjonisme. Vi reduserer kunnskapen til en rekke byer og elver, i stedet for å sette det i sammenheng og bevare meningen. Den muntlige fortellingen ivaretar helheten og plasserer kunnskap i en meningsfull kontekst.

Mine informanter mener de husker bedre det de har lært når kunnskap er presentert gjennom den muntlige fortellingen. Dette forsterkes også når elevene selv gjenforteller fortellingene. Elevene kunne gjenfortelle fortellinger for meg som de hørte for mange år siden. Benjamin (1975) mener hukommelsen er fortellingens styrke. Historisk er dette selvfølgelig; fortellingen vokste fram nettopp fordi den var den beste måten å bevare og videreføre kunnskap i en muntlig kultur hvor skriften enda ikke kunne tjene formålet.

10.5.3 Motivasjon

Stortingsmelding 30 beskriver hvordan man kom fram til de fem grunnleggende ferdighetene som skal ligge til grunn for all undervisning. På et tidspunkt i prosessen ble det lagt fram forslag til flere slike ferdigheter eller basiskompetanser, blant annet *motivasjon*. Begrepet blir brukt synonymt med ”innsats og utholdenhet” (Stortingsmelding 30:31). For meg handler motivasjon ikke først og fremst om innsats og utholdenhet, men om læringslyst. Som Dewey mener jeg at det viktigste man kan lære en elev er ønsket om å lære mer. Denne lysten oppstår ikke fra ingenting og den kan ikke befales fram, men den må vokse fram fra eleven selv. Mine informanter har fortalt hvordan den muntlige fortellingen alltid engasjerer de, fortellingen skaper engasjement og læringslyst. Ikke fordi de plutselig synes læring er så interessant, men fordi tema, problemstillinger og motiver i fortellingene skaper nysgjerrighet, undring og engasjement. Fortellingen handler om livet, den ligger nær til livet og derfor engasjerer den. Mine informanter viser hvordan denne lysten også kommer til uttrykk gjennom ønsket om å fortelle det de har hørt. Elevene engasjeres gjennom fortellingen, og når de liker det de hører, vil de fortelle selv. Det handler om lysten til å gi uttrykk og form til kunnskap og følelser.

Jeg beskrev i kapittel tre den tradisjonelle undervisningen hvor det som blir formidlet ikke engasjerer elevene fordi det ikke oppleves å ha noen relevans for deres eget liv. I den muntlige fortellingen skapes det mange forbindelser til elevens erfaringer og liv, og dette skjer gjennom fortellingens grammatikk og fortellingens univers. Her finnes gnisten som tenner elevenes læringslyst. Motivasjon bør være grunnleggende i alle læreprosesser, men kanskje ikke utelukkende forstått som innsats og utholdenhet (hva betyr egentlig utholdenhet i denne sammenheng?), men som et uttrykk for undring og engasjement som vokser fram i elevens møte med en tekst eller et kunnskapsinnhold, for eksempel en muntlig fortelling.

10.6 Informantene blir sårbare og synlige gjennom den muntlige fortellingen

Å arbeide med muntlige ferdigheter i skolen handler om at elevene eksponeres. Jeg mener at å arbeide med muntlig fortelling i undervisningen er å utsette elevene for sårbare situasjoner. Det å vise seg sårbar kan være med å styrke fellesskapet i klassen, men også tvert i mot; det kan skape et usikkert og dårlig læringsmiljø.

Informantene er opptatt av den sårbarheten de føler når de forteller. De knytter det opp mot begrepet nervøsitet. De er ofte nervøse for den type eksponering den muntlige fortellingen gir. De er redd for å glemme hva de skal si, for at publikum ikke følger med, for at noen skal kjede seg eller at de skal dumme seg ut. Det finnes ingenting å gjemme seg bak når man forteller; ingen skjerm, ingen bok, ingen medelever. Som vi har sett over, forteller elevene ofte fortellinger de har et følelsesmessig forhold til. Det er naturlig at eleven ønsker å berøre ved å fortelle en fortelling slik de selv ble berørt da de hørte fortellingen første gang. Informantene takler denne type eksponering og nervøsitet ulikt. Mirnes opplever liten nervøsitet, Fatima er ofte nervøs, men nyter til tider nervøsiteten. Ida opplever nervøsiteten så sterkt at hun ikke liker å fortelle.

Felles for alle informantene er gleden og stoltheten over å *ha* fortalt, altså mestringsfølelsen når man er ferdig med en fortelling. På Berghultskolen har de lagt opp til at den muntlige fortellingen skal være upretensiøs, i små grupper og med mer valgfrihet når det gjelder å stå ovenfor større grupper. *"Individene blir sterkere, hvert individ blir sterkere og tydeligere, og da blir gruppen også mer samlet,"* sier læreren. Når noen lytter til deg, øker selvtilliten og språket i takt.

Den dialogiske framstillingen jeg har gitt av den muntlige fortellingen viser at elevene ikke er alene i sin egen fortelling. Det ligger jo nettopp i det dialogiske et felles ansvar for fortellingen som blir fortalt. Lytter og forteller skaper sammen. Dette gir, som jeg har nevnt tidligere, mine informanter klart uttrykk for. Jeg tror at når dialogen vektlegges i arbeidet med muntlig fortelling, så reduserer man også sårbarheten. Når det fortelles mye og når man jobber med gjenfortelling og legger til rette for dialogen, så styrkes fellesskapet. Jeg antar at i et monologisk og enspråklig klasserom blir elevene mer synlige og sårbare.

Dette, sammen med blant annet Danielsen (1999) sin undersøkelse, viser at vi trenger kunnskap om hvordan man systematisk og trygt kan arbeide med muntlige ferdigheter og samtidig redusere de negative sidene ved eksponering og frontstage undervisning.

Jeg synes også det er et viktig poeng at muntlighet ikke er et mål i seg selv. Det finnes mye prat og støy i skolen. Stillhet må også ha en plass i undervisningen, kanskje mer nå enn før. Det må også være mulig for de stille elevene å finne sin plass i arbeidet med muntlige ferdigheter. De muntlige ferdighetene må skape erfaringsvekst mot noe; mot forandring, mot demokratiske verdier eller mot å kjenne seg selv bedre i den store verden. Igjen er bevissthet et nøkkelord.

10.7 Ferdigheter er viktig for informantene

Elevene på Berghultskolen knytter den muntlige fortellingen opp mot ferdigheter og måltenkning. På spørsmål om hva de lærer av å jobbe med muntlig fortelling, knytter fire av informantene svaret sitt opp mot det å bli flink til å fortelle. De er opptatt av å lære å snakke foran en forsamling, å være fortellerteknisk dyktige, å overvinne nervøsitet og de vil lære å "fengsle" et publikum. Dette begrunner elevene ut fra et ønske om å skille seg ut i forhold til utdanning, jobb og fritid.

Elevenes utsagn viser at de er sosialt kompetente individer som ser hva som er nyttig for seg selv i sine liv. Den muntlige fortellingen gir de et fortrinn som mange andre ikke har. Det er viktig at de ser det, og bruker det.

Jeg mener at elevene har med seg disse ferdighetene videre i livet, men at de har med seg mye mer også. Elevene har selv pekt på alle de erfaringene de har gjort gjennom arbeidet med

muntlige fortelling som har berørt de, forandret de, engasjert de og beveget de til handling, nemlig å ville fortelle selv.

Jeg mener de muntlige ferdighetene er mer sårbare enn de andre ferdighetene Kunnskapsløftet innfører. Man kan måle lesehurtighet, man kan måle regneferdigheter, men kan man, eller *bør* man, måle ferdighetsnivået på det muntlige? Hva måler man da? Mennesket? Jeg er enig med Løvlie når han sier at språk ikke kan reduseres til et middel for å nå et mål. Jeg mener at den muntlige fortellingen ikke kan reduseres til en ferdighet på lik linje med å slå i en spiker eller å sykle på en sykkel. Den muntlige fortellingen handler om mye mer enn å beherske en teknikk.

Så er det vel kanskje som Thavenius sier, at vi kan gjøre begge deler. Elevene kan lære seg å bli flinke til å fortelle, men de kan også fortelle og lytte for å samhandle og kommunisere. Begge perspektivene må tenkes samtidig.

Problemet er vel at lærere ofte er på utkikk etter metoder. Den muntlige fortellingen kan aldri bli en metode i teknisk forstand. Det er en fare for å redusere de estetiske og dialogiske aspektene ved den muntlige fortellingen hvis man bruker den muntlige fortellingen som et middel for å nå et mål, det være seg ferdigheter eller kompetansemål fra læreplanen. Den muntlige fortellingen må forstås ut fra den konteksten den oppstår og ut fra kvaliteten på de erfaringene som gjøres.

10.8 Mot det flerstemmige og demokratiske verdier?

For å motvirke en enspråklig, monologisk og autoritær bruk av den muntlige fortellingen, mener jeg det er essensielt at undervisningen legger vekt på dialog og flerstemmighet. Dialog, slik begrepet er brukt i denne oppgaven, er utgangspunktet for et læringsmiljø som inkluderer mangfoldet av stemmer og språk som elever og fortellinger bærer med seg, ikke minst i dagens flerkulturelle klasserom. På Berghultskolen møtte jeg et slikt mangfold av fortellinger og stemmer som fortalte. Mine informanter gir et bilde av en flerstemmig undervisning med utgangspunkt i den muntlige fortellingen. Både elever og lærer forteller. De forteller fortellinger fra hele verden samt fortellinger fra eget og familiens liv. De henter inspirasjon innenfor så vel som utenfor skolen. De forteller fortellingene videre i undervisningen og i mer uformelle sammenhenger. De forteller for eldre og yngre barn, for

hverandre, for fettere og kusiner. De stjeler fortellinger av hverandre, refererer til hverandres fortellinger, diskuterer fortellingene, de lytter og forteller. Her finnes et mylder av små fortellinger, akkurat slik Bern (2005) beskrev at de små og individuelle fortellingene som vokser fram i det postmoderne på bekostning av den ene store fortellingen. Den tradisjonelle undervisningen som Dewey beskrev fortalte seg kanskje inn i en slik stor fortelling om hva som er sann kunnskap? Slik den muntlige fortellingen er brukt på Berghultskolen mener jeg den motvirker monologen og den tradisjonelle undervisningen slik Dewey beskrev den. Dette setter store krav til læreren som skal legge til rette for undervisningen og være et språklig forbilde for elevene.

11 AVSLUTNING

Jeg spurte innledningsvis om hvilke muntlige aktiviteter som kunne tenkes å oppfylle Kunnskapsløftets intensjoner når det gjelder de muntlige ferdighetene. Jeg mener praksisen på Berghultskolen gir oss et eksempel på hvordan det kan gjøres. Her er den muntlig fortellingen en innfallsvinkelen til et rikt og systematisk arbeid med muntlige ferdigheter. Gjennom den muntlige fortellingen motiveres elevene til å lære, til å samhandle og til å skape.

Min hovedproblemstilling dreide seg om hvilke aspekter ved den muntlige fortellingen som kan knyttes til begreper som læring og fellesskap i dagens klasserom. Mine underproblemstillinger berørte narrative, dialogiske og estetiske perspektiver på læring, samt å knytte den muntlige fortellingen opp mot ferdighetsbegrepet fra Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet peker på ferdigheter som redskaper for læring og utvikling. Det kan synes som en enkel pedagogisk oppgave; å gi elevene tilgang til grunnleggende basisferdigheter; teknisk og saklig, uten ideologiske komplikasjoner. Man assosierer ferdigheter ofte med teknikk; man lærer ferdigheter når man lærer å sykle eller slå i en spiker. Dette er ikke et ferdighetsbegrep som kan oppfylle intensjonen i Kunnskapsløftet. Jeg pekte innledningsvis på hvordan de muntlige ferdighetene både skal knyttes opp mot fagspesifikke mål og ha en allmenndannende effekt. Jeg mener at den muntlige fortellingen tjener begge formål når den anvendes slik den gjør på Berghultskolen. Den muntlige fortellingen er språk, og språk er *både* kultur og ferdigheter. Elevene øver på å bli flinke til å fortelle, men samtidig øver de seg på å leve et liv i fellesskap med andre. Intensjonen med de muntlige ferdighetene er blant annet at elevene skal kunne ”delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet” (Stortingsmelding 30:31). En slik deltagelse må begynne med eleven i samhandling med sine omgivelser. Det er sentralt i et sosiokulturelt læringssyn.

For å forstå den muntlige fortellingen i et overordnet sosiokulturelt læringssyn må man undersøke den samhandling og kommunikasjon som oppstår i konkrete situasjoner. Dette gjør jeg i min studie. Sentralt er eleven som trekker med seg alle sine erfaringer inn i læringsfellesskapet, der erfaringen gjøres og kunnskapen skapes. Jeg mener det er viktig når den muntlige fortellingen bringes inn i et klasserom å reflektere over *hvordan* den muntlige fortellingen skal anvendes. Det må legges til rette for at eleven i fortellersituasjonen gjør erfaringer som skaper forandring og engasjement hos elevene. Jeg har valgt en konkret

kontekst for min studie, nemlig en undervisningspraksis og seks elevers erfaringer med denne undervisningen. Gjennom intervjuer med elever ønsket jeg å få innblikk i deres opplevelser med den muntlige fortellingen som har vært en del av den ordinære undervisningen. Elevenes erfaringer har så blitt diskutert i lys av narrative, dialogiske og estetiske perspektiver på læring.

Den muntlige fortellingen er en monolog i den forstand at den er en enetale. Likevel mener jeg at den muntlige fortellingen har klare *dialogiske* kvaliteter og at den muntlige fortellingen kan anvendes, ja *bør* anvendes, i dialogiske læreprosesser. Den muntlige fortellingen oppfattes dialogisk gjennom lytterens respons; i fortellingens univers er lytteren en aktiv medskaper i fortellingen. Mine informanter gir på ingen måte inntrykk av å være passive tilhørere når de lytter til en fortelling. Dialogen kommer også til uttrykk gjennom elevens språk; den muntlige fortellingen forandrer seg hele tiden i møte med lytterens respons. Den muntlige fortellingen forandrer seg i situasjonen og er således ingen statisk størrelse. Elevene bytter på rollene som forteller og lytter, og de erfarer hvordan fortellingen hele tiden er avhengig av hva som skjer mellom forteller og lytter. Gjenfortelling som prinsipp er med å styrke dialogen i den interpretative helhet. Samtidig fungerer fortellingens stramme oppbygning som et stillas for elevens språk, og dette gjenspeiles i elevens *narrative tenkemåte* slik det er beskrevet hos Jerome Bruner.

Til slutt blir den muntlige fortellingen også dialogisk på grunn av alle stemmene som høres. Elevene er aktive som fortellere på Berghultskolen og fortellingene som blir fortalt har svært ulikt opphav, for eksempel egne livshistorier, tradisjonelle fortellinger fra foreldrenes hjemland og fortellinger med utgangspunkt i historiske hendelser. Dette mener jeg skaper et dialogisk og flerstemmig læringsmiljø.

Den muntlige fortellingens *estetiske aspekter* ligger i fortellingens form, fortellingens univers og i eleven som forteller selv. Den muntlige fortellingen er en måte å presentere et innhold på, den gir kunnskapsinnholdet en form. Når man gir innholdet fortellingens form kan man gjennom dialogen skape et fortellingsunivers som åpner for imaginative og emosjonelle opplevelser. På den måten løftes det trivielle til en følelse av magi. Dette er sider ved en erfaring som er viktig å inkludere i et erfaringsbegrep, slik som i den estetiske erfaringen. Jeg mener den muntlige fortellingen gir læringen estetiske kvaliteter som er med på å kvalifisere læreprosessene. Elevene på Berghultskolen opplever den muntlige fortellingen som emosjonell, billedrik og spennende. Elevene forteller hvordan den muntlige fortellingen gir

kunnskap liv og skaper undring, læringslyst og fortellerglede. Hva mer kan en lærer eller en elev ønske seg i en undervisningspraksis? Dette mener jeg er kjernen i all god undervisning. Ved å åpne for estetiske perspektiver på læring frarøves heller ikke den muntlige fortellingen sine estetiske kvaliteter.

Gjennom dialogen og de estetiske aspektene ved den muntlige fortellingen åpner undervisningen for at elevene kan delta med egne *erfaringer*. Gjenfortelling tar jo nettopp utgangspunkt i elevens erfaring gjennom det levende språket. Elevene forteller hvordan de opplever den muntlige fortellingen som meningsfull og engasjerende. Dette skaper gode erfaringer og gode læringssituasjoner. Jeg har beskrevet hvordan fortellingens univers og fortellingens grammatikk skaper en bro mellom innholdet i fortellingen og elevens erfaring. Elevene bruker disse erfaringene når de gjenforteller og skaper fortellinger. Jeg har forsøkt å vise hvordan eleven investerer hele seg i den muntlige fortellingen, og hvordan denne investeringen kommer tilbake i et språklig fellesskap som tar vare på fortelleren, fortellingen og lytteren. Hva som skjer i dette fellesskapet er det som er viktig. For at den muntlige fortellingen skal være kraftfull og levende, må man åpne for estetiske, dialogiske og narrative perspektiver på læring. Da vil den muntlige fortellingen kunne anvendes i et klasserom som gjenspeiler et samfunn i stadig forandring.

Jeg mener den muntlige fortellingen kan være en måte å arbeide med muntlige ferdigheter på, men at man da må inkludere disse tre perspektivene på læring som må komme til syne i praksis. Hvis man gjør det kan den muntlige fortellingen fungere som et kraftfullt og viktig redskap for meningsfull læring hvor elevene er aktive i egen læring. Den muntlige fortellingen er et redskap, et språklig redskap som kvalifiserer elevene til et liv i dialog med sine omgivelser. Læring handler nettopp om å kvalifisere elevene til et liv utenfor skolen. Det er viktig å tilrettelegge undervisningen slik at anvendelsen av den muntlige fortellingen løfter fram de estetiske og dialogiske aspektene ved den muntlige fortellingen. Det krever en dyktig, tydelig og kunnskapsrik lærer, det krever læreverk som vektlegger den muntlige fortellingen og det krever metoder som kan anvendes uten å redusere den muntlige fortellingens kvaliteter.

For å forstå og anerkjenne den muntlige fortellingen som en vei til læring må man forstå læring som noe *mer* enn resultatet av undervisningsprosessene. For Dewey var det viktig at læring tar utgangspunkt i elevens erfaring nettopp fordi kunnskapen skal anvendes av eleven selv i forhold til å skape et meningsfullt liv for seg selv og andre.

Det er kvaliteten på erfaringen som bestemmer kvaliteten på læringen. Men vel så viktig er det for Dewey at erfaringer elevene gjør vokser mot demokratiske verdier. Dette er også viktig i Bakhtins dialogisme og i estetiske læreprosesser. Jeg mener det også bør være viktig i forhold til den muntlige fortellingen i læring og undervisning. Gjennom den muntlige fortellingen kan man legge til rette for undervisning som åpner for estetiske og dialogiske perspektiver på læring. Her vil eleven gjøre erfaringer som ruste de for livet og som forhåpentligvis gjør at de handler med håp for framtida.

Det handler i bunn og grunn om å se hverandre og om å møte hverandre; ord møter ord, erfaring møter erfaring. Det handler om gi hverandre rom og tid til å fortelle vår historie ferdig. Den muntlige fortellingen er et møte. Et møte mellom mennesker med noe på hjertet. Intet mer, intet mindre.

Hvordan vi snakker om muntlig fortelling i skolen, er av avgjørende betydning. Pedagogikk er aldri uskyldig.

LITTERATUR

Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj 1994: *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.

Aristoteles 1997: *Om diktekunsten*. Grøndahl Dreyer.

Aulin-Gråhamn, Lena og Thavenius, Jan 2003: *Kultur och estetik i skolan*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen, 9/2003.

Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004: *Skola och den radikala estetiken*, Lund studentlitteratur.

Bakhtin, Mikhail 1981: *The dialogic imagination*, Holquist, C. (ed. and transl.). University of Texas Press Austin.

Bakhtin, Mikhail 1984: *Problems of Dostoevsky's poetics*, Emerson, C. (ed. and transl.) University of Minnesota Press.

Bakhtin, Mikhail 1986: *Speech genres & other late essays*. University of Texas press, Austin.

Benjamin, Walter 1975: *Kunstverket i reproduksjonsalderen*, Gyldendal

Bern, Linn-Terese 2005: *Fortellingen i det postmoderne – en historisk, teoretisk og analytisk tilnærming*. Hovedfagsoppgave i teatervitenskap.

Bro, Vigga 1996: *Orkanens øje. En bog om folkelig historiefortælling og dens sceniske fremstilling*. Drama forlag.

Bruner, Jerome 1986: *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

Bruner, Jerome 1997: *Utdanningskultur og læring*.

Bruner, Jerome 1999: *Mening i handling*. Klim.

Bruner, Jerome 2002: *Making stories, Law, Literature, Life*. Harvard University Press.

Buber, Martin 2002: *Between Man and Man*. Routledge. London, New York.

Claussen, Jan M. 2007: *Kunsten å lese*. Bokvennen forlag.

Dahlsveen, Heidi 2006: Om å sitte på sine hender – renessanse, romantikk og rykte. I: *Drama* 4/2006.

Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge og Lindvig, Yngve 2005: *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.

Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge 2006: *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars 2006: *Oppdragelse i det refleksierte moderne*. Gyldendal Akademisk.

Danielsen, Mette 1999: *Norskfaget og de tause elevene*. I: Hertzberg, Frøydis og Roe, Astrid (red.): *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.

Dewey, John 1934: *Art as Experience*. Capricorn Books, New York.

Dewey, John 1996: *Erfaring og oppdragelse*. Christian Ejlers Forlag, København.

Dysthe, Olga 1993: *Det flerstemmige klasserommet, skriving og samtale for å lære*. Gyldendal Akademisk.

Dysthe, Olga (red.) 2001: *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag

Dysthe, Olga 2006: Bakhtin og pedagogikken, kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogisk praksis. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2006.

Egan, Kieran 1986: *Teaching as storytelling*. The University of Chicago Press.

Egan, Kieran 1999: Children's minds, talking rabbits & Clockwork Organges. Teachers College, Columbia University.

Egan, Kieran 2005: An imaginative approach to teaching. Jossey-Bass.

Fangen, Katrine 2004: Deltagende observasjon. Fagbokforlaget.

Freire, Paolo 1974: De undertryktes pedagogikk. Gyldendal.

Goffman, Erwin 1959: The presentation of Self in Everyday Life. Penguin Books

Hambro, Benedicte og Eskild, Hilde 2002: Livet er som et banantre. Ganesa forlag.
Evaluering av reform97. Peder Haug, 2003, Norges Forskningsråd.

Haug, Peder 2003: Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Forskningsrådet.

Hertzberg, Frøydis 2003: Arbeid med muntlige ferdigheter. I: Klette, Kirsti 2003: Klasserommets praksisformer etter Reform 97.

Hodne, Ørnulf 1998: Det norske folkeeventyret – fra folkediktning til nasjonalkultur. J.W Cappelen.

Imsen, Gunn 2003: Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte : en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Island, Trine-Lise 2007: Fryktløse forbilder. Minoritetsstudenter på vei inn i eksponerte yrker. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Jakobson, Roman 1987: Language in Literature. Harvard University Press.

Kjeldstadli, Knut 1999: Fortida er ikke hva den en gang var. Universitetsforlaget.

Klette, Kirsti 2003: Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norsk klasserom etter Reform 97. I: Klette, Kirsti: Evaluering av Reform 97, klasserommets praksisformer etter Reform 97. Pedagogisk forskningsinstitutt 2003.

Knausgård, Karl Ove (2004): En tid for alt. Roman. Forlaget Oktober.

Le Guin, Ursula K. (1998) : Steering the Craft: Exercises and Discussions on Story Writing for the Lone Navigator or the Mutinous Crew.

http://www.ursulaklequin.com/SteeringCraft_57B.html (dato for innhenting: "18.12.07")

Liset, Marte Sverdrup 2002: Fem faser fortellerkunst. Et forsøk på retorisk begrepsliggjøring av en fortellerpraksis. Hovedfagsoppgave i Dramapedagogikk, HiB.

Lothe, Jakob 2003: Fiksjon og film – narrativ teori og analyse. Universitetsforlaget.

Lyotard 1996: Viden og det postmoderne samfund. Danmark: Slagmark Skyttergravserie.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Kunnskapsdepartementet.

Løvlie, Lars 2004: "Læreplan 2006 – fra enhetsskole til enrettingskole?" I: Bedre skole nr. 4/04

Løvlie, Lars 1990: "Den estetiske erfaring" i: Nordisk Pedagogikk, 10 (1)

Postholm, May Britt 2005: Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget.

Steinnes, Asgaut og Vandvik, Eirik 1965: Latinsk ordbok. Det norske samlaget.

Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars 2004: Pedagogikkens mange ansikter. Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Studieplan for muntlig fortelling 1 (30 studiepoeng). Høgskolen i Oslo. Godkjent etablert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 24.03.1999. Studieplan godkjent av styret ved Høgskolen i Oslo 17.06.1999.

Thavenius, Jan 2005: Om den radikala estetiken. I: Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Nr. 1/2005.

Thavenius, Jan 1995: Den motsägelsefulla bildningen. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Thonsgaard, Kirsten 1998: Drømmenes Torv – om muntlig fortellerkunst. Klim forlag, Århus

Tolkien, J.R.R (2001): Tree and leaf. HarperCollinsPublishers.

Vettenranta, Soilikki 2005: En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I: Postholm, May Britt: Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget.

Wadel, Cato 1991: Feltarbeid i egen kultur. SEEK A/S Flekkefjord.

Wittek, Line 2004: Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver. Oslo : Cappelen akademisk forlag.

Aaslestad, Petter 1999: Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori. Oslo: LNU/Cappelen Akademiske

Andre kilder:

Julebrev fra Redd Barna til sine faddere, jula -07.

Statistikk Sverige:

<http://www.goteborg.se/statistik>

<http://www.bergsjon.goteborg.se/>

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE ELEVER

Det som står i parentes er evt. oppfølgingsspørsmål. Mange av spørsmålene er overlappende, og vil automatisk bli overflødige i intervjusituasjonen.

1: Hvor lenge har du gått i klassen?

2: Hvordan vil du beskrive klassen din?

(Hvordan vil du beskrive klassemiljøet? Tror du alle klasser har et likt miljø som dere?)

3: Kan du fortelle litt om Valsjön?

(Hvordan er det å vokse opp her? Har du lyst til å bli boende her?)

Muntlig fortelling i undervisning generelt

1: Hvor ofte har dere Johan som lærer?

2: Hvis du skulle forklare en som ikke vet; hva vil det si å bruke muntlig fortelling i undervisningen?

3: Kan du fortelle litt om hvordan dere har jobbet i disse fire årene med muntlig fortelling?

(eller: Kan du fortelle, og beskrive så detaljert som mulig, om en typisk dag i klassen din hvor dere jobber med muntlig fortelling? Hva er det viktigste på en slik dag, synes du?)

4: Hva skiller den undervisningen dere har med Johan fra annen undervisning med andre lærere?

5: Er det andre lærere som forteller?

6: Synes du Johan sin undervisning er annerledes fra annen undervisning?

(Hva er eventuelt forskjellen?)

7: Hva tror du at du lærer av å arbeide med muntlig fortelling?

8: Hva liker du best og minst med Johan sin undervisning?

9: Liker du arbeide med muntlig fortelling?

(Hvorfor? Hvorfor ikke?)

10: Tror du muntlig fortelling har noen innvirkning på dine karakterer?

Å lytte til fortelling

1: Dere har jobbet med muntlig fortelling i fire år. Kan du tenke tilbake og plukke ut en eneste fortelling du har likt godt.

- 1.1: Når hørte du den aller første gang? Hvem fortalte den?
- 1.2: Hva var det du likte så godt med denne fortellingen?
- 1.3: Hvordan opplevde du å lytte til den fortellingen akkurat da?
(Hvordan følte det?)
- 1.4: Har du fortalt fortellingen selv?
(Når? Husker du fortellingen?)
- 1.5: Betyr den fortellingen noe for deg?
- 2: Kan du prøve å beskrive, så detaljert som mulig, hvordan det er å lytte til en god fortelling?
- 3: Kan du nå plukke ut en fortelling du ikke har likt?
 - 3.1: Når hørte du den? Hvem fortalte den?
 - 3.2: Hvorfor likte du den ikke?
 - 3.3: Hvordan opplevde du å lytte til den fortellingen akkurat da?
(Hvordan følte det?)
- 4: Hvor viktig er det at fortelleren er flink til å fortelle?
(Hva kjennetegner en god forteller og hva kjennetegner en dårlig forteller?)
- 5: Synes du Johan er flink til å fortelle historier?
- 6: Hvis man skal ha om et tema, for eksempel om svensk historie. Da kan man jo undervise på flere måter. Kan du si noe om hvordan Johan underviser med muntlig fortelling?
(Hvordan opplever du forskjellen?)
- 7: Kan dere ikke heller lese en bok eller se en film? Hva blir forskjellen?

Om å fortelle selv

- 1: Kan du fortelle meg hvordan du går fram for å lære en fortelling?
(Hvordan klarer du å huske så lange fortellinger?)
- 2: Hender det at dere lager deres egne fortellinger som dere forteller?
- 3: Hvordan oppleves det å fortelle når mange sitter og lytter?
- 4: Hvis du tenker tilbake til en gang du fortalte, og alt var bra, hvordan opplevdes det?
- 5: Kan du huske en gang du fortalte og det ikke gikk så bra? Hva skjedde?
(Hvorfor gikk det ikke så bra tror du?)
- 6: Har du grudd deg til å skulle fortelle noen gang?

7: Liker du best å lytte til fortellinger, eller fortelle selv?
(Hvorfor?)

8: Tror dere alle elever liker å jobbe med muntlig fortelling?
(Hvorfor/hvorfor ikke? Tror du alle liker å fortelle? Tror du alle liker å lytte til fortellinger?)

Utenfor skolen

1: Forteller du fortellingene fra skolen til noen utenfor skolen?
(Hvilke fortellinger? Til hvem?)

2: Forteller du fortellingene hjemme?
(Hvilke fortellinger? Til hvem?)

3: Vet foreldrene deres at dere jobber med fortelling? Har de noen mening om det?

Om å samle inn historier hjemme og minner

1: Hvilket land kommer din familie fra? Kan du noen fortellinger derfra?

2: Jeg har lest et sted at dere har samlet inn historier hjemmefra? Stemmer det? Kan du fortelle om det?
(Hvordan gjorde du det? Hvilken historie fikk du? Hvem fortalte? Har du fortalt den på skolen? Likte du den?)

3: Dere har også jobbet med minner. Hva betyr det?

4: Kan du fortelle om hvilke minner du jobbet med?
(Hvordan opplevde du det? Var det et viktig minne? Hvorfor? Var det vanskelig å finne minner?)

Klassemiljø

1: Du sa dere har godt/dårlig miljø i klassen, hvorfor har dere det tror du?

2: Det er elever fra mange forskjellige land på skolen deres. Merker dere det i hverdagen?

3: Tror du måten dere jobber med muntlig fortelling på, har noen innvirkning på klassemiljøet?
(Hvordan? Kan du gi noen eksempler?)

Til slutt: Hva er det beste med å jobbe med muntlig fortelling? Og det verste?

INTERVJUGUIDE LÆRER

Det som står i parentes er evt. oppfølgingsspørsmål. Mange av spørsmålene er overlappende, og vil automatisk bli overflødige i intervjusituasjonen.

Bakgrunn

- 1: Kan du fortelle om bakgrunnen for fortellerprosjektet her på skolen?
(hvem sitt initiativ? hvor lenge siden? hva var formålet?)
- 2: Hvor lenge har du hatt klassen din?
- 3: Kan du fortelle litt om klassen din som gruppe uten å trekke fram enkeltindivider? Eller: Hvordan vil du karakterisere klassen din?
- 4: Hvor mange timer i uken har du klassen din?
- 5: Cirka hvor mange timer i uka jobber du og klassen din med fortellende pedagogikk?

Generelt om muntlig fortelling i klasserommet, læring

- 1: Nå har du holdt på med fortellerpedagogikk i fire/fem år. Kan du fortelle om en typisk dag i klassen din hvor dere jobber med muntlig fortelling?
(Hva er det viktigste å få fram eller få til på en slik dag, synes du?)
- 2: Hva er det med muntlig fortelling som gjør at du har valgt å legge store deler av din undervisning rundt dette?
- 3: Kan du ikke heller lese en bok, eller se en film? Hva blir forskjellen?
- 4: Hva mener du er de viktigste forskjellene mellom undervisning med utgangspunkt i muntlig fortelling og tradisjonell kateterundervisning?
- 5: Da du var i Oslo sa du at muntlig fortelling påvirker tre hovedområder i deres klasseroms hverdag; felleskap, identitet og læring. Husker jeg riktig? Kan du utdype hva du legger i læring i denne sammenhengen?
(Hva er det ved den muntlige fortellingen som gjør at elever lærer?)
- 5.1 Og hvordan påvirker den muntlige fortellingen fellesskapet?
- 6: Hvordan opplever du at den muntlige fortellingen har sine begrensninger i et klasserom?
(kan du gi noen eksempler?)
- 7: Mange vil si at muntlig fortelling egner seg best for småskolen, du har en 9. klasse. Opplever du at undervisning gjennom muntlig fortelling er aktuelt for dagens ungdom?
(Kan du gi noen eksempler på det fra din klasseromshverdag?)

8: Opplever du noen gang at muntlig fortelling passiviserer elevene dine?

Om selve fortellersituasjonen

1: Kan du beskrive, så detaljert som mulig, en god fortellersituasjon hvor du var fortelleren?
Hva skjedde?
(Hvordan tror du elevene opplevde den situasjonen?)

Svarer du det samme hvis jeg spør hva som er en god fortellersituasjon hvis *eleven* er fortelleren, eller blir det annerledes?)

2: Kan du fortelle om en typisk dårlig fortelleropplevelse hvor du var fortelleren?
(Hvorfor gikk det dårlig?

Hvordan tror du elevene opplevde den situasjonen?

Svarer du det samme hvis jeg spør hva som er en dårlig fortellersituasjon hvis *eleven* er fortelleren, eller blir det annerledes?)

3: Hva synes du må til for at en fortellerstund, altså akkurat i det fortellingen fortelles, kan kalles vellykket?

4: Hvordan vil du karakterisere, beskrive, forklare det møtet og den kommunikasjonen som oppstår i fortellersituasjonen?

Elevperspektiv

1: Hva slags rolle har eleven i den fortellende pedagogikken i ditt klasserom?
(Kan du gi noen eksempler?)

2: Kan du gi noen eksempler på hvordan elevene jobber med muntlig fortelling?

3: Tror du den fortellende pedagogikken har noen innvirkning på elevenes hverdag utenfor skolen?
(Hvordan? Kan du gi noen eksempler?)

4: Opplever du elever som ikke liker å jobbe med fortelling? Kan du fortelle litt om det, eller komme med eksempler?

5: Hva slags lærer blir du i et fortellende klasserom?

6: Hvordan innvirker muntlig fortelling på lærer/elev forholdet?

7: Du har fortalt meg tidligere at det hender du ber elevene om å fortelle fra egen hverdag; egne minner eller å få familiens fortellinger. Hvorfor?

Fellesskap

1: Du har sagt at muntlig fortelling påvirker fellesskap, læring og identitet. Kan du fortelle litt om hva som ligger i det med fellesskap?

2: Hva gjør det med klassen som gruppe å jobbe med muntlig fortelling?

3: Kan du si noe om hvilke tanker du gjør det rundt det faktum at over 90% av elevene dine har flerkulturell bakgrunn og det at du velger å jobbe med muntlig fortelling?
(Kan du gi et eksempel på dette?)

Estetikk

1: Hvorfor tror du at mennesker generelt, er så fascinert av å høre fortellinger?

2: Før var den muntlige fortellingen kanskje mer en del av dagliglivet. I dag skaper vi rom for fortelling (fortellerstund, fortellerforestilling osv.), hvilke tanker har du rundt det?

3: Noen ser på fortelling som kunst, andre som en metode eller et håndverk. Hva tenker du om det?

4: Hvor viktig er det at *du* er en god forteller?
(Har kvaliteten på fortelleren noe å si? Kan alle fortelle og oppnå det samme?)

5: Jeg har lest at dere har et mål om at elevene skal formidle fortellingene foran et publikum. Mener du det er viktig?
(Hvorfor/hvorfor ikke?)

Til slutt: Er det noe mer du har lyst til å tilføye, legge til, snakke om, fortelle om, danse til, hoppe over, belyse, forandre, skrike opp om, finjustere, trække på, le av, understreke, spikre opp, kaste glans over, poengtere osv.

n