

Fortellersirkel

- en demokratisk møteplass?



Master i estetiske fag 2016

Ingeborg Karoline Spjelkavik Rød | MEST5900 | Kand.nr. 514
Fakultet for teknologi, kunst og design
Institutt for estetiske fag
Drama og teaterkommunikasjon



Sammendrag:

Denne oppgaven har som formål å legge frem refleksjoner knyttet til mitt feltarbeid med tema muntlig fortellerkunst. Ved bruk av fortellersirkel har jeg utforsket muligheten for å utarbeide en demokratisk møteplass for unge voksne. Fokuset i oppgaven ligger på mulighetene en fortellersirkel kan gi til både deltakere og fasilitator.

Abstract:

The aim of this thesis is to present reflexions around my field work within the art of storytelling. I have investigated the possibility of developing a democratic meeting ground for young adults using a Story Circle. The possibilities for both participants and facilitator in using a Story Circle is the main focus of the thesis.

«Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.

Om nokon vil seie dei trur at eg kan!»

Først og fremst, tusen takk til Rikke og Heidi for all hjelp, samarbeid, veiledning og spark i ræva når det trengtes. Tusen takk for at dere har hatt troen, holdt roen og sagt at jeg kan.

Tusen takk til Tine, Nanna, Walløe og Morits som jeg er så heldig å ha stått hele løpet ut med. Jeg beundrer dere.

Tusen takk til Ingvill som kom løpende når jeg virkelig trengte det.

Tusen takk til Hege, Veslemøy, Tonje, Silje og Lizzy som aldri har tvilt på at jeg kan.

Tusen takk til brødrene mine, Henrik, Andreas, Jan Christian og Thorbjørn.

Tusen takk til mor og far som passer på at jeg alltid vet hvor stolt de er av meg. Uansett.

Og til slutt, tusen takk til Fredrik som gjør meg så innmari glad og som aldri lar meg glemme at jeg kan.

En liten jente stopper opp ved bøkene på svingstativet. Jeg hørte at hun kom, kjente igjen lyden av ben som nettopp har lært å gå. Jeg smiler, får tårer i øynene av glede. Bare fordi hun kommer min vei. Hun stopper opp ved svingstativet, tar et par runder rundt stativet, gurgler av glede. Hun ser boken, den med mange farger. «oi!». Hun gurgler igjen, denne gangen i full ekstase. Hun forsvinner bak bokhyllene, men mellom bøkene skimter jeg henne.

Innhold

1.0 Innledning.....	5
1.1. Bakgrunn.....	5
1.2. Fokus og undring	7
2.0. Metode.....	8
2.1. Hermeneutisk forståelseshorisont.....	8
2.2. En kvalitativ og performativ studie	9
2.2.1. Aksjonsforskning	10
2.2.2. Feltarbeid.....	11
2.2.3. Fokusgruppeintervju.....	12
2.3. Kvalitativ innholdsanalyse	14
3.0. Teoretiske perspektiver	16
3.1. Muntlig fortellerkunst.....	16
3.1.1. Fortellersirkel	18
3.1.2. Fortellerrommet.....	19
3.4. Om demokrati	21
4.0. Diskusjon av empiri.....	22
4.1. Møtet mellom forteller og lytter	22
4.1.1. Kunstdidaktisk arbeid.....	23
4.1.2. En demokratisk møteplass?.....	26
4.2. Fortellerrommet.....	30
4.2.1. Det fysiske fortellerrommet	31
4.2.2. Det mentale fortellerrommet.....	32
4.2.3. Relasjoner i fortellerrommet.....	33
5.0. Svar på forskningsspørsmål.....	35
6.0. Litteratur	36
Vedlegg	39

1.0 INNLEDNING

*Jeg sier det hele tiden: «Jeg er en praktiker, ingen akademiker».
Men her sitter jeg som om jeg er – eller skal bli – akademiker?
Eller praktiserende tenker, kanskje.
Trykker på tastaturet.*

Min identitet i forhold til det å ta en master i estetiske fag handler om at jeg primært er forteller og scenekunstner. Min masteroppgave er en praktisk fordypning og mitt fokus har hele veien vært på det praktiske arbeidet i form av utvikling og gjennomføring av fortellersirkelen og mot forestilling i forbindelse med denne masteroppgaven. Oppgaven du nå skal lese må ses som refleksjoner rundt dette praktiske arbeidet.

Med maske over øynene og oksygentank på ryggen tok jeg steget og hoppet. Klar for dypdykk. Det akademiske havet er stort og for meg et underlig sted. Heldigvis hadde jeg tunge stener i vektbeltet som holdt meg der jeg skulle være: I undringsfelleskapet. Jeg undrer meg over dette rommet som oppstår mellom forteller og lytter. *Hva gjør rommet til noe helt eget - og hvilke muligheter ligger i dette fortellerrommet. Hvordan kan man skape et slikt fortellerrom i skolen. Og hvem treffer man i dagens skolestue?* Undringene var mange.

1.1. BAKGRUNN

Sammen med Heidi Dahlsveen, førstelektor i muntlig fortellerkunst ved HiOA, har jeg deltatt i Tales ved å særlig fokusere på *fortellersirkelens* potensial som flerkulturell møteplass. EU-prosjektet *Tales* fungerer derfor som et overordnet prosjekt for mine empiriske undersøkelser og oppgave. Tales er et samarbeidprosjekt mellom 8 land med hovedmål om å «(...) utvikle nye undervisningsmetoder og materiale som tar i bruk historiefortelling og inkluderer dem som nyskapende tilnærminger og nytt innhold i utdanning av lærere» (TALES - Stories for Learning in European Schools, 2013). Prosjektet tok utgangspunkt i følgende *nøkkelkompetanser* definert av EU: Kommunikativ kompetanse i morsmål, læringskompetanse, interpersonlige, interkulturelle, sosiale kompetanser og medborgerkompetanse, iverksetterånd/entreprenørskap og kulturell uttrykksevne (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I et forsøk på å forstå og å kartlegge bruken av begrepet *fortellersirkel* startet vi vår undersøkelse med å lese en rekke tilgjengelige lærebøker i muntlig fortellerkunst utgitt i perioden 1917-2012¹. Vi mener å ha dekket fagområdet godt ved å lese faglitteratur utgitt på dansk, norsk og engelsk. Vi trakk ut innholdet i bøkene hvor ord som «forteller-ring» og «forteller-sirkel» ble brukt. Etter hvert kunne vi se at det begynte å danne seg et mønster i bruken av begrepene og disse mønstrene la grunnlaget for videre arbeid med vår forståelse og bruk av fortellersirkelen (Dahlsveen, 2014).

I boken *The hero with a thousand faces* skriver forfatter Joseph Campbells (2008) om heltens reise. Denne reisen starter med et møte med det ukjente hvor han til slutt, etter flere utfordringer og erfaringer, vender tilbake til utgangspunktet, men nå med en ny kunnskap. Denne reisen beskrives ofte som en sirkel. Campbell ble vårt utgangspunkt for dramaturgi i fortellersirkelen. Vi bygget videre på dramaturgien ved å knytte øvelser til de forskjellige fasene av reisen. Øvelsene var alle knyttet til muntlig fortellerkunst, men var ulike i form av hensikt, retning og mål. Noen av øvelsene hadde en mer pedagogisk tyngde mens andre igjen var direkte rettet mot det å skape og erfare fortelling som kunst. Vår fortellersirkel hadde som mål å være demokratisk, med estetikk og didaktikk som likeverdige deler av et hele.



Øvelser knyttes til de ulike fasene av Campbells helterese. Foto: Ingeborg K. S. Rød

¹ Se vedlegg 3: «Fortellersirkel i fagbøker»

1.2. FOKUS OG UNDRING

Innen Tales-prosjektet valgte jeg å fokusere på fortellersirkelen som fortellerrom og demokratisk møteplass. Som forteller ser jeg verden, som kvinne tolker jeg og som utforskende menneske spør jeg. Denne oppgaven stiller spørsmål ved *møtet mellom forteller og lytter, det fysiske fortellerrommet, det mentale fortellerrommet og relasjonene i fortellerrommet*. Disse fire temaene diskuteres med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: «Hvilke muligheter gir en fortellersirkel i møte med elever i videregående skole?»

2.0. METODE

Oppgavens analyseperspektiv tar utgangspunkt i innsamlet empiri om mitt møte med deltakerne i prosjektets fortellersirkel. Mine valg av metoder i denne oppgaven faller inn under en kvalitativ forskningstradisjon, da de går i dybden på få forskningsobjekter og fremhever forskningssubjektene tolkningsperspektiv. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for disse metodene, hvordan jeg til nå har brukt dem og hvordan jeg kommer til å bruke dem videre i denne oppgaven.

2.1. HERMENEUTISK FORSTÅELSESHORISONT

Utgangspunktet for fortellersirkelprosjektet mitt var hermeneutikken, der tolkningene og forståelsenes mangfold inspirerer til videre tenkning om fortelling og refleksjon rundt fortellersirkelen som praksis. Jeg har arbeidet i henhold til slik Alvesson og Sköldberg (2008) beskriver at: «Hermeneutikken har ibland setts som vår tids tänkande par preference, ett tänkande där tolkningarnas och förståelsernas mångfald får kollidera och ge inspiration» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 191).

Den første dagen på feltarbeid, på vei til undervisningsrommet hvor vi skulle ha fortellersirkelen, ble vi nesten advart av læreren om at klassen vi nå skulle til var en klasse med en viss type elever. Han fortalte om problemer med fravær og at denne linjen var tredjevalget til flere av elevene. Det var en ren gutteklasse med flere sosiale og skolerelaterte utfordringer. Flere hadde skrive- og lesevaner. Møtet med læreren gjorde at mine fordommer mot disse guttene ble forsterket og jeg tok meg selv i å dessverre være alt annet enn nøytral i vårt møte i sirkelen.

I dagligtale er *fordommer* noe de fleste forstår som et negativt begrep. Det kan være en oppfattelse av noe som man ikke alltid kan stå for utad eller en uberettiget oppfatning. Hos Gadamer derimot er bevisstgjøringen om fordommer, eller det man kan kalle en før-forståelse, sentral. Thomas Krogh definerer Gadamer's begreper fordom og førforståelse på denne måten: «Ingen forståelse starter fra *scratch*, enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse» (Krogh, Theil, Iversen, Reinton & Egeland, 2003, s. 244). Dermed blir begrepet fordom et nøytralt ord for Gadamer. En fordom er faktisk en forutsetning for en ny forståelse av noe.

Jeg stiller meg i etterkant av feltarbeidet spørrende til om inntrykket av elevgruppen jeg møtte hadde vært annerledes uten den informasjonen jeg på forhånd fikk av læreren. Min opplevelse var at på grunn av denne informasjonen fikk jeg lite forventninger til medvirkning, frivillig deltakelse og skapende prosesser i fortellersirkelen. Jeg forventet derimot heller motstand og da jeg etter hvert opplevde en velvilje og drive hos deltakerne, ble jeg positivt overrasket og ekstra oppmerksom på hva som fungerte og ikke. Fordommene jeg hadde om elevene lå dermed som en forutsetning for min forståelse under feltarbeidet som denne oppgaven undersøker.

2.2. EN KVALITATIV OG PERFORMATIV STUDIE

Gjennom *Tales* som overordnet prosjekt ble mitt (master)del-prosjektet allerede satt i en skolekontekst. Vi henvendte oss til ungdom- og videregående skoler i Oslo-området hvor de fikk informasjon om *Tales* og våre undersøkelser i forbindelse med muntlig fortellerkunst i skolen. For å kunne besvare forskningsspørsmålet så fylldig som mulig ønsket jeg å gjennomføre intervjuer med deltakerne for å få innsikt i deres opplevelse av fortellersirkelen. Strategien for å rekruttere informanter besto av å henvende meg til alle deltakerne i fellesskap der jeg fortalte om mitt prosjekt hvor jeg ønsket å undersøke og fremme deres opplevelser og muligheter i fortellersirkelen. Som forsker i en kvalitativ studie er man ut etter et nært samspill med forskningsdeltakerne og «(...)vil ha tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten» (Nilssen, 2012, s. 25). I diskusjonen bringes deltakernes stemme frem i form av tematiserte direkte sitater og fra aksjon i fortellersirkelen.

Jeg har et behov for å skille mitt prosjekt tilknyttet fortellersirkelen fra det overordnede *Tales*-prosjektet, både for meg selv og for deg som leser av denne oppgaven. Mine undersøkelser tar utgangspunkt i praksis, fortellersirkelen, og funnene mine vil bli presentert i form av tekst, men også i form av en forestilling. I *A Manifesto for Performative Research* (2006) skriver Brad Haseman om performativ forskning hvor man istedenfor å forske på praksis, forsker gjennom praksis for å kunne tilegne seg ny kunnskap (Haseman, 2006). Den performative forskningen har mye til felles med den kvalitative forskningen, men blir presentert som en naturlig utvikling innen *practice-based research* hvor nå praksisen får stå som leder av forskningen. Funnene fra et performativt forskningsprosjekt kan, som Haseman skriver: «(...)be expressed in nonnumeric data, but in forms of symbolic data other than words in discursive text. These include material forms of practice, of still and moving

images, of music and sound, of live action and digital code» (Haseman, 2006, s. 6). Haseman presenterer her den mest fremtredende forskjellen fra kvalitativ forskning hvor man innenfor et performativt forskningsparadigme har mulighet for å dokumentere og å presentere forskningen sin gjennom det symbolske språket kontra den skrevne akademiske teksten (Nilssen, 2012). Gjennom mitt fokus på møtene i fortellersirkelen, deltakernes og egen utvikling vil jeg hevde at jeg ivaretar kvaliteter i fra både kvalitativ- og performativ forskning. De kvalitative funnene vil bli publisert i denne oppgaven, mens funnene fra den performative studien fremvises i den praktiske delen av mastereksamen. Jeg tenker at disse produktene er likestilt fordi den ene utfyller den andre. De bidrar begge med ny viten, men i to ulike epistemologiske univers.

2.2.1. AKSJONSFORSKNING

I følge Karin Widerberg (2001) er valg av metode avhengig av spørsmålet vi stiller. Videre skriver hun om å forstå metode som et verktøy istedenfor noe som er ferdig og klar for å brukes, «(...) de er snarere innfallsvinkler som må bearbeides for å passe til spørsmålet vårt» (Widerberg, 2001, s. 58). Jeg forsker gjennom feltarbeid gjort i videregående skole. Jeg forsker gjennom kunsten. «(...) hvert eneste forskningsprosjekt er – som kunsten – situert på en måte som krever sin egen lokale metodologi, og som delvis av nødvendighet utvikles underveis i den utforskende prosessen» (Rasmussen, 2012, s. 27). Aksjonsforskning er i mitt prosjekt brukt som en veiviser til hvordan jeg ønsker å belyse og nærme meg feltet.

I boken *Studenten som forsker i utdanning og yrker*, skriver Mette Høie om aksjonsforskningens tre faser:

Først kommer en aksjonsforberedende fase, som innebærer den kartleggingen det er nødvendig å utføre for å sette i verk aksjonen. Fase to er selve aksjonen. Fase tre er en evaluering av aksjonen – en vurdering av om og på hvilken måte man nådde de mål man satte seg for aksjonsarbeidet (Høie, 2005, s. 153).

Ved å gå inn i faglitteraturen og prøve å kartlegge bruken av begrepet *fortellersirkel* kunne jeg definere startpunktet for forskningen og gi bakgrunn for videre arbeid med fortellersirkelen. Deretter utarbeidet jeg et utgangspunkt for en fortellersirkel med satte øvelser og dramaturgi. Refleksjonsarbeidet ligger både hos deltakerne i form av evalueringsoppgave og fokusgruppeintervju, og meg selv gjennom refleksjonsnotater og analysearbeid.

I følge Rasmussen (2012) søker ikke aksjonsforskningen etter å måle eller beskrive et fenomen eller virkelighet, men søker aktivt gjennom forskningen å gi form til en idé eller endre et fenomen eller en del av en virkelighet (Rasmussen, 2012). Jeg som forsker gikk inn i prosessen med mine forforståelser og idéer, basert på tidligere erfaringer og teori. Feltarbeidet var i en kontinuerlig utvikling på grunn av bidrag fra deltakerne og nye perspektiv som oppsto under og etter gjennomføring. Det kollektive samarbeidet mellom meg som forsker og deltakerne ga en dynamisk utvikling i prosessen – «Det er i dialogsituasjonen vi er i stand til ikke å måle av en virkelighet, men å skape kunnskap» (Rasmussen, 2012, s. 30).

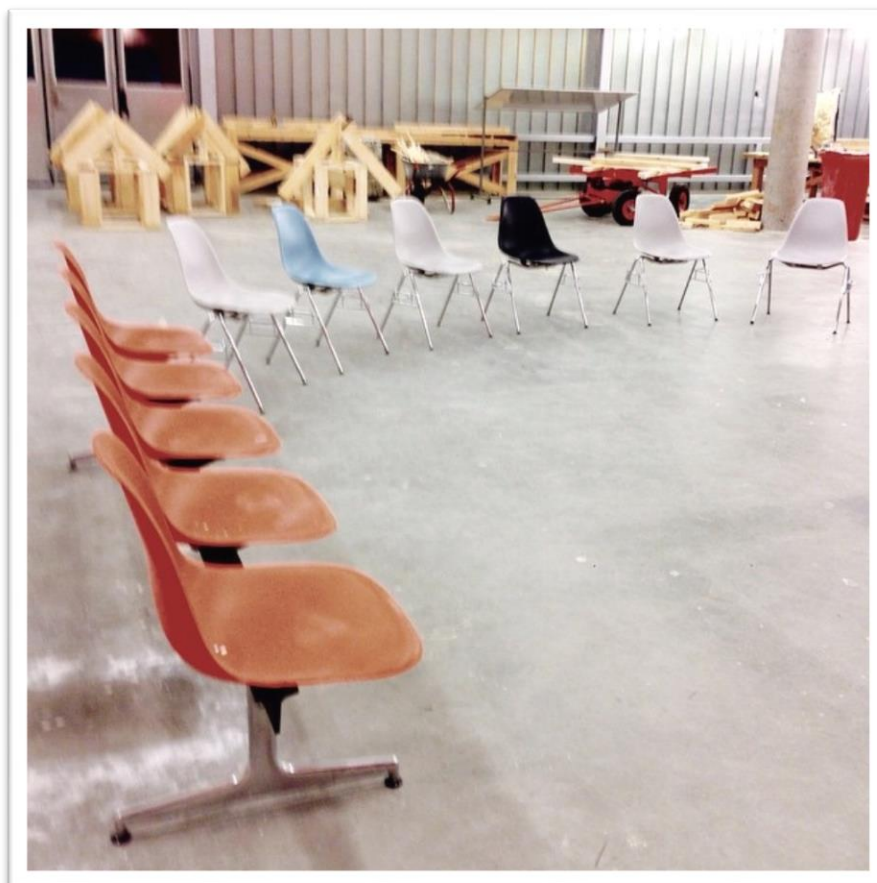
Aksjonsforskning er et feltstudie hvor forskeren er initiativtaker og gjennomfører undersøkelsen i tett samarbeid med deltakerne, «(...) forskeren er aktivt med i det som foregår, han har rett til å gripe inn i og til å være med i den prosessen han har satt i gang» (Axelsen & Finset, 1973, s. 43). I mine undersøkelser og praksis med deltakerne gjorde jeg dem oppmerksom på at dette var et prosjekt knyttet til mitt masterarbeid. Jeg fortalte dem at deres tilbakemeldinger og aktive estetiske samarbeid var viktig for resultatet av prosjektet, dette måtte vi altså gjøre sammen. Den ærligheten opplevde jeg da viste opplevde jeg som en positiv kontaktskaper i møtet mellom oss.

2.2.2. FELTARBEID

Denne oppgaven er nært knyttet til praksisfeltet som jeg har utforsket og til fortellerkunstfeltet som jeg skal ut å praktisere i. Skolen som feltunivers var på forhånd satt via Tales-prosjektet, men å få jobbe med muntlig fortellerkunst og unge voksne, og da spesielt unge voksne på yrkesfag, var av personlig interesse. Feltarbeidet bestod av fem fortellersirkler, to på Bygg- og anlegg og tre på Medier- og kommunikasjon. Fokus for feltarbeidet var å finne mulighetene deltakerne opplevde gjennom fortellersirkelen som en demokratisk, estetisk og didaktisk tilnærming til muntlig fortellerkunst.

Professor i samfunnsfag, Cato Wadel (1991), presenterer flere forhold som for eksempel den tid en har til disposisjon, mangel på tilgang og interessefelt som mulige innvirkninger og årsak til justering på fokus og rammeverk under og etter feltarbeidet (Wadel, 1991). Jeg vil si at alle disse faktorene Wadel nevner hadde innvirkning på hvordan jeg justerte mitt fokus mot egne

undersøkelser om fortellersirkelen som fortellerrom og møteplass. Tales-prosjektet med sine kompetansemål og sitt flerkulturelle fokus fungerte etter hvert mer som rammeverk for mitt masterprosjekt-feltarbeid istedenfor hovedfokus. Innen disse rammene snevret jeg inn mot fortellersirkelen som demokratisk møteplass for ungdom i videregående skole.²



Fortellersirkelen venter på deltakerne fra Bygg- og anlegg. Foto: Heidi Dahlsveen.

2.2.3. FOKUSGRUPPEINTERVJU

I dette prosjektet ønsket jeg å belyse deltakernes mulighet for aktiv deltakelse og bidrag i en fortellersirkel. Etter endt fortellersirkel i de forskjellige klassene ønsket jeg å få tilgang til deltakernes refleksjoner og erfaringer. Med dette som mål ble intervju en naturlig innfallsvinkel og metode. I planleggingen av intervjuet utviklet jeg en intervjuguide³ med spørsmål knyttet til øvelsene vi gjennomførte i fortellersirkelen og deres erfaring av fortellerpraksisen.

² Med problemstillingen: «Hvilke muligheter gir en fortellersirkel i møte med elever i videregående skole?»

³ Se vedlegg for intervjuguiden.

Da dette feltarbeidet ville være i konstant bevegelse og i en forandringsprosess, ønsket jeg et semistrukturert forskningsintervju med mål om å produsere kunnskap, men også hvor informantene fikk dele og diskutere sine egne erfaringer i gitte rammer. I boken *Det kvalitative forskningsintervju* beskriver Kvale og Brinkmann (2009) semistrukturert intervju slik:

Semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i en overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47)

I intervjuguiden la jeg inn en egen del med konkrete spørsmål og en *fri-fortelling-del* for å kunne fremskaffe spontane beskrivelser fra informantene (Kvernmo, 2005). Å finne balansen mellom spørsmål som ga relevant informasjon og spørsmål som informantene hadde forutsetninger for å svare på var gjennom hele prosessen en utfordring. For meg ble fokusgruppeintervju en løsning som kunne gagne informantene, undersøkelsen og meg som intervjuer. I sin artikkel "Focus Groups" definerer professor i sosiologi, David L. Morgan (1996), fokusgrupper som «(...) a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by researcher» (Morgan, 1996, s. 130). Denne definisjonen har tre viktige elementer. For det første presenterer den fokusgrupper som en forskningsmetode med hovedmål om å samle inn forskningsdata. For det andre beskriver den gruppeinteraksjonen som hovedkilde til innsamlet data og til slutt fremhever den intervjueren/forskerens aktive rolle innad i gruppen som leder av tema og diskusjon (Morgan, 1996, s. 130) (Wibeck, 2011, s. 25).

Mine informanter var unge voksne fra videregående skole som ikke hadde erfaring med fokusgruppeintervjuer fra før, så jeg ville være forberedt på å lede intervjuet og gruppen mot en relevant og produktiv dialog. Jeg ønsket å skape et forum hvor informantene trygt kunne dele sine refleksjoner uten å måtte kjenne på at noen svar var mer riktig enn andre. Valget av fokusgruppeintervju ble gjort i den tro at opplevelsen av intervjuet ville være mer uformell og at informantene hadde mulighet til å assosiere rundt hverandres erfaringer, da en av styrkene til fokusgrupper som Morgan trekker frem i sin artikkel er noe han kaller *the group effect*:

(...) the participants both query each other and explain themselves to each other, (...) interaction offers valuable data on the extent of consensus and diversity among the participants. This ability to observe the extent and nature of interviewees' agreement and disagreement is a unique strength of focus groups (Morgan, 1996, s. 139).

En videre styrke må være muligheten til å gå inn i de ulikhetene og likhetene der og da og å kunne diskutere dem med informantene. Med unge informanter hvor jeg kunne forvente at det å skille

seg ut fra resten av gruppen kan være vanskelig, måtte jeg være bevisst de fallgruvene og utfordringene som lå i et slikt arbeid. Etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene fikk jeg mulighet til å revidere intervjuguiden og hele tiden prøve ut hvilke emner og spørsmål som var interessante for informantene og ikke minst hva som fulgte retningen til undersøkelsen. Ved bruk av fokusgruppeintervju fikk jeg også muligheten til å samle inn data fra flere informanter over relativt kort tid.

2.3. KVALITATIV INNHOLDSANALYSE

Ved å transkribere intervjuene selv samlet jeg et materiale hvor jeg hadde muligheten til å gjenskape og ta vare på stemningen fra de ulike intervjuene, samt bevare en nærhet til de opprinnelige samtalene. Om forskere som transkriberer egne intervjuer skriver professorer i pedagogisk psykologi, Steinar Kvale og Svend Brinkmann; «(...) de vil til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonene, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Å skulle transformere en muntlig samtale til skriftlig tekst vil alltid innebære en forandring og fortolkning, men det var viktig for meg å la deltakerne være en like stor del av det skriftlige arbeidet som det de hadde vært i feltarbeidet og jeg ønsket å ta vare på deres refleksjoner. Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2009), men med min hermeneutiske tilnærming til informasjonen lå ikke mitt fokus på fremstilling, men på innholdet i meningsutvekslingene.

Med det ordrette transkriberte intervjuet startet en kodingsprosess som innebar at tekstmaterialet ble arbeidet med gjennom flere tolkningsnivåer. For denne prosessen tok jeg i bruk en modell for kvalitativ innholdsanalyse utarbeidet av Ulla H. Graneheim og Berit Lundman (2004) ved Umeå universitet. For å få en oversikt og en mulighet til drøfte innholdet ønsket jeg å kategorisere empirien i henhold til den ene modellens tre trinn: fra *meningsenhet* til *kondensert meningsenhet* og videre til *koder* (Graneheim & Lundman, 2004). I feltet meningsenhet sto en direkte transkripsjon av informantens utsagn. I feltet kondensert meningsenhet sto den reduserte meningsenheten hvor utsagnets kjerne var beholdt. Dette ble videreført til koder, en abstraksjon i form av fortolkning og beskrivelse av trinn 1 og 2.

Meningsenhet	Kondensert meningsenhet	Kode
Du føler at du har alle sine blikk. Du føler at du har alles oppmerksomhet. Fordi det er det man krever når man skal snakke om noe.	Å ha oppmerksomhet når man skal si noe.	Å være i fokus
Vi har lært oss mye mer om hvordan vi skal lytte til hverandre. At når noen forteller en historie, at man lytter, at man viser respekten til å lytte ovenfor noen og samtidig høre på noen og så diskutere.	Å vise respekt og å lytte til hverandre -den som forteller.	Å lytte

Figur 1: Et utsnitt av min kategorisering av innsamlet empiri

Dette kategoriseringsarbeidet ga meg mulighet til å komme nærmere innholdet og som Graneheim og Lundman skriver : «(...)a condensed meaning unit with a code allows the data to be thought about in new and different ways» (Graneheim & Lundman, 2004, s. 107). Allerede fra valget av semistrukturert intervjuguide var jeg åpen, og håpet på, at intervjusamtalene skulle bringe inn noe nytt som belyste og utfordret forskningsspørsmålet på måter jeg ikke hadde forutsett. Denne «runddansen» mellom teori, metode og data (Wadel, 1991) er sterkt tilstede i min oppgave hvor de ulike aspektene av forskningsprosessen hele tiden påvirker hverandre. Alvesson og Sköldberg (2008) beskriver et slikt samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming for abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008). Abduksjon innebærer at teorien er nødvendig for å forstå datamaterialet, men i form av mønstre og begreper til å tolke og belyse datamaterialet. Datamaterialet vil da bearbeides i lys av disse begrepene i tolkningsarbeidet. Samtidig vil datamaterialet bidra med empirisk kunnskap som kan belyse og gi nye perspektiver og meningsinnhold til mønstrene og begrepene i teorien (Alvesson & Sköldberg, 2008). Til tross for at begreper som *fortellersirkel* og *fortellerring* er brukt i faglitteraturen, oppfatter jeg ikke en konsensus om hva denne sirkelen tilfører fortellerfaget. Den abduktive tilnærmingen kan derfor i denne oppgaven bidra til at deltakernes erfaringer kaster et nytt lys på begrepsforståelsen i faget vårt knyttet til hva en fortellersirkel kan bety og kvalitativt sett inneholde.

3.0. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jeg ønsket først å undersøke begrepet *fortellersirkel* for å så gjøre et feltarbeid med elever fra videregående skole knyttet til den kunnskapen jeg fikk om begrepet teoretisk og om den praksis som ofte knyttes til begrepet. I feltarbeidet i skolen søkte jeg aktivt etter forståelse og refleksjon rundt hvilke muligheter som oppstår i fortellersirkelen, både for deltakerne og meg selv som forteller og fasilitator. For å kunne bygge opp en fortellersirkelpraksis for videregående elever opplevde jeg det som nødvendig å få tilgang til og forståelse for relevante teoretiske perspektiv, som kunne hjelpe meg i utviklingen av feltarbeidet.

Fortellersirkelen står i en dramaturgisk ramme hvor jeg erfarer at både didaktikk og estetikk er likeverdige elementer. I dette kapittelet skisserer jeg kort de teoretiske perspektivene som har bidratt til å planlegge og gjennomføre en ny fortellersirkelpraksis for unge voksne.

3.1. MUNTLLIG FORTELLERKUNST

Det ligger dypt i oss mennesker å uttrykke hvem vi er og hvilke ønsker vi har. Uttrykkskraften manifesteres på mange ulike måter, men en av dem er fortellingene, historiene, vi skaper og formidler (Brok, 2005). Muntlig fortellerkunst er en gammel tradisjon og det er nærliggende å anta at den har eksistert helt siden mennesket har kunnet kommunisere med hverandre via språk og tegn, fordi mennesket alltid har hatt behov for å uttrykke seg, for fornøydelsens skyld, for å formidle kunnskap, eller for å bearbeide følelser og skape mening i en kaotisk verden (Livo, Simms & Rietz, 1986) (Eskild & Hambro, 2003). Forfatter og forteller, Teresa Grainger (1997), skriver om hvordan vi alle i begynnelsen var fortellere, men hvordan enkelte etter hvert utviklet fortellerteknikkene sine og ble respekterte fortellere med en viktig rolle i samfunnet: «(...)all over the world, storytellers existed as historians, entertainers, upholders of moral values, repositories of religious knowledge and bringers of news» (Grainger, 1997, s. 17). Vi i Norden har en rik muntlig fortellertradisjon, med blant annet myter, sagn og folkeeventyr, men i dag forholder vi oss som oftest til disse som litterære sjangre. Går vi tilbake i vår egen historie og kultur finner vi for eksempel vikingtidens *Skaldar*. Dette var norrøne diktere og historiefortellere som med sine muntlige fremføringer overleverte kvadene sine fra generasjon til generasjon om viktige slag, helgener og mektige konger

(Store norske leksikon, 2009). Den muntlige fortellerkunsten har alltid vært en viktig kulturbærer, men har ikke alltid vært en like stor del av det offentlige rom. Forteller og psykolog, Lene Brok (2013), skriver om den muntlige fortellingens renessanse i de seneste årene. Med tanke på fremkomsten av flere nye elektroniske medier som tv, video og internett synes jeg det er interessant at muntlig fortellerkunst nå vokser frem og sprer seg som et mer allmentkjent og anvendt begrep. Bare her i Oslo har det i løpet av de siste få årene dukket opp flere arrangementer og konsepter som baserer seg på muntlig fortellerkunst og dets sjangre⁴.

I boken *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst* skriver Heidi Dahlsveen om *fortellerskap* og hva hun legger i dette begrepet:

(...) en situasjon preget av nærvær og samtidighet mellom form og innhold, avsender og mottagelse, mellom tanke og tale, ord og kropp, uttrykk og inntrykk, språk og situasjon. Det er her det levende ordet skaper det det nevner. I dette kan tilhørerne kjenne seg selv og gjenkjenne hverandre gjennom en felles opplevelse (Dahlsveen, 2008, s. 21).

Nettopp dette fortellerskapet anser jeg som særegenheten og styrken til muntlig fortellerkunst. Det er en kollektiv kunstform som ikke krever mye, verken av ytre virkemidler eller forhåndskunnskap av lytteren, men den krever konsentrasjon, fantasi og forestillingsevne av den som lytter (Dahlsveen, 2008, s. 18). En forteller skaper og formidler kunstverket sitt, men i det en fortelling blir fortalt skapes den på nytt der og da, i fellesskap og med lytterne som viktige medskapere.

⁴ Se <https://www.facebook.com/storyslamoslo/?fref=nf>, <http://getmortified.com/norway/> og <http://fortellerfestivalen.no/> for mer informasjon om arrangementer i Oslo.

3.1.1. FORTELLERSIRKEL

Fortellersirkelen er både et begrep men også en praktisk tilstedeværelse når det gjelder fortelling. I en fortellersirkel kan hvem som helst være fortelleren, alle er like synbare og kanskje sårbare. I en sirkel kan man skape reelle møter hvor prinsippet om likestilling er sterkt tilstede. I boken *The last storytellers* beskriver forfatter, Richard Hamilton (2011), sitt møte med *halka* og understreker viktigheten rundt tradisjonen å sitte i en sirkel når man forteller eller lytter:

The audience sits around the storyteller forming a circle known as the *halka*. The significance of the *halka* cannot be overstated, according to Abdessalam el Hakouni: *Halka* means circle, ring or link. The *halka* is the universe because that was imagined to be circular. The earth is circular and all the stars and planets gravitating around it form a circle. The *halka* is a circle of people. At the centre of that circle is the performer. There is not just one ring because a *halka* is one piece of a chain. The storytellers are links in a chain that had been unbroken for almost 1,000 years. The concept of this circle has its roots in the nomadic life of the country's peasants who lived in a *duwar* (another word for circle). In medieval Moroccan society, a *duwar* was a circle of tents erected by nomads, inside of which they kept their cattle to ensure their safety. (Hamilton, 2011, s. 9).

Det å sitte i sirkel understreket fellesskapet og tradisjonen som er fundamentet for en fortellings levedyktighet. Tradisjonen om å sitte i sirkel når man skal dele noe er noe vi ser og erfarer i det daglige livet, men også i for eksempel rusbehandling og terapi. Er det selve formen som tilrettelegger for å dele? Kanskje er det slik som Hamilton beskriver, at sirkelen skaper et rom som oppfattes som trygt? Eller kan det virke beklemmende å være så synlig?

Et overordnet ønske for Tales-prosjektet var å få en oversikt over bruken og en forståelse av begrepet fortellersirkel. Gjennom våre undersøkelser i faglitteraturen oppdaget jeg en uoversiktlig bruk av begrepet og ingen enhetlig oppfattelse av verken formål eller muligheter med arbeid i og med en fortellersirkel. Vi sorterte funnene våre i fem kategorier:

- Fortellersirkel som en formasjon av en gruppe under ulike øvelser.
- Fortellersirkel som en egen type fortelling
- Fortellersirkel som metode
- Fortellersirkel som gjenfortelling
- Fortellersirkel som markering av et fortellerrom

Fortellersirkelen som en formasjon av en gruppe under ulike øvelser finner vi blant annet hos Børresen m.fl. (2012), hvor de beskriver sirkelen som den beste formasjonen for at elevene skal kunne se og høre hverandre (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012). Videre finner vi et eksempel hos Eskild og Hambro (2003) hvor begrepet fortellersirkel brukes som en struktur og en egen type fortelling. Fortellersirkelen som metode ser vi i for eksempel arbeid med reminisensteater hvor det å sitte i sirkel brukes som en trygg ramme for øvelser med formål om å trigge frem minner (Schweitzer, 2007). I boken *Traditional Storytelling* skriver Teresa Grainger om fortellersirkelen som en øvelse i å gjenfortelle en tradisjonell fortelling:

The teacher may tell a story and ask the children to retell it together in the class story circle (...) these large story circles are excellent vehicles for communal retelling and careful listening, for enriching simple tales for communal retelling and careful listening, for enriching simple tales with vivid description, and for developing awareness of others needs in the story circle (Grainger, 1997, s. 74).

Her fremhever Grainger fortellersirkelen som en perfekt metode for større grupper hvor gjenfortelling, lytting, utarbeiding av indre bilder og det å utvikle bevissthet ovenfor de andre deltakerne, er i fokus. Fortellersirkelen blir også beskrevet som en tydeliggjørelse og markering av et fortellerrom. Fridunn Tørå Karsrud (2010) har skrevet en bok om muntlig fortellerkunst i skolen og her påpeker hun viktigheten av et tydelig *kodeskifte* i klasserommet for å tilrettelegge og gi markering av at det er lytting som skal foregå. Karsrud presenterer «klassering» som en tydelig markør for dette fortellerrommet (Karsrud, 2010). Bruken av begrepene «ring», «sirkel» og «fortellersirkel» blir brukt om hverandre av ulike pedagoger, forfattere og fortellere, men en karakteristisk definisjon uteble i vårt dypdykk i faglitteraturen.

3.1.2. FORTELLERROMMET

Som nevnt ovenfor blir fortellersirkelen i flere sammenhenger brukt for å markere et *fortellerrom*. I min oppgave anvender jeg Lene Broks (2005) beskrivelser av det fysiske fortellerrommet, det mentale fortellerrommet og relasjonene i fortellerrommet for å kunne diskutere hvordan vår fortellersirkel tilrettela for lytting, opplevelse og skapende prosesser.

I følge Brok må man markere og tilrettelegge både rom og situasjon for å kunne oppnå det hun kaller «(...)den særlige opplevelse (...) – dvs. når der er dyb samhörighed mellem fortæller og lyttere» (Brok, 2011, s. 295). Dette rommet som oppstår, denne samhörigheten mellom lytter og forteller, kaller hun fortellingens rom, et rom hvor alt er mulig og med stort potensiale for opplevelse. Fortellingens rom er både et konkret fysisk rom, men også et mentalt rom – et rom i bevisstheten

(Brok, 2011). Det fysiske rommet har stor betydning for den opplevelsen man ønsker å fremme og Brok legger vekt på flere ting man må være oppmerksom på i etableringen av rommet;

Det fremmer den fælles opplevelse av nærvær, at man setter sig, så alle har øjenkontakt. Når alle deltagerne går ind i et sådant rum, vil de, allerede på tærsklen, dæmpe stemmerne, og kroppene falder til ro. Brugen av musik og lanterner og gentagelsen af andre ritualer fra gang til gang fascinerer børnene. De indstiller sig på aktiviteten og åbner for sanserne (Brok, 2011, s. 296).

Bruk av ritualer og dempet belysning er ikke en forutsetning for å skape et fysisk fortellerrom, men i arbeid med barn kan den tydelige innrammingen være med å skape en forventning og konsentrasjon. I det fysiske fortellerrommet skaper man orden og forbereder seg på å skape gode betingelser for møtet med lytterne. Når man har etablert et fysisk fortellerrom og en samhörighet mellom lytter og forteller, kan man oppleve det som Brok beskriver som *det mentale fortellerrommet*. Dette er et rom hvor man som forteller lar fantasien ta over og blir mer fri i fortellingen sin, samtidig som man legger merke til lytternes reaksjoner. Som lytter gir dette rommet mulighet for å skape indre bilder og som Brok skriver: «(...) det mentale forællerrum er legens, kreativitetens og den kulturelle opplevelses rum» (Brok, 2011, s. 297). I det mentale rommet ligger en mulighet for et skapende møte mellom lytter og forteller som «(...)muliggjør øjeblikke af væren» (Brok, 2005, s. 60). Disse møtene kan sies å være oppbyggende for relasjonene i fortellerrommet. Som forteller er man seg selv i en fortellersituasjon, ikke en karakter, og man må være bevisst hvordan man fremstår som menneske og som utøver av sin profesjon. Brok beskriver at fortellerrommet tilbyr fortelleren muligheter for å styrke sin egen relasjon til lytterne, men også lytterens relasjoner seg imellom. Videre skriver Brok om viktigheten av å la fortellerrommet være en trygg plass for lytterne å bli fortellere og å legge noen enkle regler for dette som oppfattes som inspirerende og rettferdig (Brok, 2011). Et fortellerrom gir muligheter for opplevelse, undersøkelse og et fortellende samvær.

3.4. OM DEMOKRATI

Begrepet demokrati brukes i mange og ulike sammenhenger og hvordan det forstås avhenger av «(...)den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i» (Stray, 2011, s. 21). Forsker ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Janicke Heldal Stray, presenterer fire ulike fortolkningsdimensjoner demokratiet kan kategoriseres inn i: Demokratiet som statsform med folkestyre, demokratiet som rettigheter og rettsstat, demokratiet som aktiv deltagelse og demokratiet som et felles verdigrunnlag (Stray, 2011). I min oppgave vil jeg i hovedsak anvende teori om den aktive deltagelsen og den deliberative samtalen som en forutsetning for en demokratisk fortellersirkel. Demokrati som aktiv deltagelse, eller det deliberative demokratiet, krever og er avhengige av at «(...) grupper eller personer aktivt deltar i demokratiske prosesser» (Stray, 2011, s. 27). Den svenske professoren Thomas Englund (2007) har omsatt den deliberative demokratiforståelsen til utdanningskontekst, kalt *den deliberative samtalen* (Dysthe, 2013). I følge professor i pedagogikk, Olga Dysthe, presenterer Englund deliberative samtaler som en måte å utvikle elevenes moralske dømmekraft og evne til å argumentere saklig og møte meningsmotstandere med respekt, noe som er grunnleggende i vårt demokrati (Dysthe, 2013, s. 99). Det deliberative demokratiet og den deliberative samtalen bygger på forståelsen og respekten for mangfold hvor kommunikasjon og likhetsprinsippet er grunnleggende elementer. Fokuset på kommunikasjon og likestilling for å oppnå demokrati ser vi også hos den amerikanske filosofen og pedagogen, John Dewey. I følge Dewey er demokrati mer enn en styreform, det er først og fremst en form for liv i forening med andre gjennom kommunikasjon og delt erfaring (Dewey, 1997, s. 87). Kommunikasjon er avgjørende for demokratiet ettersom den utveksler menneskets forståelse, som dermed leder til at individet tar større ansvar for samholdet og bidrar til at samholdet utvikles (Dewey, 1997).

The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and directions to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity (Dewey, 1997, s. 87).

Dewey mener at demokratiet utvikles i samspeillet mellom mennesker og er avhengig av kommunikasjon og deltagelse.

4.0. DISKUSJON AV EMPIRI

I dette kapitlet legges diskusjonen som er gjort etter endt feltarbeid frem for leserens blikk. Prosessen har bestått av fortolkningsarbeid av egne refleksjonsnotater og transkripsjon av gruppeintervju sett i lys av teori. Sammen med leseren vil jeg gå inn i opplevelsene som fant sted i fortellersirkelen og på best mulig måte vil jeg fremstille følelsene, erfaringene og refleksjonen jeg som (ut)forsker har gjort meg. Kapitlet er delt inn i fire temaer som har utkrystallisert seg gjennom både feltarbeidet og diskusjonen av innsamlet empiri.⁵

4.1. MØTET MELLOM FORTELLER OG LYTTER

Da var vi i gang! Vi møttes på Oslo S, i hjertet av Oslo, tidlig torsdag morgen. Med hver vår ryggsekk satte vi kursen mot målet, uten å vite helt hva vi skulle møte. I det store bygget sto 30 stoler klare for å fylles, sirkelen skulle bli hel. Etter en kort presentasjon av oss selv fortalte Heidi den norrøne skapelsesmyten. Det er kanskje lenge sidene elevene ved Bygg og anlegg har sittet og lyttet til en fortelling eller fortalt en liten fabel selv, men elevene viste interesse (men ikke uten en viss skepsis). Det planlagte opplegget ble ikke gjennomført i sin helhet, men for å kunne tilby elevene mestringsfølelse og samtidig opprettholde interessen ble opplegget tilpasset underveis. Vi ser at didaktikken må få en større rolle i opplegget, samtidig som det estetiske ivaretas (Feltnotat 13.11.14).

Min første dag i feltet, mitt første møte med form, innhold og deltakere, var «Bygg og anlegg» i en videregående skole, hvor det var tydelig at muntlig fortelling var forbundet med eventyr og lek. I en sirkel med kun unge menn som i utgangspunktet var skeptiske til det å måtte sitte i sirkel og «leke», møtte jeg min første utfordring - hvordan engasjere disse guttene, hvordan kunne vi spille på lag? Jeg opplevde sirkelen som et viktig bidrag her. I et rom som for dem allerede var forbundet med håndverk og undervisning, sto det nå en sirkel med stoler som skulle fylles. John Dewey skriver i «*Å gjøre en erfaring*» fra *Art as experience* om gjenkjennelsen som er altfor lettvinnt til å vekke bevisstheten (Dewey, 1934). I et møte med noe spirer en persepsjonshandling, men som stanser i det noe gjenkjennes og kan plasseres i det kjente – en liten detalj forteller oss hvor vi skal plassere det vi ser foran oss. Persepsjonen tar over for gjenkjennelsen når man får tilføyd noe nytt, når man begynner å granske og tar dette nye inn over seg: «(...) dette er en rekonstruerende handling, og bevisstheten blir frisk og levende» (Dewey, 1934, s. 210). Ved å tilføre sirkelen som et ukjent

⁵ Navngivningen av temaene om fortellerrommet er hentet fra Lene Brok (2013)

element i et kjent miljø, brøt forventingene og vi kunne samarbeide for å fylle sirkelen og å bli kjent.

4.1.1. KUNSTDIDAKTISK ARBEID

I begynnelsen fantes ingenting...ingen jord og ingen himmel. Det var ingen sol, ingen måne eller stjerner. Ingen fugler, fisk eller andre dyr. Ingen mennesker. Du fantes ikke. Ikke en vind rørte seg. Fanten ingen lys, bare mørke. Et evig mørke kalt Ginnungagap ...

I møtet med elevene på Bygg og anlegg var det planlagt å starte hele fortellersirkelen med den norrøne skapelsesmyten. Her erfarte vi at vi mistet deltakernes interesse så vi valgte å gå videre til neste øvelse. Vår umiddelbare tolkning av deltakernes manglende interesse og fokus gjorde at vi til neste aksjon endret planen vi på forhånd hadde satt. I ettertid evaluerte vi våre didaktiske valg. Skapelsesmyten fungerte ikke, den ble for abstrakt, den var ikke tilstrekkelig gjenkjennbar og måtte derfor kuttes. Denne måten å arbeide på kan man forstå som en form for *kunstdidaktisk arbeid*.

I sin artikkel *Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis*, presenterer Venke Aure (2013) begrepet *kunstdidaktikk*. Med dette begrepet ønsker Aure å «(...) karakterisere kunst- og didaktikkrelaterte fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles» (Aure, 2013, s. 3) Aure presenterer ulike kunstdidaktiske retninger og drøfter hva en didaktikk på kunstens premisser kan innebære. I de kommende avsnittene vil jeg anvende Aures redegjørelse for begrepene transparente og lukkede verk for å diskutere fortellersirkelens didaktikk opp mot elevenes opplevelse av skoleundervisningen.

I intervjuene fikk jeg flere tilbakemeldinger på at fortellersirkelen «(...) var veldig gøy i forhold til vanlig undervisning» («Stine», intervju 15.01.15). Det er ikke overraskende at flere av deltakerne sammenlignet vår fortellersirkel mot vanlig skoleundervisning. Vi befant oss tross alt i deres undervisningsrom og vi var der med den intensjon om å videreformidle kunnskap. Vår fortellersirkel hadde en tydelig intensjon om formidling av muntlig fortellerkunst og narrativitet som et mulig og viktig verktøy i hverdag-, men først og fremst i skolesammenheng. På den måten kan en si at vi bedrev kunnskapsformidling på samme måte som lærerne elevene møter i ordinær

undervisningssammenheng. Likevel, som tidligere nevnt, erfarte jeg at fortellersirkelen besto av flere komponenter, med *kunnskapsformidling* og *estetisk erfaring* i positiv korrelasjon. Vi ønsket at deltakerne skulle få oppleve og erfare å lytte, å skape og å fortelle.

Aure skriver om kunstdidaktiske koder og henviser til modernismens fokus på lukkede kunstdidaktiske koder, der de riktige tolkningene kunne gjøres ut i fra kunstverkets formale-, danningspotensial- eller dialogpregede aspekt (Aure, 2013, s. 12).

Denne koden innebar blant annet en kunstdidaktikk preget av ekspertenes enveiskommunikasjon til den «uinvidde», der svarene lå innrammet i verket selv, uten å bli satt i sammenheng med samfunnsmessige, situasjonsbestemte eller mer individrelaterte forhold (Aure, 2013, s. 12).

Dette er interessant i lys av tilbakemeldingene vi fikk fra deltakerne, da flere av dem var opptatt av å påpeke forskjellen mellom vårt opplegg og skoleundervisningen. En deltaker uttalte blant annet at; «Det er veldig morsomt at vi får besøk fra andre folk som er her for å gi oss en annen type læring enn det vi får hver dag» («Sam», intervju 24.11.14) og en annen sammenlignet opplegget vårt med den formen for undervisning hun var vant til på følgende måte: «Det var ikke som i en vanlig klasse hvor man bare ser og hører på læreren» («Tina», intervju 14.01.15). Det siste sitatet peker på hvordan ordinær lærerstyrt skoleundervisning kan fortone seg som enveiskommunikasjon, der svarene presenteres av læreren uten rom for medvirkning og fortolkning.

Deltakeren impliserer at vår fortellersirkel skilte seg fra denne typen kunnskapsformidling, noe som kan forklares ut i fra den åpne, tilpasningsvennlige formen, samt kravene om deltakelse i meningsproduksjonen. Fortellersirkelen var hele veien i utvikling, hvor deltakernes evaluering, reaksjoner og tilbakemelding var pekepinn for både didaktiske og kunstneriske valg. Vi arbeidet kontinuerlig med dynamikken mellom øvelser som skulle tilfredsstillende og utfordre samtidig som de var interessante og overkommelige. Å kunne ha en fast form samtidig som man var fleksibel i møte med deltakerne ble et mål. I tillegg fikk deltakerne være medskapende, blant annet gjennom arbeid med dilemmafortelling. Den ene går slik:

Det var en gang tre gode venner. De hadde vokst opp sammen og var nå blitt til tre unge menn. De hadde hvert sitt yrke: den ene var en skredder, den andre en treskjærer og den tredje en gullsmed. Men det var ikke arbeid å få der de bodde. Derfor bestemte de seg for å flytte til en ny by og søke arbeid der. De pakket

sammen det lille de eide og reiste av gårde. Etter en stund kom de til en skog. De gikk inn i skogen og da falt natten på. De tre gode vennene bestemte seg for å overnatte i skogen. De ble også enige om å sitte vakt etter tur.

Treskjæreren var den første til å sitte vakt. Hans to venner la seg ved bålet og sovnet. Treskjæreren kjedet seg. Men i lyset fra bålet fikk han se en trestamme og han tenkte – den kan jeg skape noe ut av! Han tok sin kniv og begynte å skjære i trestammen. Han skar ut en vakker kvinne.

Da han hadde gjort det, var det skredderens tur til å sitte vakt. Skredderen så den vakre kvinnen og han så hun var naken. Han sydde en kjole som han kledde henne i. Så var det smedens tur og han vil også gi kvinnen noe. Han ga kvinnen en ring.

Sola rant, de tre gode vennene tok kvinnen under sine armer og tok henne med til byen. Der gikk de til en magiker og plasserte kvinnen foran magikeren. Magikeren studerte kvinnen fra topp til tå, og med all sin kraft blåste han liv i henne. Hun slo øynene opp og var like levende som hvilken som helst kvinne. Treskjæreren gikk frem, tok hennes hender i sine og sa – Nå er du min, vi skal giftes! – Et øyeblikk, sa skredderen, hun er like mye min som din for jeg ga henne en kjole. Men smeden mente at hun tilhørte han. Kvinne så på alle tre og visste ikke hvem hun skulle velge, hun likte de alle tre like godt.

*For at de tre vennene ikke skulle bli uvenner, bestemte de seg for å gå til en vismann som kunne avgjøre dette. Men før de går dit – hva mener du?
(Levende kilde: Heidi Dahlsveen)*

Her fikk elevene i oppgave å dele sin mening om hvem som burde få fri til kvinnen og hvorfor. Hensikten med dilemmafortellinger er «(...)å skape en diskusjon og tanker rundt essensielle og etiske menneskelige problemer» (Dahlsveen, 2008, s. 11). At deltakerne var med i diskusjonen og med å forfatte slutten av fortellingen betyr at de også var med på å skape selve meningen i fortellingen, ettersom vi ikke er i stand til å forstå betydningen av det som blir fortalt før en historie er slutt; «(...) not until we come to the end of the narration are we able to see the impact of what is told and how and why in the course of telling» (Horsdal, 2012, s. 88). Dilemmafortellingen er et eksempel på en øvelse i fortellersirkelen der vi var avhengige av og krevde at deltakerne skulle være med å produsere innhold og mening.

Arbeidet med dilemmafortelling er ett eksempel fra fortellersirkelen som kan sees i sammenheng med det Aure skriver om transparente verk og åpne kunstdidaktiske koder:

Det relasjonelle og performative kunstdidaktiske perspektivet kan sees som analogt til synspunkt om at åpne samtidskunstverk først blir fullendt i møte med tilskuerens betraktende og bearbeidende tilstedeværelse. Med dette utgangspunktet vil det å forholde seg til kunst få et mer prosessorientert preg for deltakerne, der formidleren inngår med kunstfaglig og pedagogisk kompetanse, og aktørens medskapende rolle vektlegges (Aure, 2013, s. 15-16).

Jeg tolker dette i samsvar med den muntlige fortellerkunsten som en kollektiv kunstform. I det en fortelling blir fortalt skapes den på nytt der og da, med lytterne som viktige medskapere. I arbeidet med dilemmafortellinger ble potensialet som ligger i fortellerkunst som kollektiv kunstform spesielt realisert, særlig ettersom deltakerne fikk være med på å forme historien, men også når vi arbeidet med andre fortellinger oppstod denne kollektive meningsproduksjonen.

Reaksjoner fra lytterne er med på å skape fortellingen; både fordi fortelleren spiller videre på lytterens reaksjoner og tar med seg deres tilbakemeldinger videre (gjennom å betone ting annerledes, senke stemmen, skape kunstpauser o.l.) og fordi reaksjonene til lytterne blir en integrert del av fortellingen. Deltakerne opplever hverandres reaksjoner; noen gisper et sted eller ler – og da ser resten av gjengen humoren som tidligere var gjemt eller bare implisitt. At vi også hadde diskusjoner i etterkant av hver fortelling bidro til at elevene fikk muligheten til å utfordre meningsinnholdet på nytt. Fortellerkunst slik vi bedrev det, kan dermed forstås som et arbeid med åpne kunstdidaktiske koder; verkene blir transparente; de blir gjort til gjenstand for utforskning og medskapning.

4.1.2. EN DEMOKRATISK MØTEPLASS?

Og sånn som de sa, jeg tror også det var veldig bra for klassen vår, at alle får snakket og alle får vist seg frem og, ja, alle får snakket da. Det kan lett bli sånn timer at de som ikke vil snakke liksom kan legge seg litt bak og ikke snakke, men det er veldig bra når alle får snakket («Elias», intervju 24.11.14).

Vårt arbeid med fortellersirkelen som en demokratisk møteplass var fra starten knyttet til det *norrøne tinget* hvor alle frie menn og kvinner kunne delta, alle var likemenn (Tveit, 2015). Selve sirkelen som form er en «likestillende» eller demokratisk form med tanke på at alle ser alle og ingen sitter mer i midten enn andre, men fortellersirkelen skulle også inneholde øvelser som gagnet den demokratiske tilnærmingen. Jeg forstår det slik at en forutsetning for at et demokrati skal fungere i

praksis er at alle våger å delta, hvis ikke eksisterer demokratiet kun i teorien. Å få alle deltakerne med og i tale var en utfordring og et mål vi hele veien jobbet mot.

Jeg har tidligere nevnt dilemmafortellingen som en øvelse hvor deltakerne var medskapende og som jeg opplevde som en motiverende øvelse for dem. Ved å gi elevene et spørsmål hvor de, i konkrete rammer, kunne komme med meninger og argumentasjoner for sine valg, fungerte oppgaven som en «trigger» for videre arbeid i fortellersirkelen. Gjennom øvelsen fikk deltakerne gitte elementer og karakterer å forholde seg til og det fantes ingen fasit. De måtte diskutere og legge frem sine argumenter for å overbevise de andre. I følge Roger D. Abrahams er diskusjonen det overordnede målet for dilemmafortellingen: «In arguments over the problems set by the stories, it cannot be stressed too strongly that it is the flow of the discussion that counts not the finding solution» (Abrahams, 1983, s. 109). Denne diskusjonen ser vi igjen hos den deliberative samtalen og det som Englund kaller *diskursive situasjoner*. Dette er situasjoner hvor ulike synspunkter legges frem, utforskes og gjennom argumentasjon søker man etter den beste løsningen (Pettersvold, 2014). For å lykkes med en slik type form for kommunikasjon må man som leder sette de diskursive vilkårene for å «skape situasjoner hvor deltakerne har forståelse for hverandres synspunkter innenfor en felles referanseramme» (Pettersvold, 2014, s. 133). Å presentere dilemmafortellingen tidlig i dramaturgien var et bevisst valg og ved flere anledninger fikk vi høre elementer fra dilemmafortellingen bli hentet opp igjen i fortellinger deltakerne senere delte. Dette tolker jeg som at gjennom diskusjonen og det å være medskapere fulgte et engasjement som igjen førte til et valg om å delta.

Som en start på andre halvdel av fortellersirkelen delte jeg en jeg-fortelling, en personlig fortelling, om det å være barn og ha en narkoman storebror. Grunnen til at jeg valgte å være såpass personlig var for å ufarliggjøre det å dele fortellinger til hverandre i en fortellersirkel. Fortellingen lyder slik:

Da jeg var liten sang far den sangen til meg hver kveld når jeg skulle sove. Jeg husker det. Det er et av mine første og beste minner fra barndommen. Minner, det er noe rart. Og av og til er det vanskelig å skille på hva som faktisk er et minne og hva som har blitt plantet der av bilder du har sett, historier du har hørt og til og med hva du har drømt. Men denne sangen husker jeg!

Du skal ikke bli så gammel før du begynner å tenke at alt var bedre før. Da jeg var liten var det alltid varmt om sommeren, sol, vi bada og grilla, hadde telt i hagen. Vi sto tidlig opp og spiste rips – det var alltid rips. Om vinteren kunne vi ake på akebrett for om vinteren var det snø. Akkurat passe mye snø. Til og med Nugatti smakte bedre før.

Jeg er heldig, jeg har fire storebrødre. Noen kaller meg for en attpåklat, men mor har lært meg at jeg, jeg er en høstfrukt. Da jeg var liten lå det alltid flest gaver til meg under juletreet fordi jeg var familiens lille prinsesse. Jeg hadde fire storebrødre som passa på meg, kilte meg til jeg skreik av smerte og jeg fikk kjeft for å skrike, men da feis jeg brødrene mine i ansiktet til hevn. I mitt første barneselskap, kledd i hjemmesydd blomsterkjole og mine blonde lokker fletta fint i to fletter, gikk jeg bort til Hege, som var mor til Sanne i barnehagen, og sa: «Hege, vett du ka som brunt og gult og flyde i vannet?» Etter flere forsøk om badeender, prinsesser og blomster måtte Hege gi opp. Jeg husker jeg fikk sommerfugler i magen. Jeg gledet meg sånn til å fortelle hva det var for jeg visste at Hege kom til å le, det gjorde alltid brødrene mine når jeg fortalte den vitsen. Jeg så opp på Hege og ropte fornøyd; «Ein neger med ein banan i rauå!» Hege lo ikke. Jeg var tidlig formet av at jeg hadde fire store brødre.

Henrik, han eldste – I dag har han eget firma, pondus og to unger, men da jeg va liten så var han slank, ligna på Robbie Williams og hadde med seg ei ny dame hver julaften. Andreas, min ant eldste – han har krøller og smilehull akkurat sånn som meg. Han hadde egen leilighet, likte fotball og så seg veldig mye i speilet. I midten er Jan Christian. I dag bor han i Oslo, med kone og barn, men da jeg var liten skjønte jeg aldri helt hvor han bodde. Han var litt overalt. Men han lekte alltid med meg når han var hjemme. Til slutt har vi Thorbjørn. Min beste bror, som er den eneste i gjengen som jeg faktisk har vokst opp med. De andre hadde allerede vokst opp når jeg kom. Thorbjørn likte meg ikke så godt da vi var små, jeg var en «dredonge». Nå er han min beste venn og han er en drømmer, akkurat som meg. Så lenge jeg kan huske har mor og far vært aktive med gammeldans og kor, mange kor. Da jeg var liten var det korøvelse hver mandagskveld, da var jeg hos Andreas. Det var så gøy! Jeg fikk alltid det godteriet jeg hadde lyst på, vi spiste alltid røde danske pølser som var min favoritt, og ikke minst: han hadde videospiller! Andreas bodde i en kjellerleilighet, men det var ikke skummelt der. Denne ene gangen husker jeg spesielt godt. Andreas kom og hentet meg i den hvite golfen sin. Det luktet røyk i bilen, men han røykte aldri når jeg var der. Baksetet var fullt av colaflasker og hele veien fra Sunde til leiligheten hørte vi på dunk-dunkmusikken hans -tekno. Kjæresten til Andreas, Hanne, var ballettdanser og hadde begynt på skole i London. Jeg skulle få tegne en tegning som han skulle sende til Hanne i posten. Jeg tegnet meg selv med masse slikkepinner i hånda, en sol og så tegnet jeg Andreas og Hanne med et hjerte i midten. Jeg visste jo at de var kjæresten og det betydde at de elsket hverandre. Jeg satt og tegnet mens jeg ventet på middag, men ingen middag kom. Jeg reiste meg, men jeg så ikke Andreas og i hvert fall ingen gryte med røde danske pølser. Jeg ropte, men ingen svarte. Jeg lette, men fant ingen. Jeg var ikke redd, det var ikke skummelt hos Andreas, alltid varmt, men jeg var sulten. Jeg fant flere farger og begynte å tegne en ny tegning. Denne gangen en pusekatt for det var det jeg ønsket meg til jul. Jeg satt der og tegna, lenge, uten en lyd fra meg eller noen andre. Telyset på bordet foran meg var nesten utbrent da mor og far banket på døren. De ble redde når de ikke fant Andreas. De ropte og de lette. De fant han inne på rommet sitt, bak skapet. Han var nok mest redd av alle. Jeg

husker at jeg var glad for at mor og far var der, for når jeg va redd så gjorde de alt bra igjen. Andreas ble bra igjen, men han flyttet hjem til oss på Sunde den kvelden.

At Andreas flyttet hjem var midt i blinken for meg. Thorbjørn syntes jeg var kjedelig og han hadde ikke tid til meg, mens Andreas hadde masse tid. Han var alltid med på å leke og noen ganger tok han tommelen sin foran munnen og blåste seg opp til nesten dobbel størrelse. Da ble jeg av og til litt redd, sprang til far fortalte at Andreas hadde så skumle øyne.

Rommet til Andras var rene skattekisten og vi måtte overkomme flere hinder for å komme oss dit. Først måtte vi snike oss ut i stuen og ned trappen, helt stille. Vi hoppet over det ene trappetrinnet som vi visste knirket. Vel nede i kjelleren måtte vi forbi kjellerstuen der Thorbjørn som regel satt og så på Baywatch, Pamela Anderson som sprang i slow motion langs Venice Beach, men vi var raske som lynet og stille som vinden og smatt forbi og lukket døra bak oss. Og der, i enden av gangen, lå skattekisten vår. Der inne hadde Andreas vannseng, en globus som lyste i mørket og av og til var det til og med et solarium der. Men det aller kjekkeste var at på den hyllen som jeg akkurat rakk et par fingrer opp til, der lå det alltid Stimorol tyggis eller Ifa.

En dag, og denne dagen husker jeg godt. Andreas var ikke hjemme. Jeg sto i hagen og turna, mor kom ut og hentet meg og sa at nå skulle vi to på shopping. Shopping! Jentetur! Prinsessetur! Jeg var i ekstase. Vi kjørte inn til byen, sprang i pøsregnet uten paraply, inn på Alfs bakeri og kjøpte nystekte kakemenn. Kjørte videre til plantasjen hvor jeg fikk velge hva jeg ville så i bedet mitt i kolonihagen. Jeg valgte gulrøtter og solsikker, mine to favoritter. Da jeg sto i kassen med femtilappen jeg hadde fått av mor tenkte jeg at dette, dette måtte være livets beste dag!

Jeg visste ikke at Andreas hadde ringt tidligere på dagen og sagt til mor at nå måtte de få meg ut av huset for nå kom de. Jeg visste ikke at hjemme, inne i min og Andreas sin skattekiste sto det politimenn. De va mange, i stuen og på kjøkkenet. De lette etter dop. Piller og pulver fordi min bror, han var narkoman. Han hadde gjemt seg bak skapet den gangen fordi han va redd noen skulle komme og ta han, fordi han va narkoman. Han hadde av og til skumle øyne fordi han var narkoman. Jeg har en bror med sånne øyne. Når jeg leter etter håp, leter jeg i dem. De har vært kjent for meg lenge. Sett dem bli mindre, men likevel større. Sett dem gå ifra kjent til nesten ukjent. Jeg leter etter håp i disse øynene, men de skremmer meg. I mitt minne var det livets beste dag. Minnene våre trenger ikke å inneholde alle fakta, sannheter. Minnene våre er vår egen sannhet og de er viktige, for de eksisterer kun i oss. Og jeg er heldig! Jeg har fire brødre som er glad i meg.

Og den sangen – far sang nok mange flere sanger, fine sanger. Men dette var min favoritt og jeg minnes at han sang den for meg hver kveld.

Gunnar Horn, førstelektor i Drama ved Universitetet i Agder, skriver om den personlige fortellingen som er ute etter å engasjere gjennom egne erfaringer og opplevelser, om man kan «(...)klare å vekke tilhørerens empati og gjenkjennelsesevne» (Horn, 2005, s. 111). Min fortelling var ment som inspirasjon og for å vise deltakerne mulighetene for egne livserfaringer som grunnlag til fortelling. Deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål rundt rus, familieforhold og kriminalitet. Dette personlige bidraget førte til tydelig fokus og tilstedeværelse hos deltakerne under selve fortellingen. Småpratene forsvant, jeg fikk øyekontakt med alle og de rettet seg opp i stolen og vendte seg mot meg. Frem til dette tidspunktet i fortellersirkelen hadde Heidi vært en tydelig autoritet, men etter at jeg fortalte min personlige fortelling begynte deltakerne å henvende seg stadig oftere til meg, istedenfor til Heidi. Hvis de trengte hjelp til noe, eller bekreftelse var det ofte meg de kom til. Noe som jeg tolket som at de følte seg trygge på meg. Jeg opplevde at de ikke lenger så på meg som en autoritet, men som en lagspiller. Denne endringen i samspillet mellom oss kan tyde på at ved å dele en personlig og sårbar fortelling oppnådde jeg å skape et møte mellom lytter og forteller som bunnet ut i et tryggere rom, en sterkere likestilling og demokrati. Gjennom å stille spørsmål fikk deltakerne i tillegg muligheten til å utfordre meningen i min historie og være med på å skape ny mening i den. Det at jeg som fasilitator åpnet opp for en slik kollektiv meningsskaping knyttet til min personlige fortelling, kan også ha vært en medvirkende faktor til følelse av likestilling hos deltakerne. På en annen side kan det også stilles spørsmål ved hvorvidt jeg ved å dele en slik type fortelling kunne ha lagt noen premisser for deltagelse som ikke hadde vært gunstig i arbeid med en demokratisk møteplass. Til tross for at jeg ikke opplevde dette som problematisk i denne sammenhengen, kan man si at jeg innførte noen rammer/kriterier for deltagelse i fortellersirkelen, som man skal være oppmerksom på.

4.2. FORTELLERROMMET

Fortellerrommet som *mulighetens rom* fikk en ny betydning for meg under gjennomføringen av feltarbeidet. I dette fortellerrommet som vi etablerte i de ulike undervisningsrommene fikk jeg utforske min egen fortellerstemme, min lederrolle og observere en mer erfaren forteller i møte med sine lyttere. I dette kapittelet vil jeg diskutere hvordan de ulike aspektene av fortellerrommet tilførte noe særegent til fortellersirkelen.

4.2.1. DET FYSISKE FORTELLERROMMET

«Jeg følte det var litt mer skummelt fordi alle ser på deg. Når du sitter i et klasserom og folk sitter bak deg og foran deg så kan du på en måte gjemme deg litt mer (...) du får mer oppmerksomhet» («Jonas», intervju 24.11.14)

Her ser vi en deltaker som beskriver sin opplevelse av å være en synlig del av fortellersirkelen, noe han syntes var litt skummelt. Lene Brok (2005) legger muligheten for å se hverandre som en forutsetning for opplevelsen av nærvær. Dette nærværet blir konsekvent omtalt i positiv favør, men kan det hende at denne synligheten og nærværet kan oppleves som påtrengende for noen deltakere? Det er mulig.

Fortellersirkelen var allerede etablert da elevene kom inn, men det gjensto for oss i fellesskap å skape det fysiske fortellerrommet, hvor alle var trygge nok til å kunne dele og delta. De fleste av informantene fremhevet sirkelen som en form hvor det å kunne møte de andre i øynene hadde en givende funksjon i forhold til det å skulle uttrykke seg muntlig: «Jeg føler det er en god forskjell fra det vanlige skolesystemet fordi man på en måte kan være mer fri og snakke sammen da og man ser kroppsspråket til de andre» («Thea» intervju, 14.01.15). «Thea» påpeker her at å være synlig, å se kroppsspråket til hverandre, gir henne en frihetsfølelse. Å være synlig, et mulig objekt for tolkning, kan for noen av oss virke skummelt og hemmende, mens for andre er det den største naturlighet å ta akkurat så mye plass som man ønsker. Jeg opplevde sirkelen som en slags utjevner mellom de ulike personlighetene i sirkelen. Man kunne starte øvelsen hos hvem som helst i sirkelen og uten motstand for hvem som skulle være neste mann, fortsatte den videre i runden, som en dominobrikke. Dette påpeker også en av deltakerne; «(...) det er veldig bra når alle får snakket, her var det bra at alle skulle. Ja, vi fikk konkrete oppgaver og da vet alle liksom egentlig hva de skal si. Så det tror jeg er ganske bra. Det bygger på sikkerheten til folk. Selvtillit» («William», intervju 24.11.15). Jeg undrer meg hvordan det hadde vært og gjennomført et lignende opplegg i et vanlig klasserom, uten sirkelen som markør for det fysiske fortellerrommet. Hadde vi da kanskje mistet de som til vanlig gjemmer seg bort og som en følge av det et felles nærvær, et pusterom? Det er mulig.

4.2.2. DET MENTALE FORTELLERROMMET

«Det jeg likte med sirkelen var at vi snakka om fremtiden vår. Vi snakka med hverandre om hva vi ville bli og sånn. Jeg synes det var koselig å få vite mer om hva folk rundt oss vil bli da» («Alex», intervju 24.11.14). Dette var en av flere lignende tilbakemeldinger jeg fikk på øvelsen hvor deltakerne skulle fortelle om seg selv om ti år. Deltakerne i disse fem fortellersirkelene var alle unge voksne som sto foran viktige valg angående fremtiden og som hun ene sa: «Shit, vi fyller jo 18 år i år. Vi må begynne å tenke på hva vi skal jobbe med» («Maja», intervju 15.01.15) Deltakerne ble gitt en mulighet om å forestille seg en ukjent fremtid, hvor de tok i bruk fantasien for å skape bilder som de videre skulle formidle i sirkelen. De fikk fantasere og dele drømmer og fremtidshåp, men i en «trygg distansering». Professor i drama, Stig Eriksson (2011), beskriver ulike distanseringsteknikker i dramapedagogisk arbeid med utgangspunkt i den britiske dramapedagogen D. Heathcote. En av distanseringsteknikkene forstår han som å «give the participants an angle, a place from which to observe the events of the drama, which might be described as frame distancing» (Eriksson, 2011, s. 104). Dette gir gjenklang i vår måte å bruke «seg selv om ti år» som en øvelse hvor distanseringen i form av tid gir mulighet og rom for fantasi. Lene Brok definerer det mentale fortellerrommet som opplevelsenes rom, «(...) som skapes under fortellingen, herunder stemningen, børnenes reaksjoner, nærværet og den tette kontakt til barnene og barnene imellem. Man bliver sammen en del af fantasiens univers» (Brok, 2011, s. 296). I denne øvelsen erfarte jeg dette nærværet, i form av at deltakerne lyttet til hverandre, var opptatt og interesserte i hverandres fortellinger. Flere deltakere beskrev også sine erfaringer som gode:

Det er litt gøy når de folka som kommer, i dette tilfellet dere, forteller historier og når vi kommer inn på tema som fremtid og sånn så..man får veldig mange inntrykk og så tenker man over hva andre vil bli og så tenker man litt over hvem man egentlig er selv. Du åpner deg selv opp samtidig som de andre åpner seg opp og du får vite mer om dem. Sånn som vi ikke prater om til vanlig («Arian», intervju 24.11.14)

I dette sitatet påpeker «Arian» hvordan erfaringen av samtalene og fortellingene i fortellersirkelen utviklet seg til refleksjon over egen og andres tilværelse. Opplevelsen av nærvær er en forutsetning for opplevelsen av det mentale fortellerrommet, noe som vi også ser igjen hos John Deweys beskrivelser av den estetiske erfaringen: «Sansning, tenkning og følelser er, i tillegg til formål og mening, inkorporert i denne erfaringen, og den estetiske erfaring kjennetegnes ved at fortid, nåtid og fremtid er til stede som en integrert del av øyeblikket» (Oftedal, 2012, s. 115). En helhetlig erfaring er ifølge Dewey, alltid av estetisk kvalitet og denne kvaliteten oppstår først når individet

som gjennomgår erfaringen både handler, tenker og føler (Dewey, 1934). Jeg anser det mentale fortellerrommet som et estetisk rom hvor deltakernes erfaring og refleksjon kan sees i tråd med Deweys beskrivelse av den estetiske, helhetlige erfaringen. Å måle i hvilken grad deltakerne opplevde noe estetisk og gjorde seg en erfaring er vanskelig da dette er en indre og individuell aktivitet, men jeg tolker det dit hen at deltakerne opplevde et nærvær og samspill i et mentalt fortellerrom.

4.2.3. RELASJONER I FORTELLERROMMET

En av guttene nekter å sette seg i sirkelen. Han henvender seg mot læreren sin som ikke gir han rom for å gå forbi. Jeg går aktivt inn for å få han med meg, og tilbyr ham plassen ved siden av meg. (Feltnotat, 24.11.2014).

Som fasilitator opplevde jeg at den unge gutten av usikkerhet valgte fortellersirkelen bort. Han prøvde å komme seg unna ved å flørte og bruke grov tale, jeg valgte å overse guttens sjargong og ba han rolig om å sette seg ved siden av meg. Noe overrasket satte han seg ned. I løpet av fortellersirkelen var han den deltakeren som ble mest aktiv. Det som så ut til å fungere i kommunikasjonen mellom meg som fasilitator og gutten var å *tune seg inn* på hans måte å kommunisere på og aktivt arbeid med vår *relasjon* som forteller og lytter (kontra lærer og elev?). Innenfor pedagogikken omtales ofte god relasjon mellom lærer og elev som et grunnleggende element for et godt læringsmiljø (Fjell & Olaussen, 2012). I en ren fortellersituasjon er kontrakten om hvem som forteller og hvem som lytter, ganske klar. I fortellersirkelen var jeg forteller, fasilitator og lytter. Flere roller skulle kombineres, men jeg hadde på forhånd gitt meg et fokus om å tilrettelegge for gode relasjoner og opplevelse av fortellersirkelen i sin helhet. Tidligere i oppgaven skrev jeg om lederens ansvar for å tilrettelegge å gjøre veien fra lytter til forteller en overkommelig og spennende vei for deltakerne. Gjennom min erfaring med fortellersirkelen viste denne veien seg som å «utdanne» gode lyttere.

Vi har lært oss mye om hvordan vi skal lytte til hverandre. At når noen forteller en historie, at man lytter, at man viser respekten til å lytte ovenfor noen og samtidig høre på noen og så diskutere. Det er ikke alle som tørr å snakke foran folk og det er ikke alle som er gode lyttere heller. Det er litt blanding her og jeg tror vi har fått en god del ut av dette, i hvert fall som klasse for å si det sånn («Aikan», intervju 24.11.14).

Flere av deltakerne formidlet en ny bevisstgjøring angående sin egen rolle som lytter og mangelen av respekt for hverandre i sårbare situasjoner som for eksempel fremføring av skoleprosjekter. Ved å kontinuerlig bytte på rollene som lytter og forteller utviklet vi en fortellersirkel hvor vi hadde respekt for hverandres ord.

På grunn av at alle deltok på lik linje og man får erfare det å bli lyttet til, at det man sier har betydning for andre, kan det virke som om at de fleste deltakerne erfarte en form for mestring som forteller eller formidle.

5.0. SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL

Jeg gikk inn i denne undersøkelsen, ikke med et problemområde hvor jeg var på søken etter løsning, men med et engasjement for en utøvende kollektiv kunstart og en undring om hvilke muligheter en fortellersirkel gir i møte med elever i videregående skole? Gjennom en feltstudie, meningsutveksling og diskusjon finner jeg i vår fortellersirkel:

- ✓ Mulighet for å utforske og utfordre forholdet mellom lytter og forteller
- ✓ Mulighet for å jobbe didaktisk på kunstens premisser
- ✓ Mulighet for å transformere et alminnelig klasserom til et fortellende rom
- ✓ Et anslag om muntlig fortellerkunst som en demokratisk og kollektiv kunstform
- ✓ Mulighet for å være medskapende lytter i det fysiske og mentale fortellerrommet
- ✓ Mulighet for å utforske muntlig fortellerkunst som danning
- ✓ Mulighet for å bruke fortellinger som utgangspunkt for den deliberative samtalen

Jeg setter nå et punktum for mine kvalitative funn og ser frem til å gå enda dypere inn i materialet og utforske funnene i en performativ retning.

6.0. LITTERATUR

- Abrahams, R. (1983). *African Folktales* New York: Pantheon Books.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Aure, V. (2013). Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation*, 2(1), 1-24.
- Axelsen, T. & Finset, A. (1973). *Aksjonsforskning i teori og praksis*. [Oslo]: Cappelen.
- Brok, L. (2005). *Fortæl! Fortæl!: en bog om fortællingens rum*. København: Akademisk Forlag.
- Brok, L. (2011). Muntlig fortælling- et moderne medie til udvikling og læring. I M. Sørensen (Red.), *Dansk, kultur og kommunikation* København 2011: Akademisk forlag.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst: - eller snipp snapp snute så var historien ute og tipp tapp tynne nå kan fortellingen begynne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlsveen, H. (2014, 24.03.16). Fortellersirkel. Hentet fra <http://www.fortellerkunstner.no/fortellersirkel-2/>
- Dewey, J. (1934). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as experience*. I K. o. B.-R. Bale, Arnfinn (Red.), *Estetisk teori, En antologi* (s. 196-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring : flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing at Close Range: Making Strange Devices in Dorothy Heathcote's Process Drama "Teaching Political Awareness through Drama". *Research in Drama Education*, 16(1), 101-123. doi:10.1080/13569783.2011.541613
- Eskild, H. & Hambro, B. (2003). *Snikk, snakke, snute: en praktisk bok om muntlig fortelling*. Tårnåsen: Ganesa.
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet ; læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(2), 9-31.
- Grainger, T. (1997). *Traditional storytelling in the primary classroom*. Warwickshire: Scholastic Ltd.

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Hamilton, R. (2011). *The Last storytellers : tales from the heart of Morocco*. London: Tauris.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for performative research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118, 98-106.
- Horn, G. (2005). *Alene med publikum : fortellerkunst og teater for én aktør*. Vollen: Tell forl.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives : exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- Høie, M. (2005). Aksjonsforskning. I *Studenten som forsker i utdanning og yrke* (s. S. 150-164). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget : en vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., Reinton, R. E. & Egeland, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historiske-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Nøkkelkompetanser for livslang læring*. Hentet 24.03.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nokkelkompetanser-for-livslang-laring/id523167/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I *Studenten som forsker i utdanning og yrke* (s. S. 66-80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Livo, N. J., Simms, L. & Rietz, S. A. (1986). *Storytelling: process and practice*. Littleton, Colorado: Libraries Unlimited.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.
doi:10.1146/annurev.soc.22.1.129
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Oftedal, K. H. (2012). Den kulturelle skolesekken: Passiv tilstedeværelse eller aktiv danning? *InFormation : Nordic Journal of Art and Research*, 1(2). doi:10.7577/information.v1i2.21
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 127-147.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonene. I B. Rasmussen, & R. G. Gjørsum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-50). Trondheim: Akademika forlag.

- Schweitzer, P. (2007). *Reminiscence theatre: making theatre from memories*. London: Jessica Kingsley.
- Store norske leksikon. (2009). *Skaldediktning*. Hentet 13.04.16 fra <https://snl.no/skaldediktning>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- TALES - Stories for Learning in European Schools. (2013). Hentet 06.01.16 fra http://www.storiesforlearning.eu/?page_id=20&lang=no
- Tveit, M. (2015). Tinget i det nordlige Norge ca. 200-1800. *Heimen*,(02), 98-100.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*.
Flekkefjord: SEEK.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund:
Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo:
Universitetsforl.

VEDLEGG

1: Samtykkeerklæring

2: Intervjuguide

3: Fortellersirkel i fagbøker

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

«Fortellersirkelen i et flerkulturelt perspektiv»

Bakgrunn og formål:

Fortellersirkelen i et flerkulturelt perspektiv er et masterprosjekt ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Masteroppgaven ønsker å inneholde en praksis hvor vi ser på hvordan fortellersirkelen som form kan ivareta noen av nøkkelkompetansene satt av EU. Prosjektet er en del av et internasjonalt prosjekt kalt «Tales», hvor formålet er å undersøke bruk av muntlig og digital fortelling i grunn- og videregående skole. Informasjonen vi samler inn under intervjuet vil bli brukt i masteroppgaven til Ingeborg Karoline Rød, hvor hun skal undersøke problemstillingen *Hva kan kjennetegne begrepet fortellersirkel – og hvilke muligheter gir fortellersirkelen i praksis?*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ønsker å gjennomføre en fortellersirkel i deres klasse med deg som deltaker. Dette vil vare i ca. to timer til sammen. Etter endt fortellersirkel ønsker vi å invitere noen av dere til et fokusgruppeintervju. Under intervjuet vil det bli tatt et lydopptak, da for å kunne bearbeide innsamlet data ved en senere anledning. Spørsmålene under intervjuet vil omhandle deres refleksjoner knyttet til opplevelsen av å være deltaker i et undervisning- og estetisk opplegg.

Hva skjer med informasjonen om deg:

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun veileder og student i prosjektet vil ha tilgang til informasjonen vi samler inn. Deres personnavn eller skolenavn vil ikke bli brukt, kun deres og våre refleksjoner etter endt praksis vil være aktuell som en del av masteroppgaven. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes januar 2016. Da vi ikke samler inn sensitive personopplysninger vil du allerede fra start fungere som anonym deltaker, men ved prosjektslutt vil datainformasjonen vi samlet inn ved din skole bli slettet.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingeborg Karoline Rød/92082163 eller Heidi Dahlsveen/94181156.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker/foresatte, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til lydopptak av intervju

Intervjuguide

Etter endt praksis vil vi invitere 5-7 av deltakerne i fortellersirkelen til et *fokusgruppeintervju*. Formålet med intervjuet vil være å generere informantenes refleksjoner knyttet til opplevelsen av å være deltaker i et undervisning- og estetisk opplegg.

Valget av fokusgruppeintervju er gjort i den tro at opplevelsen av intervjuet vil være mer uformell og at informantene har mulighet til å assosiere på hverandres erfaringer. Vi ønsker å skape et forum hvor deltakerne trygt kan dele sine refleksjoner uten å måtte kjenne på at noen svar er mer riktig enn andre.

Informasjonen vi samler inn under intervjuene vil bli brukt i masteroppgaven til Ingeborg Karoline Rød, hvor hun skal undersøke problemstillingen: *Hva kan kjennetegne begrepet fortellersirkel – og hvilke muligheter gir fortellersirkelen i praksis?*

Spørsmålene under intervjuet vil være knyttet til øvelsene vi gjennomførte i fortellersirkelen og *nøkkelpetansene definert av EU*:

- 1) *Kommunikativ kompetanse i morsmål*
- 2) *Læringskompetanse*
- 3) *Interpersonlige, interkulturelle, sosiale kompetanser og medborgerkompetanse*
- 4) *Iverksetterånd/entreprenørskap*
- 5) *Kulturell uttrykksevne*

Kulturell uttrykksevne:

1. Hvordan opplevde dere det å være med på å fylle sirkelen?
2. Hvilken opplevelse fikk dere av å gjenfortelle en fortelling dere nettopp hadde hørt?

Interpersonlige, interkulturelle, sosiale kompetanser og medborgerkompetanse:

3. Hva var interessant med å dele historien bak sitt eget navn?
4. Hva var interessant med å høre på andres navne-historie?

Iverksetterånd/entreprenørskap:

5. Hvordan var det å skulle se seg selv om ti år?
6. Hvordan føltes det å fortelle de andre i sirkelen om det?

Kommunikativ kompetanse i morsmål:

7. Hvordan opplevde dere det å dele en personlig fortelling med de andre i fortellersirkelen?
8. Hvordan oppleves det å uttrykke seg muntlig mens andre hører på i *hverdagen på skolen*?
9. Hvordan oppleves det å uttrykke seg muntlig mens andre hører på i en *fortellersirkel*?

Læringskompetanse:

10. Hvilke tanker/idéer/bilder fikk dere under fortellingene?
11. Hva tar dere med dere etter en slik opplevelse som i dag?
12. Er det noe annet dere har lyst til å tilføye, som jeg nå ikke har spurt dere om?

TAKK FOR HJELPEN!

Fortellersirkel i fagbøker

Kilder	Sidetall og kort beskrivelse
Eskild, H. og Hambro, B. (). Snikk, snakk, snute En praktisk bok om muntlig fortelling	<p>47 - her er fortellersirkel beskrevet som en struktur i selve fortellingen.</p> <p>66 - anbefaling om å la deltakere sitte i en sirkel eller halvsirkel. Det kalles ikke for fortellersirkel, kun sirkel. Anbefaler fortellerstav og fast fortellerstol.</p> <p>81 - knappeboksen - deltakerne sitter i sirkel og får utdelt en knapp som de skal fortelle fortellingen om</p> <p>88 - Første fortellerstafett - øvelse hvor deltakerne sitter i sirkel</p> <p>90 - fjerde fortellerstafett - øvelse lignende over</p> <p>93 - som over</p> <p>94 - eventyrdiktning - øvelse hvor deltakerne sitter i sirkel</p> <p>103 - kjenneleken - deltakerne sitter i sirkel med ryggen inn</p> <p>121 - her brukes begrepet "fortellersirkel" om å sitte i sirkel hvor deltakerne skal fortelle historier</p> <p>---</p> <p>Foreløpig konklusjon: Ingen bevisst bruk av begrepet "fortellersirkel". Å sitte i sirkel framstår som et praktisk nærvær i rommet. Det fortelles ikke hvordan man sitter (annen hvert kjønn eller lignende), om hvor tett man sitter, hvordan plasseres på stoler, hvilke stoler, hvor i rommet også lignende. Det anbefales en fortellerstav for å skape fokus, men ikke overgang til dette fokus. Bortsett fra i kjenneleken, er det ingen antydning om fysiske nærværet av fortellere/lyttere.</p>
Karsrud, F.T. (2010). Muntlig fortelling i norsk faget En vei til tekst - og tolkningskompetanse. Oslo: Cappelen Akademiske forlag	<p>101 - benytter seg av begrepet "klassering". Elevene sitter i sirkel for å markere "et tydelig kodeskifte". For yngre elever anbefales det at det brukes en fortellerstol eller lignende. Læreren forteller i "klasseing" og elevene gjenforteller. Da brukes gjerne en gjenstand.</p> <p>-----</p> <p>Foreløpig konklusjon: Boken er meget god på hvorfor det er viktig å fortelle, men hovedsaklig på fortellingens innhold. Gjenfortelling er et grep som stadig går igjen.</p>

	Det er ikke noe snakk om det fysiske nærværet eller det non verbales betydning for det meningsskapende.
--	---

Kilder	side og kort beskrivelse
Grainger, T. (1997). Traditional Storytelling in the primary classroom. Warwickshire: Scholastic Ltd	<p>74-75 - Fortellersirkel beskrives som en øvelse i arbeid med tradisjonelle fortellinger i en skoleklasse. Elevene skal gjenfortelle en historie de har blitt fortalt av sin lærer, da gjerne ved hjelp av et objekt som assosieres med fortellingen (eks. konkylie fra <i>Den lille havfruen</i>). Objektet fungerer som en stafettpinne/fortellerstav. Beskrives også som en perfekt metode for større grupper hvor gjenfortelling, lytting, utarbeiding av indre bilder og det å utvikle bevissthet ovenfor de andre deltakerne, er i fokus.</p> <p>91 - Fortellersirkel nevnes som en arena hvor elevene har mulighet for å lære seg å kjenne og reflektere rundt fortellerkunstens figurative språk.</p> <p>131 - Fortellersirkel som en bro fra arbeid med tradisjonelle fortellinger til personlige fortellinger. (sharing circle)</p> <p>135- Fortellersirkel nevnt i et foreslått oppsett av arbeid med tradisjonelle fortellinger.</p> <p>---</p> <p>Foreløpig konklusjon: En god bok om arbeid med fortellerkunst i skolen. En konkret beksrivelse av begrepet fortellersirkel mangler, men Grainger deler gode refleksjoner om viktigheten av fortellerkunst i skolen og fortellersirkelen som en arena og "metode" hvor alle får delta.</p>
Sobol, J.D. (1999). The storytellers'journey An American revival. Chicago: University of Illinois Press	<p>36- En besøkende beskriver en sirkel av lyttere som sitter rundt en forteller. Denne beskrivelsen er knyttet til begrepet "lyttertranse" - en tilstand som antas å være en slags hypnose tilstand lytterne går inn i. PHD stipendiaten Kristin Aadland undersøker det samme begrepet i forhold til lytting blant skoleelever.</p> <p>-</p> <p>Foreløpig konklusjon: Boken er stor i forhold til vårt formål, men det er enkelte begreper der som kan være nyttig å se nærmere på. Boken er ingen håndbok, men beskriver fortellerbevegelsen i USA og knytter denne til Campbells "Hero with 1000 faces." I Campbells bok beskrives reisen i undereventyr og monomyter som en sirkel med visse faser som man må igjennom for å oppnå innsikt. Disse fasene kan være nyttig i forhold til dramaturgien i en fortellersirkel.</p>
Gersie, A. (1992). Storymaking in Bereavement Dragons Fight in the Meadow. London: Jessica Kingsley Publishers	<p>Fra s. 248 brukes "sirkel" gjennomgående innenfor metodikken "storymaking". Å sitte i sirkel kombineres med arbeid i par.</p> <p>-----</p> <p>Foreløpig konklusjon: Storymaking er en terapiform med en ganske streng struktur. I denne boken omhandler metodikken teamet "død". Metodikken tar utgangspunkt i primært myter. Å sitte i sirkel er gjennomgående for de ulike oppleggene. Utover dette har bruken av sirkel ingen eksplisitt begrunnelse, men mange av øvelsene er knyttet til å</p>

	forsterke en sirkelens betydning som ulike øyekontakt øvelser og lignende. Flere øvelser kan sees nærmere på og heves opp til en estetisk dimensjon.
Bryant, S.C. (1918). How to tell stories for children. London: GEORGE G. HARRAP & CO. LTD.	(online versjon hos Gutenberg) 149 - Her beskrives konkret en halvsirkel og hvilke former i klasserommet som foretrekkes avhengig av elevenes alder. Det er også en anbefaling på hvor fortelleren bør befinne seg. ---- Foreløpig konklusjon: Til tross for bokens alder kommer den med noen nyttige konkrete tiltak en forteller skal foreta i et klasserom.
Esenwein, J.B. og Storckard, M. (1917). Children's stories and how to tell them. Springfield: The home correspondence school.	76 - Her anbefales det at en forteller ikke bør være en del av en halv sirkel. ---- Foreløpig konklusjon: Boken har mange interessante aspekter og går ganske i detalj på hvordan er forteller skal "oppføre" seg foran et publikum. Boken befinner seg her: https://archive.org/stream/childrensstories00esen#page/76/mode/2up
	Har gått igjennom alle bøkene her: http://www.mainlesson.com/info/storytelling_books.shtml
Thonsgaard, K. (2004). Drømmenes torv - om munnlig fortællekunst. Århus: Forlaget Klim	105 - hun referer til en situasjon i verket Dekameronen hvor fortellerne og lytterne setter seg i sirkel under et tre. Dette representerer et eksempel på hennes skille mellom fortellersted og fortellerrom. ----- Foreløpig konklusjon: Boken tar for seg primært dansk fortellertradisjon. Kapitlet om fortellerrom og fortellersted er interessant og kan tilsvare Foucaults Heterotopia.
Pellowski, A. (1995). The storytelling Handbook. New York: Simon & Schuster books for young readers	31 - Hun skriver at noen (fortellere) foretrekker å ha publikum i sirkel, men at hun selv foretrekker å ha publikum i en halvsirkel for da ser hun alle lytterne. ----- Foreløpig konklusjon: Boken er meget enkel i sitt oppsett og er beregnet på barn - ungdom.
Mellon, N. (1992). Storytelling & the art of imagination. Cambridge: Yellow moon press.	31 - Om sirkler som et motiv i fortellinger. --- Boken er veldig antroposofisk og fokuserer på det heldredende og skapende aspektet ved å fortelle.

<p>Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). Muntlig kompetanse. Bergen: Fagbokforl.</p>	<p>64 - Beskriver sirkel som den beste formasjonen å sitte i slik at alle kan se og høre hverandre. 66 - Terning som en form for fortellerstav hvor tilfeldigheten av valget kan virke befriende for elevene. 208-220 - Øvelser for arbeid med muntlig fortelling. Begrepet <i>fortellersirkel</i> blir ikke brukt, men opptrer som “elevene sitter i sirkel” og “ringfortellinger”. --- Foreløpig konklusjon: Boken har et tydelig engasjement for arbeid med muntlige ferdigheter i skolen og tilbyr gode argumenter for prosjekter som “Tales”. En spennende bok som ikke bare tar for seg muntlig fortelling i skolen, men alle muntlige ferdigheter som samtale, presentasjon, lytting, argumentere osv. Absolutt en bok å ta med seg videre!</p>
<p>Brok, L. (2012). At fortælle sig selv: en børnehave fuld af fortællinger. [København]: Akademisk Forlag.</p>	<p>19 - Skriver om to fortellere under en fortellerstund i en barnehage hvor alle putene ligger i en halvsirkel slik at alle skal kunne se hverandre. 55/108 - Flere steder i boken skriver Brok om viktigheten av det fysiske og det mentale fortellerrommet. Hun råder å fjerne alt av leker og ting som kan virke distraherende og å fokusere på rommets estetikk. Hun skriver om plassering av puter på gulvet, men går ikke inn på om det her er i sirkel eller ikke. --- Foreløpig konklusjon: En god bok om muntlig fortelling for små barn. Brok fokuserer på å muntlig fortelling som både en kulturform og som et pedagogisk verktøy.</p>
<p>Flensborg, K. & Thonsgaard, K. (2003). Tid til fortælling. Århus: Klim.</p>	
<p>Hefte: Å kunne uttrykke seg muntlig, Landslaget drama i skolen</p>	<p>11 - her anbefales det å sitte i sirkel når man skal arbeide i klasserommet med fortelling. ----- Heftet er beregnet på lærere og tar for seg det elementære rundt det å fortelle.</p>
<p>Lipman, D. (1995). Storytelling games Creative activities for language, communication</p>	<p>Konklusjon: Boken er en ressursbok og består av en rekke øvelser og leker, hvor mange av dem foregår i sirkel enten på form eller innhold. Egner seg som idebank.</p>

and composition across the curriculum. Arizona: The Oryx press	
Söderlind, B. G. (red) (1996). Muntligt berättande i Norden. Stockholm: Carlsson Forlag.	183: Her beskrives det hvordan en forteller lager en fortellersirkel som utgangspunkt for en fortellersituasjon. ---- Foreløpig konklusjon: Boken har et folkløstisk utgangspunkt og beskriver ulike tradisjoner i Norden.
Brok, L. (2005). Fortæl! Fortæl! En bog om fortællingens rom. København: Akademisk forlag	56: Kapitlet om fortællingens rum er essensielt, spesielt interessant at hun bruker skapelsen i norrøn mytologi som bilde på fortellerrommet. (vi kan kanskje åpne en fortellersirkel med å fortelle den). --- Foreløpig konklusjon: Selv om boken primært er beregnet på å fortelle i barnehagen har den mange aspekter som fint kan overføres til andre sammenhenger.
Hatling, M (red). (2001). Fortellingens fortrylling. Bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid. Otta: Fortuna Forlag	165: Her er tittelen på avsnittet fortellersirkler, men det er ikke godt å få grep på hva som menes. Det ser ut til å være knyttet til innledende arbeid i et praksiseksempel hvor en bedrift prøver å skape fortellinger. -- Foreløpig konklusjon: Bokens fokus er historiefortelling i organisasjonsliv. Den gjør ikke noen forskjell på muntlige og skriftlige fortellinger.
Brody, E. Goldspinner, J.,Green,K, Leventhal, R. og Porcino,J. (2002). Spinning tales, weaving hope stories, storytelling and activities for peace, justice and the environment. Canada: New Society Publishers	8, 13, 73, 110, 177: her brukes sirkelen eksplisitt enten som et eksempel på å strukturere en fortelling eller som form for gjennomførelse av øvelser. ----- Foreløpig konklusjon: Boken er beregnet på lærere og består av fortellinger med opplegg som kan gjennomføres i klasserommet. Det virker som sirkelen er en praktisk tilnærming for å skape et fellesskap.

Børdahl, V. og Ross, J. (2002). Chinese storytellers Life and art in the Yangzhou tradition	Dette er ikke en lærebok, heller ikke tar den for seg sirkler. Men et kapittel s. 81, kan være nyttig for dette arbeidet. Der er det en presis beskrivelse på estetikk innenfor en bestemt fortellertradisjon.
Jerstad, M. (2007). Fortellerkunst om eventyr, mytiske bilder, historie og fortellerteknikk. Oslo: Mimir fortellerforlag	68 og 150: øvelser kalt ring øvelser -- Boken er en innføringsbok med spesielt fokus på eventyr og myter og deres indre betydning.
Flarup, J. (2004). Da manden ville lære dem at fortælle historier. København: Børsens forlag	44 - her er det beskrevet en metode kalt "storycircles" som brukes i orgaisasjoner -- Boken rettes mot bruk av fortelling i organisasjonsliv og tar for seg primært Stephen Dennings historie. Er ikke konkret på metodikk.
Gersie, A. & King, N. (1992). Storymaking in Education and Therapy. London: Jessica Kingsley Publishers.	Sirkelen brukes i mange opplegg, som form på gruppearbeid. Boken kan gi noen ideer på å strukturere og materiale til en fortellersirkel.
Johnstone, K. (1999). Impro for storytellers. London: Faber and Faber limited	131: En øvelse som foregår i sirkel --- Boken er full av øvelser og råd på hvordan man gjennomfører teatersport.
Albert, D. H. & Cox, A. M. (2003). The healing heart -- communities: storytelling to build strong and healthy communities. Gabriola, B.C.: New Society Publishers.	14 - Sirkelen presenteres som et eksempel hvor en av deltakerne føler trygghet ovenfor gruppen og tillater seg selv å dele en personlig fortelling. 32 - Sirkelen som et avsluttende ritualet hvor alle deltakerne tar og sender energi videre til de andre i sirkelen/gruppen. 49 - En sirkel på gulvet. Ritualet i første møte med en gruppe ungdommer (10-14 år) 51 - Sirkelen presentert i en øvelse hvor et garnøste kastes mellom deltakerne som deler hver sin historie. Nøstet/nettet symboliserer hvordan vi alle er knyttet til hverandre. 56 - Sirkelen presenteres flere ganger som arbeidsform i et prosjekt med fortelling i Sing Sing fengsel. 60 - Sirkelen i et arbeid med "Sex offenders". Fortellerstav/`rainstick` presenteres og brukes i sirkelen. Sirkelen blir brukt for både lytting og øving, men blir ikke forklart i detalj, bare at `den brukes`. 77 - Sirkel som et åpnings- og avsluttende ritual. Sirkelen beskrives som en `historiebrønn` (story well)

	<p>---</p> <p>Foreløpig konklusjon: Begrepet `fortellersirkel` eller `story circle` blir ikke aktivt brukt i bokens artikler, men sirkelen dukker flere ganger opp som et rituale for å begynne og avslutte en fortellerworkshop med diverse aktører. I noen av artiklene fremhever forfatteren/fortelleren et ønske om å gjenskape stemningen man har rundt et leirbål. Da i form av bruk av lommelykt eller en imaginær ild og alle i en sirkel. Boken presenterer flere fortellinger som har blitt brukt i settinger som arbeid med eldre, ungdommer med rusproblem, hjemløse osv. Forfatteren/fortelleren gjensker også sin erfaring og reflekterer rundt sitt arbeid.</p>
<p>Bro, V. (1996). Orkanens øje: en bog om folkelig historiefortælling og dens sceniske fremstilling. Gråsten: Drama.</p>	<p>68 - et kapittel om det fysiske fortellerrommet hvor fokuset ligger på atmosfæren og akustikk. Bro skriver her om plassering av fortelleren, hvor sirkel er et forslag hvor alle kan se og lytte.</p> <p>---</p> <p>Foreløpig konklusjon: En fin håndbok om fortellerteknikk. Forfatter Vigga Bro tar med seg sine erfaringer som skuespiller inn i hennes univers som forteller. Fortellersirkel blir ikke brukt, men sirkel brukes som et forslag for utforming av det fysiske fortellerrom.</p> <p>---</p> <p>“Kroppen skal stilles til rådighet for fortellinger, alltid være parat”</p>
<p>Egan, K., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (1996). Undervisning som fortelling. Oslo: Ad notam Gyldendal.</p>	<p>I denne boken presenterer Egan en alternativ modell til dagens tekniske undervisningsmodell. En alternativ modell hvor magien og kraften i eventyrformen blir brukt i arbeid mot en engasjerende og meningsfull undervisning. Egan er ganske bastant i sine argumenter mot en læreplan han mener ikke ivaretar barnas fantasi, hvor den er ignorert som et redskap de allerede innehar og som kan fungere som et læringsverktøy. Han mener fokuset ligger på hva de <i>ikke</i> kan istedenfor å dyrke det de faktisk kan. Han skriver om rytmen og barnas forståelse for årsakssammenheng i eventyrene og oppfordrer til en læreplan balansert mellom kunnskapsmessig og følelsesmessig innhold i undervisningen.</p>