



Forsidebilde: Illustrert av Evy-Kristin Hansen, 2021.

**SAMTALER OM VANSKELIGE TEMA I SKOLEN:
FORTELLING SOM INNGANG TIL SAMTALER MED BARN OG UNGE**

Ine Mariel Solbakken

Emnekode: MEST5900_1

Kandidatnr.: 419

Masteroppgave i estetiske fag,
studieretning Drama og teaterkommunikasjon

Institutt for estetiske fag
Fakultetet for teknologi, kunst og design

Oslo Metropolitan University

Våren 2021

**OSLO
MET**

TAKK

Først og fremst ønsker jeg å takke alle studiens informanter og deltakere:
elever, psykologspesialister og lærere.
Takk for deres deltakelse, bidrag, erfaringsdeling og refleksjoner.
Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre studien!

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til de kloke hoder:
Rikke Gürgens Gjærum og Mimesis Heidi Dahlsveen som har veiledet meg
gjennom et hav av materiale, teori og data, og stått stødig som et fyrtårn som
lyser vei. Takk for inspirasjon, rettleiding og ikke minst uunnværlige
perspektiver, refleksjoner og diskusjoner.

Takk til min mor, Evy-Kristin Hansen, som har illustrert forsiden
og hele ressursheftet. Din strek gjør teori morsomt og levende.

Til slutt vil jeg takke heiagjengen,
min samboer, familie og venner som alle har bidratt på unike måter, samt
mine fortellerkollegaer som har gitt av sine fortellinger til ressursheftet
og bidratt med andre refleksjoner rundt tematikken.
Dere er gull!

SAMMENDRAG

Dette masterprosjektet henvender seg til lærere og dramapedagoger i grunnskolen og videregående utdanning, samt til pedagogstudenter og andre interesserte. I prosjektet ser jeg på sammenhengen mellom fortellinger, livsmestring og psykisk helse i skolen gjennom en todelt undersøkelse. Studiens hensikt er å utfordre og ufarliggjøre samtaler om vanskelige tema i skolen, og videre å tilby lærere kunnskap og metodiske ferdigheter innenfor fortellerkunst som inngang til samtaler med barn og unge. Bakgrunnen for studien var hypotesen jeg hadde om at: *Fortelling kan brukes som inngang til samtaler om vanskelige tema.* Jeg har gjennomført en kunst-basert undersøkelse og formulerte først følgende problemstilling for masterprosjektet:

Hvordan kan muntlig fortellerkunst fungere som inngang til vanskelige samtaler?

Det kunst-baserte forskningsprosjektet bekreftet hypotesen fra barns perspektiv, men hovedfunnene viste også at barn har et behov for å snakke om vanskelige tema i skolen som ikke blir tilfredsstilt, samt at lærere vegrer seg for å ta de vanskelige samtalene. Dette kunst-baserte prosjektet genererte nye spørsmål, som førte til et praksisledet forskningsprosjekt med problemstilling:

Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å kunne bruke fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema?

Det praksisledende forskningsprosjektet besto av fire kvalitative intervju med psykologspesialister og det ble utviklet en serie med pilotkurs for lærere. Hovedfunnene viste at lærere trenger økt kunnskap om psykoedukasjon, økte ferdigheter i muntlig fortellerkunst som håndverk og i å øve seg på vanskelige samtaler, samt å ta stilling til egne holdninger. Dataene i sin helhet dannet grunnlaget for et nytt ressurshefte for lærere, om hvordan fortelling kan anvendes som inngang til samtale om vanskelige tema med barn og unge. Ressursheftet ble laget som et bidrag til en metode for økt søkelys på livsmestring i skolen.

For å svare på de to problemstillingene (formulert over) anvendes teori fra tre fagfelt: kunstfag, helsefag og pedagogikk. Masterprosjektet som helhet består av en kappe, to artikler, to praksisfilmer fra feltarbeid og et ressurshefte for lærere.

Nøkkelord: Kvalitativ studie; muntlig fortellerkunst; livsmestring; psykisk helse; kunst-basert forskning; praksisledet forskning; kunst; pedagogikk; helse; skole; LK20; fortelling; samtaler; vanskelige tema; ressurshefte

ABSTRACT

This master thesis is aimed at teachers and drama educators, especially those working in primary school and high school, as well as pedagogic students and other interested. The study examines the connection between oral storytelling, 'life skills' and mental health in schools through a study in two parts. The purpose of the study is to challenge and make conversations about difficult topics, normal and safe to talk about in schools – and further, to offer teachers knowledge and skills in oral storytelling as a method as an entrance to conversations with children and young people. The background for the study was this hypothesis: *Oral storytelling can be used as an entrance to conversations about difficult topics.* I made an art-based research project, and first formulated the following research question for the master's project:

How can oral storytelling be used as an entrance into conversations about difficult topics?

The art-based research project confirmed the hypothesis from a children's perspective, but the main findings also showed that children need to talk about difficult topics in school are not satisfied, and that some teachers are afraid to take these conversations. This project generated new questions, which led to a practice-led research project with the research question:

What knowledge, skills and attitudes does a teacher need, to be able to use oral storytelling as an entrance into conversations about difficult topics?

The practice-led research project showed that teachers need increased knowledge about psychology, increased skills in oral storytelling and to practice talking about difficult topics through cases before doing it in class. Teachers also need to take a stand regarding their own attitudes to be able to do these talks in a good way. These data formed the basis for a new resource booklet for teachers. The booklet was made as a contribution for a new method for increasing the spotlight on 'life skills' in school.

To answer the research questions, theory from art, health and pedagogy is used. The master project includes a cover, two articles, two videos from fieldworks and a resource booklet for teachers.

Key words: Qualitative study; Oral Storytelling; Life Skills; Mental Health; Art-based research; Practice-led research; Art; Pedagogy; Health; School; LK20; Narrative; Traditional stories; Conversations; Difficult topics; Resource booklet

INNHOLDSFORTEGNELSE

<u>KAPPEN</u>	1
Beveggrunner for prosjektet	1
Studiens utforming, avgrensninger og begrensninger	4
Tidligere forskning på feltet	5
Begrepsavklaring	7
Mål og problemstilling	9
Etske hensyn	11
TEORETISKE PERSPEKTIVER	12
Barns rettigheter	12
Samtaler med barn og unge	13
Hjernens tankeverden og følelsesverden	15
Tanker er hjernens språk og følelser er kroppens språk	17
Toleransevindu	19
Lærerens påvirkning: relasjonsbygging og følelsesregulering i skolen	20
Muntlig fortellerkunst og narrativ teori	25
Fortellinger for barn og unge	29
FORSKNINGSMETODE	34
Sosialkonstruktivismen	36
Hermeneutikk	37
Den hermeneutiske sirkelen	40
Kvalitativ forskning	41
Kunst-basert forskning	42
Praksisledet forskning	44
Den reflekterende praktiker	45
Forskerens rolle og forforståelse	46
Utvalg og rekruttering av studiedeltakere	48
Kvalitative intervju	51
Gjennomføring og analysestrategi	53
Transkripsjon	55
Pilotkurs	56
Deltakende observasjon	59
Feltnotater	60
Videoopptak	60
Ressurshefte	61

EMPIRI	62
Forarbeid fortellerforestilling på skoleturné	62
Forestillinger og klassesamtaler	64
Etterarbeid skoleturné	67
Forarbeid pilotkurs: Forskningsintervju	68
Pilotkurs	72
Etterarbeid pilotkurs	74
PUBLISERING	75
Sammendrag av artiklene	75
<u>ARTIKKEL 1</u>	<u>86</u>
<u>ARTIKKEL 2</u>	<u>92</u>
<u>REFLEKSJONER VED VEIS ENDE</u>	<u>106</u>
<u>REFERANSELISTE</u>	<u>107</u>
VEDLEGG	
Vedlegg 1: Ressurshefte	I
Vedlegg 2: Pilotkurs	II
Vedlegg 3: Etterarbeid fortellerforestilling/Intervjuguide klassesamtale	XIV
Vedlegg 4: Intervjuguide forskningsintervju	XVI
Vedlegg 5: Brukerundersøkelse	XVIII
Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	XIX
Vedlegg 7: NSDs vurdering av meldeskjema	XXII

Liste over bilder og figurer:

Forsidebilde: *Illustrert til denne masteroppgaven og ressurshefte av Evy-Kristin Hansen.*

Bilde 1: *Dragen – en fortellerforestilling. Foto: Andreas Vinnelrød.*

Bilde 2: *Rekruttering. Bildescan fra Harstad Tidende.*

Bilde 3, 4 og 5: *Bilder fra forestilling Uhørt. Foto: Andreas Vinnelrød.*

Bilde 6 og 7: *Feltnotat 10.11.19.*

Bilde 8 og 9: *Feltnotat 20.11.19.*

Bilde 10 og 11: *Feltnotat 02.12.19.*

Bilde 12, 13, 14 og 15: *Utvalg av elevtegninger.*

Bilde 16: *Artikkel 1 publisert. Foto: Camilla Haugene.*

Bilde 17: *Analysering.*

Bilde 18, 19, 20 og 21: *Bilder fra fortellerforestilling. Foto: Martin Bremnes.*

Bilde 22, 23, 24, 25, 26: *Bilder fra pilotkurs. Foto: Regina Bergmann.*

Figur 1: *Studiens utforming.*

Figur 2: *Fagområder.*

Figur 3: *Den tredelte hjernen, illustrert til denne masteroppgaven og ressurshefte av Evy-Kristin Hansen.*

Figur 4: *Toleransevindummodellen av Dag Nordanger og Hanne Braarud.*

Hentet 10.01 fra

https://www.researchgate.net/profile/Hanne_Braarud/publication/264166169_Regulering_som_nokkelbegrep_og_toleransevinduet_som_modell_i_ny_traumepsykologi/links/54b3bad80cf2318f0f9563c5.pdf

Figur 5: *Alarmreaksjoner av Dag Nordanger og Hanne Braarud.*

Hentet 10.01 fra

https://www.researchgate.net/profile/Hanne_Braarud/publication/264166169_Regulering_som_nokkelbegrep_og_toleransevinduet_som_modell_i_ny_traumepsykologi/links/54b3bad80cf2318f0f9563c5.pdf

Figur 6: *Metode.*

Figur 7: *Abduksjon, bearbeidet fra Gadamer.*

Figur 8: *Fra hypotese til forskningsspørsmål.*

Figur 9: *Roller og funksjoner av Lise Hovik. Bearbeidet og hentet fra Hovik, L. (2012). Rød sko savnet. I Gjørum, R. G. & Rasmussen, B. (red.). Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning. (s.77-101). Trondheim: Akademika forlag.*

Figur 10: *Tankekart pilotkurs.*

Figur 11: *Funn psykologspesialister.*

Figur 12: *Funn pilotkurs.*

*Jeg elsker fortellinger fordi de åpner dører til andre verdener hvor alt er mulig
– og fordi de gir muligheten til å være noen andre, også bare for en liten stund.*



Foto: Andreas Vinnelrød
Dragen - en fortellerforestilling

KAPPEN

Fagfornyelsen som trådte i kraft høsten 2020 legger vekt på økt dybdelæring, færre læreplanmål, samt innføring av de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*. Gjennom den nye læreplanen, LK20, skal skolen sikre at elever får varig kunnskap og forståelse som bidrar til økt læringsutbytte, samt ruste elevene for samfunnslivet og et arbeidsliv i rask endring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fagfornyelsen prøver også å ivareta det å være menneske, spesielt under det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* – og fordrer dermed metodenytning som kan bidra til å få livsmestringstematikken inn på timeplanen i den norske skolen. Nye læreplaner med økt fokus på det medmenneskelige fører også til en lærerrolle i endring. I dette masterprosjektet har jeg fordypet meg i kunstformen muntlig fortellerkunst og fortellingens mulighetsrom i et livsmestringsperspektiv i skolen. Jeg har valgt å sette søkelys på tematikken *samtaler om vanskelige tema i skolen*, og undersøker hvordan en kan arbeide med

fortelling som inngang til samtaler med barn og unge.

Beveggrunner for prosjektet

Det hele startet med en hypotese om at: *Fortelling kan brukes som inngang til samtaler om vanskelige tema*. Hypotesen var basert på egen erfaring og arbeidet med *Dragen – en fortellerforestilling* som jeg har utviklet. Fortellingen omhandler tematikken vold og rus i hjemmet fra et barns perspektiv og ble kjøpt opp av Den kulturelle skolesekken i Oslo høsten 2019. Da åpnet det seg en mulighet for meg til å undersøke hypotesen min nærmere, og jeg reiste på skoleturné og gjennomførte 45 fortellerforestillinger for 5.-7.trinn. På turné med skolesekken erfarte jeg hvordan muntlig fortelling kan fungere som inngang til samtale med barn om vold og rus i hjemmet. Jeg erfarte i tillegg at mange lærere virket nervøse og usikre på hvordan de skulle snakke om forestillingens tema etter forestillingen. Den kulturelle skolesekken har ofte blitt kritisert for akkurat dette: at kunstnere kommer på skolebesøk, belyser og åpner opp ulike tematikker, forlater, og gir kontaktlæreren oppdraget å bearbeide opplevelsene. Derfor har mange aktører

som er på turné med Den kulturelle skolesekken laget forløp til forarbeid eller etterarbeid ved denne type forestillinger. Under mine skolebesøk gjennomførte jeg etterarbeidet selv; en klassesamtale etterfulgt av individuell tegning. Jeg anvendte individuell tegning som et verktøy hvor barna kunne uttrykke sine følelser etter opplevelsen, og som et mulighetsrom for å si ifra.

Under egen lærerutdanning opplevde jeg at det fantes lite fokus på hva læreryrket innebar ved siden av fagdidaktikken. Jeg husker at jeg etterlyste litteratur, studier og kunnskap om kontaktlærerrollen, elevsamtaler og skolens støtteapparater. Etter lærerutdanningen satt jeg igjen med spørsmål som: Hva snakker helse- sykepleier med barn og unge om? Hva skal jeg som lærer snakke om? Hvordan håndterer jeg barnas ulike fortellinger idet jeg får de i fanget? Hva gjør jeg om jeg får vite noe som er vanskelig for en elev, men som ikke iverksetter meldeplikten eller skal sendes videre til helsesykepleier? Hva er mitt ansvar overfor foreldrene? I mitt eget arbeidsliv har jeg stått i slike situasjoner i pauser, i korridorer, i lunsjen og på toalettet:

*Jeg merket at noe var galt,
eleven hadde endret atferd fra aktiv og energisk til stille og flyktig over noen måneder,
akkurat som om tankene svedde utenfor kroppen.*

*Noen ganger hadde hun gått ut av timene, for å senere komme inn igjen, og jeg hadde latt henne
gjøre det uten å rette oppmerksomheten rundt hennes fravær i timene foran de andre elevene.
Et par ganger gikk jeg for å se etter henne, når det passet med pause i undervisningsforløpet.
Da sa hun alltid at det gikk bra, tørket tårene og kom inn i igjen.*

Denne tredje gangen jeg satte meg ved siden av henne i gangen, skulle det skje.

Jeg spurte om det gikk bra, hun gråt, var taus og ristet på hodet.

*Vi hadde akkurat startet på et nytt arbeid med forumteater og seksuell trakassering i dramatimen,
og magefølelsen min fikk meg til å begynne så spørre. Først om den faglige tematikken,
eleven svarte med enstavelserord som ja og nei. Så begynte jeg å stille spesifikke spørsmål,
som om jeg skrellet en løk lag for lag, frem til jeg kom inn til kjernen og beskyttelsesmuren brast.*

*Hun hulket i armene mine og fortalte om hendelsen hun hadde vært utsatt for,
uten å si de konkrete ordene høyt. Hun sa det virket mer ekte om hun sa det høyt.*

*Jeg trøstet henne og fortalte henne at det ikke var hennes feil,
at hun var modig som fortalte det til meg, og at det var bra at hun slapp å bære på det alene.
Jeg spurte om hun ville snakke med helsepsykepleier, men det ville hun ikke.*

*Hun trengte nok bare litt tid, for etter dette fortsatte hun å komme til meg,
og etter litt fikk hun også profesjonell samtalehjelp.*

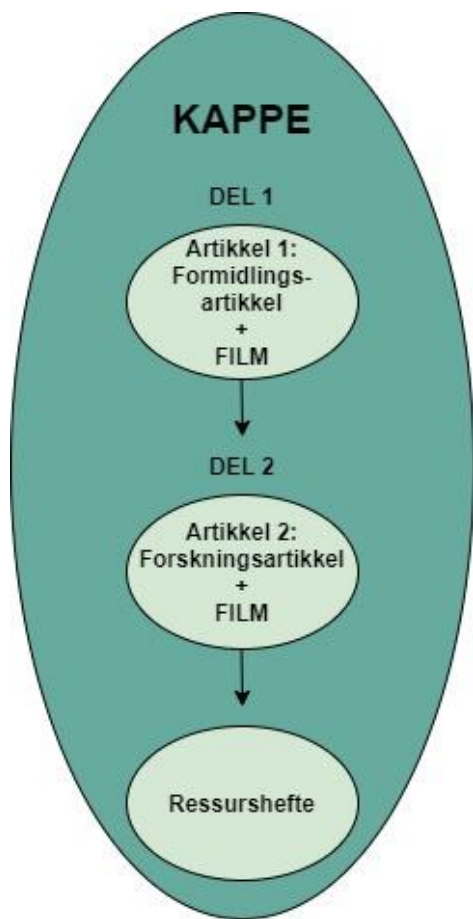
*Jeg fortsatte å sende eleven en liten ekstra tanke på SMS med jevne mellomrom ut skoleåret:
«Husk at du er sterk og modig», «I dag var du god!», «Det er din dag i dag, grip den!»
Det kostet meg så lite, men for henne betydde det så mye.*

Midt mellom to timer kan en som lærer få en slik fortelling rett i fanget, og brått befinner en seg i en situasjon hvor en må improvisere det en håper er riktig for akkurat den eleven som har betrodd seg til en. Samtidig har jeg lurt på om det ikke finnes en bedre måte å gjøre dette på. Disse erfaringene fra eget arbeidsliv og undringen over lærernes vegring for samtaler om vanskelige tema ga meg lyst til å undersøke hvordan lærere i skolen kan bruke fortelling som inngang til å ta slike samtaler selv.

Studiens utforming, avgrensninger og begrensninger

Masterprosjektet er artikkelbasert og består av to fagartikler, en kappe som rammer det inn, to praksisfilmer som dokumenterer feltarbeid og kunst-didaktisk arbeid og et ressurshefte for lærere. Fagartiklene er skrevet i to ulike sjangre, det som skiller formidlingsartikkelen og forskningsartikkelen, er at forskningsartikkelen skal presentere ny kunnskap, mens formidlingsartikkelen skal gjøre gjeldene kunnskap kjent (Lerdal, 2012). Kappen er skrevet med en fortellerstemme. Med det menes at jeg har brukt et mer billedlig og iblant mer muntlig språk enn det som ofte kreves i

en akademisk oppgave. Jeg bruker også utdrag av- og beskrivelser av fortellinger som et bevisst virkemiddel i kappen for å skissere eksempler. Dette virkemiddelet anvendes ettersom det faller meg naturlig å bruke metaforer og skissere indre bilder, også skriftlig, som en del av det estetiske arbeidet. Oppgavens skriftlige utforming består av en kappe med en introduksjon, et teorikapittel som skisserer det teoretiske rammeverket, et metodekapittel som belyser studiens vitenskaps-teoretiske utgangspunkt og metodiske valg. Videre presenteres publiseringen av to artikler og til slutt avsluttende refleksjoner. Studiens analyse, fremstilling av funn og drøfting kommer frem i artiklene. Se følgende modell som visuelt viser studiens utforming:



(Figur1: Studiens utforming)

Studien er avgrenset til å omhandle skolesektoren: barn og unge samt deres lærere. Forskingen er også begrenset ettersom masterstudiet må ferdigstilles innen en gitt tidsfrist og mulighetene til å undersøke eventuelle ringvirkninger og/eller langtidsvirkninger etter feltarbeidene i begge prosjektene faller bort av den grunn. Jeg har sett meg nødt til å begrense tematikkene innenfor vanskelige tema til vold og rus i hjemmet i masterprosjektets første undersøkelse, og tematikkene død, vold og seksuelle overgrep i masterprosjektets andre undersøkelse.

Tidligere forskning på feltet

Jeg ønsker med dette masterprosjektet å kombinere tre fagområder, kunsthøgskole, helsefag og pedagogikk. Under mine litteratursøk etter tidligere forskning på feltet, har det vært problematisk å finne noe spesifikt i kombinasjonen av fagområdene. Jeg måtte derfor dele opp fagfeltene, og har jobbet med søket og søkeord under hele studien. Jeg har gjennomført utvidede litteratursøk i Oria, Idunn, Google Scholar, Google Books og Databaser for å finne den siste oppdaterte forskningen. Av databaser har jeg søkt særlig i Academic Search Ultimate og ERIC. Følgende søkeord har vært benyttet alene og i ulike kombinasjoner på norsk og engelsk: Samtaler med barn, samtaler med ungdommer, vanskelige samtaler med barn, vanskelige samtaler med ungdom, utfordrende samtaler med barn, fortellerkunst, fortellinger, fortellinger og barn, fortellerkunst og livsmestring, fortellinger og livet. «Vanskelige samtaler med barn» ga 964 treff på Idunn. Og «Vanskelige samtaler med ungdom» ga 361 treff. «Samtaler» viste seg å være et stort begrep både innenfor pedagogikken og helsefag. Når jeg konkretiserte til «vanskelige» eller «utfordrende samtaler

med barn» ble det tydelige fagfeltet barnevernstjenesten. Jeg fant en masteroppgave fra 2017 som omhandler samtaler med barn som har vært utsatt for vold eller overgrep, som refererer til teori rundt samtaler med barn og barns lovverk. Videre fant jeg en kvalitativ studie som bruker billedbøker i samtaler, men på den andre siden finner jeg ikke det jeg leter etter med tanke på det kunstfaglige. Etter en samtale med en terapeut i kunst og uttrykksterapi, fikk jeg vite at det finnes en terapeut i USA, Nancy Davids, som har skrevet terapeutiske fortellinger for arbeid med barn, hennes siste bok var også rettet mot lærere (Davids, 2004). Her fant jeg argumentasjon og eksempler som argumenterer for at fortellinger har helende kraft og åpner for læring, endringsmuligheter og individuell vekst. Anne Kristine Bergem har også forfattet flere fortellinger for barn som pårørende, her fant jeg en samtaleguide og huskeliste for lærere i vanskelige samtaler. Likevel har mitt ønske vært å se på muntlige, tradisjonelle fortellingens mulighetsrom, ikke forfattede kunsteventyr og litterære fortellinger. Jeg har derfor søkt i litteraturen til muntlig fortellerkunst for å se hva som finnes av gode

argumentasjoner for fortellerkunst som metode for å få kontakt med barn. «Fortellerkunst» alene ga 17.000 treff på Academic Search Ultimate, mens spesifiseringen på søkeordene «fortellerkunst og samtaler med barn» fikk jeg 41 treff på Academic Search Ultimate. Det viste seg å likevel være for bredt, da ingen av disse artiklene og studiene omhandlet det jeg søker etter, så en videre spissing av søkeordet til «fortelling og vanskelige tema» og «fortellerkunst og vanskelige tema» ga 0 treff. Ettersom kombinasjonen av søkeord om vanskelige samtaler med barn og unge og fortellerkunst ga meg få eller ingen treff i databasene, blir derfor akkurat det mitt beste argument for å gjennomføre undersøkelsene. Oppsummert traff jeg innenfor en del viktige tema og teori med overføringsverdi til min oppgave, men fant ingen artikler eller studier som gjorde at jeg kommer videre med mine problemstillinger. Derfor måtte jeg dele opp teorikapittelet mitt i tre likeverdige søyler som et møte mellom humaniora og helsefag:

(Figur 2:
Fagområder)



Begrepsavklaring

Begrepet *livsmestring* i fagfornyelsen omhandler kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, ifølge Utdanningsdirektoratet, 2020:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Livsmestring handler derfor om å kunne håndtere livet her og nå, på samme tid som det handler om å forberede seg på fremtiden. Det innebærer å legge til rette for, oppleve mestring, og forstå og se det hele mennesket med dets fysiske og psykiske helse. Livsmestring gjennom fortellinger og samtaler i denne undersøkelsen retter søkelyset mot å sette ord på hvordan en har det som menneske og hvordan en kan så frø for håp og framtidsvilje hos våre barn og unge. Livsmestring fremmer god psykisk helse. Ifølge Nasjonalt senter for e-helseforskning (2020), kan *psykisk helse* defineres slik:

En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale

stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet. God psykisk helse er altså en positiv tilstand – ikke bare fravær av sykdom og vansker (Nasjonalt senter for e-helseforskning, 2020).

Med dette menes at psykisk helse omhandler hvordan en har det som menneske, og hvordan en trives med seg selv, folk og samfunnet rundt seg (Nasjonalt senter for e-helseforskning, 2020). I denne studien kan ikke psykisk helse sees uten sammenheng med livsmestring, og ivaretas gjennom det helsefaglige perspektivet.

Jeg retter studien mot FNs bærekraftsmål nummer tre: God helse og livskvalitet og nummer fire: God utdanning (FNs bærekraftsmål, 2020). Bærekraftsmål nummer tre handler om å sikre god helse og fremme livskvalitet for alle. «God helse er en grunnleggende forutsetning for menneskers mulighet til å nå sitt fulle potensial og for å bidra til utvikling i samfunnet» (FNs bærekraftsmål, 2020). Bærekraftsmål nummer fire handler om å sikre alle en inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle og fremme mulighetene for livslang læring. «Inkluderende opplæring av god kvalitet

for alle, er en av de viktigste byggesteinene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn» (FNs bærekraftsmål, 2020). I denne studien henger de to målene sammen fordi en god utdanning er avhengig av god helse, som i sin tur er en avgjørende faktor for læring og livsmestring.

Jeg var usikker på hvilket begrep jeg skulle bruke i studien for å omtale vanskelige tema. Jeg sto mellom «vanskelige tema», «tabubelagte tema» og «utfordrende tema», ettersom jeg opplever at begrepene ofte brukes om hverandre i dagligtalen. Da jeg satte begrepene opp mot hverandre, fant jeg ikke konkrete definisjoner fra fagfeltene. Jeg har derfor definert *vanskelige tema* som: Tematikker som går utenfor hverdagssamtalene og som er knyttet til negativt ladede følelser som tristhet, sinne og skam. Store norske leksikon definerer *tabu* som et forbud som ikke må nevnes med rot i konvensjoner og moral, ikke lovverk (Fosshagen, 2017). Jeg definerer derfor *tabubelagte tema* slik: Noe uformelt som er forbudt å snakke om, tillært av miljø. Samt knyttet til negative følelser som skyld og skam. Jeg opplever at det er færre tematikker som

kategoriseres under tabubelagte tema enn vanskelige tema, men at tabubelagte tema kan dekkes innenfor definisjonen av vanskelige tema. Raske googlesøk viste at begrepet *utfordrende* oftest brukes i forbindelse med atferd, og er derfor mindre passende. I tillegg opplever jeg *utfordrende tema* som et rundere og mindre direkte begrep enn de to andre.

I denne studien anvender jeg derfor «vanskelige tema» som et paraplybegrep som innebærer tematikker som kan oppleves som krevende å snakke om for den som har opplevd det, eller samtalepartner som hører på. Begrepet vanskelige tema tar oss rett inn i- og utfordrer betente tematikker.

Jeg anvender begrepet *undertekst* fra teateret. Begrepet anvendes tradisjonelt i arbeid med dramatisk tekst innenfor psykologisk-realistisk spillestil. Undertekst handler om å synliggjøre det som ligger mellom linjene, det rollefiguren *mener* som kommer til syne gjennom kroppsspråk og tonefall, noe som kan være motstridende til det rollefiguren *sier* (Arnesen, Andersen, Bjørge & Harboe, 2009). I denne sammenheng handler det

å lese underteksten i samtaler om at den som lytter, skal speile den som snakker og fortolke det som ligger mellom linjene og gi tilbake nye perspektiver og tanker til den som snakket. Det er lærerens arbeid å lese og tolke underteksten til elevene sine når de betror seg til den voksne.

I studiens andre del anvendes begrepene *kunnskaper, ferdigheter og holdninger* i problemstillingen. I følge NOKUT sine definisjoner av læringsutbytter er kunnskaper forståelse av teori, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og yrker. Ferdigheter er handlinger, evnen til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det innebærer kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (NOKUT, u.å.). Med holdninger menes en persons tanker og oppførsel.

Mål og problemstilling

Forskningsspørsmålet i del 1 var: *Hvordan kan muntlig fortellerkunst fungere som inngang til vanskelige samtaler?* For å kunne svare på dette, reiste jeg på skoleturné i 5.-7.klasse på mellomtrinnet med en fortellerforestilling som tematiserte vold og rus i hjemmet.

Forskningsspørsmålet i del 2 var: *Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å kunne bruke fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema?* For å svare på dette intervjuet jeg først psykologspesialister, for å kunne ivareta det helsefaglige perspektivet som er uunngåelig når en arbeider med vanskelige tema i skolen. Videre utviklet jeg en pilotkurspakke for lærere og et ressurshefte. Studiens hensikt er for det første at vanskelige temaer skal utfordres, gjennom å ufarliggjøre og normalisere disse samtalene i skolen. Og for det andre å tilby lærere kunnskap og metodiske ferdigheter for å bruke fortelling som inngang til samtaler med barn og unge.

Det er viktig å presisere at jeg ikke ønsker at lærere skal bruke muntlig fortellerkunst som en terapeutisk metode. Det er også viktig å understreke det problematiske aspektet ved å bruke fortellinger, hvis det brukes som en tvungen situasjon. Fortellingens mål er å gi en opplevelse, tanker, indre bilder og et utvidet språk. I en samtale med forteller og lærer Hilde Eskild hevder hun at fortellinger handler om- og fabulerer om hva det vil si å være et menneske, og

uttrykker de erfaringene på ulike måter. Derfor bør ikke fortellinger anvendes slik at lytteren må 'stå til betaling for det etterpå', ettersom det ikke er en riktig eller gal måte å forstå en fortelling på. En må derfor være bevisst når fortellinger brukes i skolen, spesielt av en lærer, at elevene kan tenke 'hva er det læreren vil at jeg skal høre nå?' «Jeg hørte en gang om en gutt som var på skoletur på en gård og ikke ville gå inn i stallen. Kontaktlæreren forsøkte gjentatte ganger, men gutten nektet. Når de endelig kom til bunns i hva det var, sa han: Jeg orker ikke gå inn, for da må jeg bare tegne alt på skolen etterpå» (Hilde Eskild, personlig kommunikasjon, 2020). Eskild advarer om at en ikke må havne i en situasjon hvor alt handler om hva noen andre har tenkt at en skal oppleve. «Fortellingen skal få lov til å være en god opplevelse i seg selv, uten at en må gi noe tilbake» (Hilde Eskild, personlig kommunikasjon, 2020).

Likevel opplever jeg som forteller og lærer at fortellinger tilbyr et mulighetsrom utover det kunstfaglige. Fortellinger kan by på unike muligheter når det gjelder relasjonsbygging, å skape et felles språk og referanserammer. Eskild har brukt

fortelling i undervisningen sin i mange år. Hun ga meg noen eksempler på hvordan fortellinger er unike til å skape et felles språk: En gang hun var kontaktlærer på en ungdomsskole, hadde hun fortalt *Pinner* fra Æsops fabler. Budskapet er at en pinne knekker lett, men et knippe med tolv pinner til sammen, vil ikke knekke. Referansen kunne hun ta frem i ulike situasjoner i klasserommet; 'Det er så lett å knekke når en er alene, men sammen er vi sterke'. En annen gang hadde hun fortalt *Virkelighet* hentet fra boken *Livet er som et banantre* (2009) som handler om fire blinde tiggere som skal kjenne på en elefant og fortelle hva det er. De kjenner på ulike steder på elefanten og alle tror de har rett. Hvis noen kranget kunne hun bruke fortellingen som referanse; 'Husker dere elefanten og tiggerne? Alle trodde de hadde riktig, nå må vi finne ut av hva som er virkeligheten'. Eller da hun fra samme bok fortalte *Perfekt*, en indisk fortelling om en vannbærer som bærer to krukker. En krukke er perfekt, den andre har en sprekk og er lei seg for at den drypper, kommer frem halvfull og ikke er god nok. «Vannbæreren sier se ned, og den ser vakre blomster på sin side av veien. 'Du er akkurat som den krukka, du', kunne en

elev plutselig utbryte» (Hilde Eskild, personlig kommunikasjon, 2020). I løpet av året hadde fortellingene gitt ungdommene et vokabular gjennom metaforer og sammenligninger for hvordan de kunne uttrykke seg, og det er dette mulighetsrommet jeg ønsker å utforske med søkelyset på livsmestring. Livsmestring handler mye om å sette ord på hvordan en har det som menneske: «Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og på den måten går fortellinger hånd i hanske med den nye læreplanen, for det finnes kanskje ikke noe mer tverrfaglig enn en fortelling?

Etiske hensyn

Det å forske på-, og med mennesker, vil alltid innebære etiske utfordringer. Den etiske kvaliteten på relasjonen mellom forsker-informant, lærer-elev, forteller-lytter er essensiell for hvordan den andre føler seg sett og ivaretatt i møtet. Jeg har vært opptatt av å ivareta «den etiske fordring»: Å ha den andres liv i dine

hender (Løgstrup, 2000). Knut E. Løgstrup sier at du har en bit av det andre menneskets liv i din hånd i det øyeblikket en møtes. Det er et eget ansvar og svært viktig at en ikke misbruker den sjansen en får. Han mener at nestekjærlighet, tillit og håp er livsytringer som alltid er til stede i mellommenneskelige møter (Løgstrup, 2000). Jeg har vært oppmerksom på at de valgene jeg har tatt som forsker, har påvirket de personene som har blitt studert (Thagaard, 2013). Jeg har passet på å følge etiske retningslinjer når det gjelder personvernreglement (NSD, u.å.), i møte med intervjuobjekter og deltakere i mine feltarbeid. I dette tilfellet måtte jeg ta spesielt hensyn til at elevene som deltok i prosjektets første del kunne få reaksjoner på tematikken vold og rus i hjemmet under forestillingen. Derfor var kontaktlærer alltid til stede i klassen, i tillegg til at jeg informerte skolens miljøarbeidere og helsesykepleier om tematikken og oppfordret de til å være til stede under forestillingen. Dette i tilfelle noen barn skulle få reaksjoner i ettertid. I del 2 måtte jeg ta hensyn til de voksnes reaksjoner under pilotkursene da vi arbeidet fysisk i rommet. Traumer og vonde opplevelser setter seg gjerne i

kroppen (Horsdal, 2012), og en kan få reaksjoner når en arbeider kroppslig. Jeg valgte å innlede pilotkursene med at det er lov til å gå ut, eller ta seg en pause hvis en vil, samt oppfordret til å kun dele det en er klar for og komfortabel med av egne erfaringer og opplevelser. Dette ble særlig viktig å understreke i arbeidet med personlige fortellinger, ettersom alle ble berørt av hverandres fremførelser.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Denne delen av oppgaven omhandler de teoretiske aspektene som ligger til grunn for forskningen gjennom studiens fagområder. Innenfor helsefag belyses barns rettigheter, samtaler med barn og unge og hjernens utvikling, samt hva tanker, følelser og toleransevindu er. Innenfor pedagogikken ser jeg på relasjonsbygging og følelshåndtering i skolen, og innenfor dramafaget tar for meg den anvendte kunstformen muntlig fortellerkunst, narrativ teori og fortellinger for barn og unge. Muntlig fortellerkunst har en egenverdi, samtidig utforsker den det anvendte ettersom der finnes et mulighetsrom utenfor det kunstfaglige. Bakgrunnen for strukturen

med å starte med helsefag før humaniora, er fordi jeg mener at all forståelse av relasjoner, opplevelseslæring og kunst henger sammen med hvordan hjernen er utviklet og tanker og følelser. På den måten kan en forstå hva som er på spill når en bruker fortelling knyttet til vanskelige tema. Jeg mener det skaper en god dynamikk i framdriften av masterprosjektet. Deler av denne teorien formidles også i ressursheftet, da med et lettere språk for målgruppen.

Barns rettigheter

Tradisjonelt sett har barns uttalelser vært lagt lokk på, og det har vært voksne som har vært barns talerør (Ekra, 2017). Før 80-tallet ble barn sett på og plassert i en utkantposisjon: perifere og marginaliserte, mens barn i dag blir sett på som betydningsfulle samfunnsaktører (Strandbu, 2011). Det oppsto et paradigmeskifte i synet på barn rundt 1980-tallet, knyttet til utviklingen av FNs konvensjon om barnets rettigheter (Strandbu, 2011). FNs generalforsamling vedtok i 1989 den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som ga barn juridisk status: Barnekonvensjonen (Lovdata, 2020). Konvensjonen gjelder for

alle mennesker under 18 år (Lovdata, 2020), og er en internasjonal avtale og del av norsk lov. Konvensjonen gir barn og unge grunnleggende rettigheter og lov til å uttale seg, tenke, føle og mene uavhengig av hvem de er og hvor de bor. Grunnlovens §104 beskriver også barns rett til å bli hørt og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle saker som angår barn (Bufdir, 2020). En positiv konsekvens er at barnekonvensjonen har vært med på å gi barn og unge en sterkere stemme slik at barn har blitt egne rettighetsbærere, som er viktig for barn og unges opplevelse av at deres stemme er viktig i deres oppvekst.

Med barn og unge i sentrum og med egen rett til å få rom, ta beslutninger og delta i eget liv, har barn og unges posisjon i familien og samfunnet endret seg (Strandbu, 2011). I dag er det ønskelig å innhente og løfte frem barns perspektiver og synsvinkler (Strandbu & Thørnblad, 2010). Voksne som arbeider med barn i profesjonelle settinger, eksempelvis lærere, har et særlig etisk og faglig ansvar for å være oppmerksomme mot barn og anerkjenne dem som deltakere i saker som omhandler deres liv (Gamst, 2011). Barnet anses ikke lenger som

inkompetent, avmektig eller sårbart, men som et individ med egne refleksjoner, kunnskap, synspunkter og behov (Strandbu & Thørnblad, 2010).

Samtaler med barn og unge

For å få vite noe om barn og unges tanker, opplevelser, følelser og drømmer må man snakke med dem. Ved å legge til rette for at barn og unge skal uttale seg, å få vite noe om hvordan de opplever sin subjektive verden, er det voksne som må utfordres til å utvide sitt perspektiv og åpne opp for et barneperspektiv (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Et barneperspektiv krever at den voksne setter seg inn i barnets tanker og oppfatninger (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006), og leser underteksten slik at de kan hjelpe barnet til forståelse, støtte og hjelp. En god samtale er en levende prosess, et møte mellom personer med ulike forventninger (Øvreeide, 2009). Alle individer kan ha behov for, og en grunnleggende evne til å samtale. Her møtes våre behov, følelser og erfaringer i samspill med hverandre. Halvor Øvreeide (2009) skriver at når det gjelder samtaler om vanskelige tema med barn og unge, kan det være den voksne

som oppfatter dette som vanskelig, videre påpeker han at det gjennomføres for få samtaler med barn om deres utrygge situasjoner (Øvreeide, 2009). Tale Maria Krohn Engvik i Helsesista AS hevder at voksne må oppfylle barns rett til kunnskap og informasjon gjennom å snakke om vanskelige tema, og for å bli god på slike samtaler må en øve:

Ved å øve oss på å snakke mer åpent og ærlig blir det lettere å snakke sammen. Et eksempel er å snakke ærlig med barn om kropp og seksualitet. Ved å gi barn kunnskap, gi dem et språk for kroppen sin og det som skjer med kroppen sin, i følelsene sine og i tankene sine, gir vi dem redskaper til å forstå og håndtere det de møter i livet. Det blir lettere for dem å sette grenser for seg selv og andre, og å vise seg selv og andre respekt. Det blir lettere for dem å si fra dersom de opplever noe som er galt og som er skadelig for dem. For å oppfylle barns rett til kunnskap og informasjon, er det vi voksne som må våge å snakke om det vi kan tenke er vanskelig å snakke om. Når vi tier, tier barna. Når vi tåler å snakke om ulike former for vold, seksuelle overgrep og selvmordstanker, viser vi at vi tåler å høre om det også, og da gir vi barn en mulighet til å åpne seg om det som er vondt i livet. Kunnskap gir beskyttelse, kraft og mot så vi kan våge å være!
(Tale Maria Krohn Engvik, epost, 17.03.2021).

Engvik trekker frem at det er viktig at voksne snakker med barn og unge om vanskelige tema fordi det gir kunnskap og et språk til å forstå og håndtere livet.

Barne- og likestillingsdepartementet (2006) viser til at samtalen er det viktigste redskapet for at barnet skal kunne uttale seg fritt og uttrykke sine meninger om det om berører det. Barn trenger gode samtalepartnere for å uttrykke seg og forstå seg selv bedre, og en bør være oppmerksom på hvordan en kan bli bedre på å snakke *med* barn og i stedet for *til* barn (Kringe, 2016).

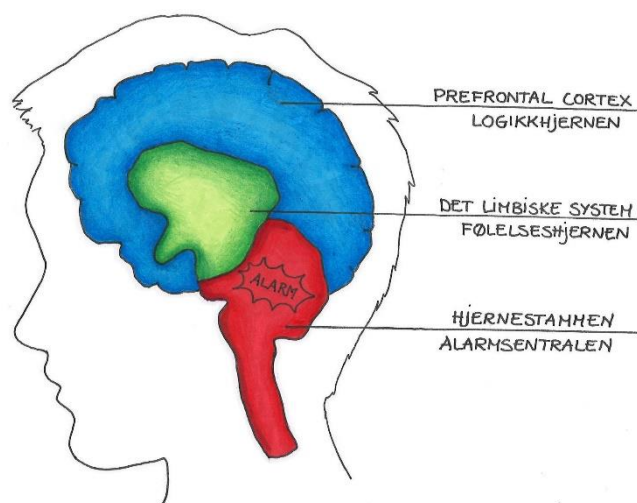
Å ha samtaler med barn og unge om vanskelige tema kan være både faglig og personlig krevende (Gamst, 2011). Det krever kunnskap, trygghet og mot hos læreren som står i disse samtalene, og det bør skapes en tillitsrelasjon mellom læreren og eleven som formidler sin fortelling. Barn og unge som betror seg til en voksen trenger å bli forstått og lyttet til, og speiler seg i mottakerens reaksjoner. En lærer må tåle å motta utfordrende informasjon om vanskelige temaer og øve opp holdninger som får eleven til å fortelle mer om opplevelsen(e). Relasjonen mellom lærerens kommunikasjonsevne og barnets forutsetning for formidling får betydning for måten barnet blir kommunisert med (Gamst, 2011). En må passe seg for så tvil om barns pålitelighet

når de uttaler seg, ettersom barn og unge som har opplevd traumatiske hendelser er særlig sårbare for hvordan de blir forstått og hvordan spørsmål fra voksne blir stilt. Gamst (2011) skriver videre at forskning viser at barn er like pålitelige som voksne, og at de ikke dikter opp hendelser om vold og overgrep eller andre sterke belastninger, men gjerne gjør det motsatte, holder munn om sine erfaringer. Nettopp derfor er det viktig at lærere til stede, mottakelige og tør å spørre - og å samtale om vanskelige tema.

Hjernens tankeverden og følelsesverden

Lærerens oppgave i skolen handler i stor grad om å lede klassens læringsarbeid. Læringsutbytte oppnås blant annet gjennom lærerens valg av metoder og ulike læringsaktiviteter (Sæbø, 2016). Aud Sæbø har i en årrekke forsket på og med drama som læringsform i skolen og skriver at «det er samspillet mellom tanken (det kognitive), følelsene (det emosjonelle) og handlingen (praksis/det fysiske) som er selve grunnlaget for erkjennelsen, og følgelig også for elevenes muligheter til å skape sin forståelse av et lærestoff» (Sæbø, 2016, s.104-105). For å

kunne forstå hvorfor elevene tenker, føler og handler som de gjør, henter jeg teori fra helsefaget for å få kunnskap om hjernens utvikling og hvordan den er bygd opp: «Hjernen er først og fremst bygget for å sikre overlevelse» (Egeland & Poulsen, 2017, s.21). Det vil si at hjernen alltid er oppmerksom på mulige trusler, slik at en kan beskytte seg. Følelser knyttet til frykt dominerer automatisk over positive følelser som en reaksjon for overlevelse (Egeland & Poulsen, 2017). Forståelse for hjernens funksjon kan hjelpe en til å akseptere, håndtere og stå i utfordringer på en bedre måte (Egeland & Poulsen, 2017). Hjernen er tredelt:



(Figur 3: Den tredelte hjernen, illustrert av Evy-Kristin Hansen)

Hjernen bygges nedenfra og opp, fra venstre til høyre. Alle hjernens deler er

nødvendige og bidrar på hver sin måte slik at en fungerer i hverdagen, men de tre delene snakker forskjellige språk: Den innerste og nederste delen av hjernen er hjernestammen som kalles alarm-sentralen, den er klar fra fødsel og snakker «impulsens språk». Hjerne-stammen regulerer opplevelsen av trygghet og fare (Egeland & Poulsen, 2017). Rundt dette alarmsystemet ligger følelseshjernen som snakker «følelsenes språk», den utvikler seg de første leveårene og ytterst i hjernebarken ligger logikkhjernen, som snakker «intellektets språk» og gjør oss i stand til å reflektere, tenke logisk og ta bevisste valg (Egeland & Poulsen, 2017). Denne delen av hjernen antas å være ferdigutviklet rundt 25-årsalderen (Egeland & Poulsen, 2017).

Det som er verdt å merke seg er at hvis et barn har opplevd traumatiske hendelser og vært utsatt for mye traumatisk stress i løpet av barndommen, har ikke hjernen nødvendigvis fått utviklet seg som den burde. Hjernen trenger ro og tid til å bygge ferdig alle broene fra følelseshjernen til logikkhjernen (Nordanger & Braarud, 2017). Hvis en traumatisert hjerne oppfatter en trussel eller blir redd, vil derfor ikke logikkhjernen kunne

signalisere til følelseshjernen at det ikke er noe å være redd for. Alarmen utløses raskt og kraftig, og kan også utløses i feil situasjoner (Egeland & Poulsen, 2017). En lærer kan derfor ikke nå inn til en elev i en slik situasjon gjennom sunn fornuft, før læreren har tatt eleven bort fra situasjonen, gitt omsorg og trygghet frem til elevens alarmsystem har oppfattet at faren er over. I dag vet en at hjernen kan formes, og at en kan påvirke hjernen til å gå fra frykt og angst til trygghet og ro (Egeland & Poulsen, 2017). Det viser seg at *amygdala*, i hjernens alarmsentral, har større vekst hos mennesker som er utsatt for traumer, mens *hippocampus* som er viktig for hukommelse og læring, krymper. Med riktig reguleringsstøtte fra voksne kan hippocampus vokse og amygdala krympe (Nordanger & Braarud, 2017). «Traumatiske minner fra svikfulle erfaringer vil kunne forandres gjennom nye og mer positive erfaringer med mennesker som viser omsorg og støtte» (Egeland & Poulsen, 2017, s.30). Slike nye erfaringer endrer strukturene i hjernen og et barn kan eksempelvis lære å få tillit til andre mennesker (Egeland & Poulsen, 2017).

Tanker er hjernens språk og følelser er kroppens språk

«Hjernen er som en stor skog full av stier. På stiene vandrer mange tanker. Noen av stiene er små dyretråkk, nesten usynlig for det utrente øyet, andre er nesten som motorveier å regne, full av trafikk» (Hall, 2015, s. 31). Tanker er hjernens språk som styrer følelsene våre, som igjen styrer våre handlinger. Følelser kan også kontrollere tankene våre, og slik henger de sammen og påvirker hverandre. Tanker og følelser kan sitte fast i fastlåste mønstre og vaner. Grunnen til dette er at tanker går minste motstandsvei, og følger gjerne motorveien i hjernen (Hall, 2015). Nervebaner som ikke brukes, vil gradvis forsvinne av seg selv (Hall, 2015). For å endre ugunstige tanke- og handlingsmønstre, må en derfor endre tanke- og handlingsmønstre gjennom å slutte å tenke de usunne tankene. «Noe av det mest fascinerende med menneskehjernen er at vi aktivt kan endre på følelsene våre ved å tenke på noe bestemt» (Egeland & Poulsen, 2017, s.32). Ulike tanker oppleves forskjellig i følelser og i kroppen (Egeland & Poulsen, 2017), og påvirkes av flere lag med bevisste og ubevisste mentale *virkelighetsfiltre* før tanker og

følelser ender opp som en konkret opplevelse (Hall, 2015). Et virkelighetsfilter dannes i barndommen av foreldre, lærere og andre mennesker rundt barnet og handler om hvordan en ser på verden, de hjelper en til å forholde seg til en komplisert verden gjennom å forenkle ting og sortere impulser inn i kjente mønstre (Hall, 2015).

Følelser forteller oss om våre behov, og er vårt viktigste signal- og navigasjonssystem, de er utviklet gjennom evolusjon og har bestemte funksjoner som bedrer menneskets overlevingssevne. Følelser er et språk som må «avkodes» for å forstås, og er viktige for å ta valg, handlinger, målsettinger og problemløsninger. (Fallmyr, 2020). Noen følelser har forkjørsrett og overkjører logisk tenkning, eksempelvis er frykt og sinne slike følelser (Egeland & Poulsen, 2017). Hvert menneske er utstyrt med en rekke grunnfølelser. Forskere er uenige i hvor mange grunnfølelser mennesket har, noen har kategorisert 12, mens andre mener det er 5, og at resten er følelser som springer ut fra disse (Stiegler, Sinding & Greenberg, 2018). Jeg går ikke inn i denne diskursen, men tar et utvalg av grunnfølelser for å vise at ulike følelser

har ulike funksjoner. Følelsen av *glede* er ment fra evolusjonens side for å forsterke noe som er bra for deg. Gleder styrker bånd mellom mennesker (Stiegler et al., 2018). *Sinne* er en følelse som vekkes hvis viktige behov og verdier står på spill eller hvis en hindres fra å oppnå noe (Stiegler et al., 2018). Det er også en følelse som er viktig for å forsvare seg og skremme andre fra å angripe (Egeland & Poulsen, 2017). *Frykt* hjelper mennesket å unngå fare (Egeland & Poulsen, 2017). Følelsen av *skam* er knyttet til opplevelsen av tilhørighet og en skammer seg hvis en står utenfor (Stiegler et al., 2018). Forskere diskuterer hvorvidt skam er en nyttig følelse eller ei, men fra evolusjonens side hjelper skam en til å avbryte en handling, gjemme seg eller stikke av (Egeland & Poulsen, 2017). *Sorg* er den følelsen som hjelper mennesket å forstå hva og hvem som betyr noe for oss gjennom refleksjon og rom for ettertanke (Egeland & Poulsen, 2017). Alle følelser uttrykker et behov. Eksempelvis hvis en føler frykt er behovet trygghet, forsikring og støtte. Hvis en føler sorg, trengs nærhet eller trøst. Ved sinne trenger en kanskje å sette grenser, rette opp urettferdighet eller konfrontere noen. Hvis en føler skam, er behovet en bekreftelse på at en er god

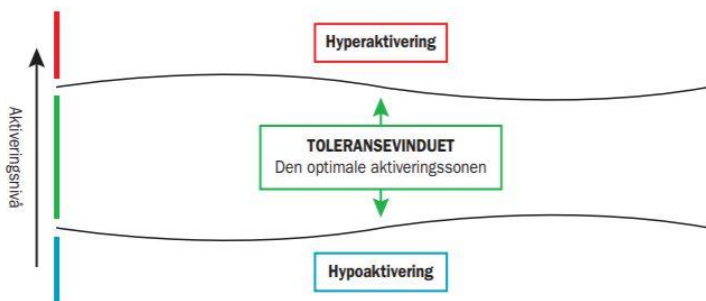
nok, hvis en føler skyld, trenger en å rette opp feil. Øyvind Fallmyr hevder at en løser problemet om behovet møtes (Fallmyr, 2020).

Følelser gir form og farge til livet og uten dem betyr hendelser kanskje ingenting, for følelser gir ting betydning (Gilbert, 2014). Følelser spiller en hovedrolle i alle menneskers liv, også for elever og lærere i skolen, både faglig og sosialt. Likevel havner ofte følelser i skyggen av atferd, som er det synlige som oppmerksomheten trekkes mot. Å endre følelser endrer atferd. Ettersom følelser er selve drivstoffet for handlinger og prestasjoner, trengs det mer bevissthet og kompetanseheving blant lærere for å sette søkelyset på følelser og få de frem i lyset (Fallmyr, 2020). Å spille på lag med elevenes følelsesverden øker deres evner til selvstyring, vurdering, problemløsning, motivasjon og vilje. En lærers *følelseskompetanse*, kunnskap om følelser og hvordan håndtere dem, virker direkte inn på elevenes psykiske helse (Fallmyr, 2020). Derfor er det viktig at lærere har grunnleggende kompetanse om hva tanker og følelser er og hjernens utvikling. I ungdomsårene er følelses-

hjernen den mest aktive delen – dette har betydning for forståelse av elevers reaksjoner og betydning for hvordan en bør henvende seg til en ungdom, spesielt i krise. Derfor er også kunnskap om toleransevinduet en nyttig modell å forstå for lærere som møter barn og unge i alle livsfaser. I min undersøkelse er dette nøkkelen for hvordan jeg forstår mine data og tolke empiri.

Toleransevindu

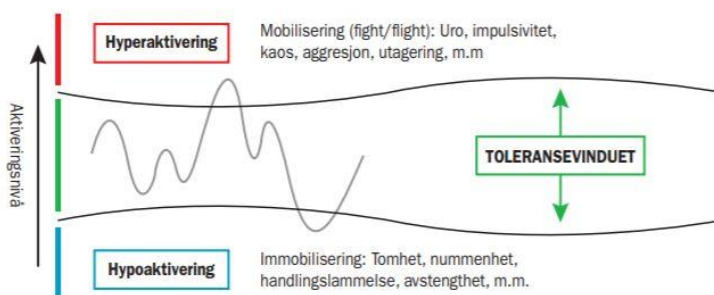
Alle mennesker har et toleransevindu. Jeg henviser til Siegel (2012) sin toleransevindumodell, gjengitt av Dag Nordanger & Hanne Cecilie Braarud (2014):



(Figur 4: Toleransevindumodellen - hentet fra Nordanger & Braarud, 2014, s. 532).

Toleransevinduet er den tilstanden man er i når man er tilgjengelig for læring, og er i stand til å bearbeide alt som skjer rundt en best mulig. Av ulike grunner kan en presses ut av toleransevinduet oppover

og bli hyperaktivert/overaktivert eller nedover mot hypoaktivering/ underaktivering (Nordanger & Braarud, 2017). Med andre ord kan det helt enkelt forklares ved at det er grensene for hvor mye en tolererer, og grensene endrer seg for hver dag.



(Figur 5: Alarmreaksjoner – hentet fra Nordanger & Braarud, 2014, s. 534).

Toleransevinduet påvirkes av følelsesmessig tilstand, erfaringer og relasjoner. Eksempelvis kan den samme beskjeden fra flere lærere på skolen mottas ulikt, på bakgrunn av hvem som gir beskjeden og hvem eleven er sammen med når beskjeden mottas, ettersom eleven har ulik relasjon til lærerne. Frem til barnet eller ungdommen mestrer dette selv, er det lærerens oppgave som omsorgsperson å holde eleven innenfor toleransevinduet sitt – samt hjelpe eleven til å utvide det med akkurat passe mengde stress som vil gi utvikling (Nordanger & Braarud, 2017). Tre nøkkelord i omsorg er: trygghet,

relasjon og følelsesregulering (Bath, 2008).

Lærerens påvirkning: relasjonsbygging og følelsesregulering i skolen

Læreren har stor påvirkningskraft og det åpner seg muligheter for positive resultater når læreren tar ansvar for å lede og følge opp læringsaktivitetene i klasserommet ut fra bevisste faglige og sosiale målsettinger (Sæbø, 2016). Barn og unges utvikling og læring skjer i samspill med deres sosiale omgivelser. Undersøkelser viser at avviste og sosialt isolerte elever i større grad har-, eller utvikler psykiske problemer (Evneshaug & Hallen, 1993). Det viser seg å være en klar sammenheng mellom elevens sosiale status i klassen og deres faglige prestasjoner og utvikling (Evenshaug & Hallen, 1993). Det er liten tvil om at lærerens holdninger og handlinger spiller en vesentlig rolle med tanke på klassens klima og læringsmiljø (Evenshaug & Hallen, 1993). Kunnskapsdepartementets NOU-utredning fra 2011 *Motivasjon – mestring – muligheter* påpeker klare sammenhenger mellom klasseledelse og klasse miljø for å skape et godt læringsmiljø:

Lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkeltfaktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer som bidrar til personlig, sosial og faglig læring hos elevene (NOU 2011: 22, s.70).

Det å skape gode relasjoner mellom elev og lærer, og elev og medelev på individuelt nivå samt gode relasjoner mellom lærer og klasse på et mer overordnet nivå, ser jeg på som en del av det å være en god lærer. Ifølge Oddbjørn Evenshaug & Dag Hallen viser klasseromsobservasjoner at lærere har en tendens til å behandle elever svært ulikt basert på hvilke forventninger de har til elevene (Evenshaug & Hallen, 1993). Elever som oppfattes som flinke, får ofte mer oppmerksomhet, flere spørsmål, ros og blir møtt med større krav enn de som oppfattes som svake. Derfor må en forutsette at lærere bidrar til elevens selvoppfatning og motivasjon for skolearbeidet og videre deres prestasjoner på bakgrunn av deres forventninger, holdninger og handlinger – i tillegg til det sosiale samspillet i klassen (Evenshaug & Hallen, 1993). Det er en sannhet til ettertanke i Jens Bjørneboes skildring fra 1962 om hvor enkelt og vanskelig det er å være lærer:

Dette er lærerens egentlige fag: å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krevde lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som et helt og levende menneske, ikke bare et større hode. Så enkelt og vanskelig er det å være lærer

(Jens Bjørneboe, 1962; Fallmyr, 2020, s.17).

Relasjonsbygging er en nøkkel til å lykkes - fordi læring skjer innenfor rammene i en relasjon. En lærer-elevrelasjon er en av de viktigste relasjonene mellom barn/unge og voksen som, ved siden av familie, ikke kan velges bort. Ifølge Øyvind Fallmyr (2020) er en god lærer-elevrelasjon viktig for læring og mellommenneskelig problemløsning, og mener at selve grunnlaget for å etablere og opprettholde en god relasjon handler om å forstå og håndtere egne og andres følelser. Gode relasjoner fører til at elever får bedre psykisk helse, ettersom det er en klar årsakssammenheng mellom følelseshåndtering og psykososial funksjon (Fallmyr, 2020).

Hvis vi spør elevene om hva som er av betydning for deres læring og motivasjon, er svaret som oftest læreren. Lærerens faglige dyktighet og engasjement og evne til å se den enkelte elev og etablere gode relasjoner (Helstad & Øiestad, 2017, s.19).

Alle delene henger sammen, men det er i hovedsak disse fire tingene som er viktig: Faglig dyktighet, engasjement, evnen til å se enkeltelever og relasjonsbygging (Helstad & Øiestad, 2017). Under lærerutdanningen opplevde jeg at det var størst fokus på didaktikken, men ut fra sitatet legger jeg merke til at faget læreren formidler, kun utgjør en fjerdedel av det viktigste arbeidet til en lærer. Målet med relasjonsbygging er å skape trygghet og aktivere læringsfølelser som engasjement, glede, stolthet og nysgjerrighet. Essensen i relasjonsbygging er å skape følelsesmessig kontakt gjennom empatiske møter med elevene, og er en balansegang mellom autoritetsrollen og omsorgsrollen. Jeg tror på bruk av fortellinger for å skape en god relasjon:

*Jeg hadde en gang en lærer på universitetet som tok meg i hånda,
ønsket meg velkommen og så meg inn i øynene hver dag.*

Hvordan kan man bli glad i en lærer som underviser flere titalls mennesker i et auditorium?

Hun viste oss at hun var menneskelig, og hun gav av sine fortellinger.

*Hun fortalte oss om da hun knakk koden med det faglige hun underviste i,
og hun fortalte om den gangen hun bestemte seg for å bli lærer.*

*Men hun delte også personlige fortellinger om flauser på skolen
eller da hun møtte sin store kjærlighet og giftet seg 20 år etterpå.*

Vi følte at vi kjente henne, på et nivå dypere enn en lærer-elevrelasjon.

Det var ingen som skulket hennes timer.

*Vi følte at vi skyldte henne å komme på forelesning
fordi vi kjente henne og likte henne.*

Gjennom at læreren forteller egne suksess-historier og nederlags-historier som 'Jeg er modig fordi jeg tør å prøve noe jeg ikke vet om jeg får til' eller 'Jeg fikk det ikke til, men jeg gir ikke opp', skapes noe dypere enn en relasjon. Slike fortellinger kan skape håp og framtidsvilje.

Fra egen erfaring i klasserommet sier elevene: De fleste lærere bare prater, noen forteller'. Det er stor forskjell på å prate og å fortelle, og fortelling i skolen bør utelukkende være noe positivt, ikke belærende. Situasjoner i skolen hvor det kan passe med en fortelling er eksempelvis under elevsamtaler og fagsamtaler. Dette er en-til-en samtaler som elever har krav på, og som ofte omhandler mestring og resultater. Hvis denne samtalen ikke blir ført på en god måte, kan en brått stå i en situasjon hvor elevene ikke føler mestring og uttrykker 'Jeg er dum. Jeg er ikke god nok', også sitter læreren der med papirer om at eleven presterer på lavt nivå på skolen. Eller hva sier en som lærer hvis en elev utbryter 'Jeg er tjukk' og er overvektig? Eller hvis en elev betror seg til deg om noe som oppleves som vanskelig? Det er i disse situasjonene jeg tenker at det kan

passe med en fortelling. 'Jeg har en fortelling jeg har lyst til at du skal høre' eller 'Det minner meg om en fortelling'. Her følger en slik fortelling fra eget arbeidsliv:

*En dag under en undervisningsøkt i et dramafag,
spratt jeg opp på gulvet for å komme med veiledning på et scenisk elevarbeid.
Jeg viste fysisk hva jeg mente samtidig som jeg sa det motsatte med ord. Da jeg hørte meg selv
begynte jeg å le og sa «Nei, nå ble det helt feil. Gjør som jeg gjør, ikke som jeg sier».*

*Da responderte eleven «Det går bra. Lærere har lov til å gjøre feil. Ikke jeg».
Instinktivt utbrøt jeg i vantro «Hva sa du nå?» Jeg merket eleven ble usikker og nølende,
hvorpå jeg fortsatte «Tror du at du ikke har lov til å gjøre feil?
Selvfølgelig har du lov til å gjøre feil. Det er jo det selve livet handler om,
vi tester ut ting, prøver og feiler og lærer av det. Jeg håper inderlig at du har vært omringet av
voksenrelasjoner som har vist deg og fortalt deg at det er lov til å gjøre feil.
Det er helt naturlig, menneskelig og hører absolutt hjemme i skolen».*

*Jeg valgte å stoppe opp undervisningen og møte utsagnet med omsorg og bekreftelse.
Jeg kunne valgt å ikke bry meg om kommentaren eller få svaret på hva eleven mente og gå videre,
men det hører med til historien at dette var en svært arbeidsom og pliktoppfyllende elev som jeg
indirekte tolket opplevde press og stress om å være feilfri og perfekt.
Eleven tok til tårene, og jeg forsto at jeg hadde truffet spikeren rett på hodet.
Da fortalte jeg fortellingen Perfekt, om krukken med skår i som var god nok akkurat som den var.*

Muntlig fortellerkunst og narrativ teori

Aud Sæbø (2016) formidler at aktive, praktiske og estetiske innganger og arbeidsformer er en viktig brikke inn i lærerens rolle som klasseleder. De kan ifølge Sæbø (2016) styrke relasjonsbyggingen, samtidig som de kan gjøre opplæringen relevant og motiverende i alle fag. Hun henviser til Kunnskapsdepartementets utredning som sier:

De praktiske og estetiske fagene bruker arbeidsmåter som er viktige for andre fag. Det er derfor viktig å se på hvordan metodikk og arbeidsmåter fra disse fagene kan brukes for å gjøre opplæring mer relevant og motiverende også i andre fag (NOU 2011: 22, s.39).

Muntlig fortellerkunst kan fungere som en praktisk og estetisk inngang til faglig arbeid i skolen, så vel som bevisst bruk i relasjonsbygging. Kunstfaglig teori viser at det å fortelle er en naturlig del av det å være menneske, og at fortellertradisjonen strekker seg så langt tilbake i tid at det trolig alltid vært en del av menneskers liv (Dahlsveen, 2010). Så lenge mennesket har hatt språk, har det blitt fortalt (Eskild & Hambro, 2018), tradisjonelle fortellinger som skapelsesberetninger, myter, sagn, legender, eventyr, skrøner og

biografisk materiale som personlige fortellinger - for å skape samhold, tilhørighet og for å videreføre viktig kunnskap. Fortellingene er mange: fra fortid og samtid. Det er dine, mine og våre fortellinger. «Muntlig fortellerkunst er et møte mellom litteratur, scenekunst og immateriell kultur» (Dahlsveen, 2019, s. 16). De er formidling av kulturarv - og den muntlige fortellingen trenger kraften den får i et historisk perspektiv (Grimnes, 2008). På samme tid er det spennende å undersøke den muntlige fortellingen i møte med ny kontekst og dagsaktuelle satsningsområder i skolen rundt livsmestring i undervisning og læring. Fortelling i skolen bør brukes bevisst. Soe Marlar Lwin (2020) identifiserer tre typer fortelling: a) spontane fortellinger i samtaler, b) fremkalte fortellinger, eksempelvis intervjuer, og c) formell fortellerkunst (Lwin, 2020). Kirsten Thonsgaard (1998) skiller også mellom hverdagsfortelleren og den bevisste fortelleren. En hverdagsforteller bruker en naturlig språkform og forteller fra hverdagen, uten å tenke på seg selv som forteller. Den bevisste fortelleren løfter fortellerstunden ut av det hverdagslige og til et bevisst nivå. Min tilnærming til

muntlig fortellerkunst tar utgangspunkt i den bevisste fortelleren og en scenisk kunstform, formell fortellerkunst. Begrepet *muntlig fortellerkunst* viser til en muntlig kultur, noe som gjør at kunstformen skiller seg fra litteraturen (Dahlsveen, 2010), blant annet ved at fortellerstunden er et møte mellom forteller og lytter: «A man listening to a story is in the company of the storyteller, unlike the reader of a novel, who is isolated» (Lwin, 2020, s.4), på den måten kan lytteren også påvirke fortellingen (Dahlsveen, 2002). Muntlig fortellerkunst er et fenomen med motsigelser ettersom en er 'alene sammen': Alene i sin fantasi, men sammen med fortelleren og de andre lytterne (Henricsson, 2020). «There are several crucial differences between the process of story-reading and storytelling» (Lwin, 2020, s.5): Fortellingen leses ikke, fortelleren iscenesetter narrative og levendegjør hendelsesforløpene gjennom pauser, rytmer, gester, ansiktuttrykk, blikk, kroppsholdning og stemmebruk (Henricsson, 2020). Lwin betrakter scenekunsten muntlig fortellerkunst som noe multimodalt, da det består av det verbale, vokale og visuelle (Lwin, 2010). Fortellinger sier noe om det å være

menneske, og uttrykker erfaringer på ulike måter for lytteren (Junker & Rehnman, 2019). De brukes for å billedliggjøre livet. Fortellerstunden er en sosial, kroppslig og reflekterende aktivitet på en og samme tid (Henricsson, 2020). *Kunsten* handler om å gi en opplevelse som samler erfaringer, hendelser og følelser til forståelse (Dahlsveen, 2002), hvor lytteren selv må finne ut av hva fortellingen handlet om, for en selv. Den bevisste fortelleren tar noen valg ved fremførelsen av en fortelling, tema eller budskapet i tradisjonelle fortellinger kan oppleves ulikt når den fremføres av ulike fortellere. Ved fremføring av en tradisjonell fortelling, kan det også finnes autobiografiske spor (Hodne, 1998). Når eventyrinnsamlerne som Asbjørnsen og Moe med flere, skrev ned eventyr for å bevare de – var aldri meningen at de skulle bli lest som de sto. De ble skrevet ned i en annen kulturell kontekst enn i dag og mange av motivene eller noe av innholdet i fortellingen vil i dag oppleves som forunderlig, utdatert og kanskje provoserende. Nedskrevet tradisjonelt muntlig materiale, var ment som en huskeliste når den skulle fortelles. Hvis en skal bruke disse nedskrevde

fortellingene i klasserommet, kan det være en fordel å bearbeide fortellingene. Da er det nærliggende å bruke personlige erfaringer og populære kulturelle referanser. Den bevisste forteller gjør dramaturgiske strukturendringer av fortellingens oppbygging og plott underveis i fortellingen for å skape spenning, utelater noe til fordel for noe annet eller gir stor plass til et bestemt bilde i fortellingen. Denne utvelgelsesprosessen handler om ens narrative identitet og endrer seg avhengig av hvem som lytter (Dahlsveen, 2019). Med tanke på dramaturgi sier Jerome Bruner: «For there to be a story, something unforeseen must happen» (Bruner, 2002, s. 15). Videre legger han til at fortellinger ikke er skapt for å løse problemer, men for å finne dem. Dette er et interessant perspektiv jeg har tatt med meg inn i arbeidet med fortellinger om vanskelige tema.

En av utfordringene med muntlig fortellerkunst, er at den bevisste fortelleren må arbeide med å gjenskape både fortellingens dramaturgi og univers (Grimnes, 2008). Bruner (2002) beskriver det som en konstruksjon av to likeverdige og parallelle landskap som gir dybde til

fortellingen: Det ene landskapet er den ytre dimensjonen av fortellingen, fortellingens dramaturgi og plott. Det andre landskapet er den indre dimensjonen, karakterenes følelser, tanker i fortellingen, og fortellerens evne til å dra lytteren inn i den indre verden. «Stories are like doppelgängers, operating in two realms, one a landscape of action in the world, the other a landscape of consciousness where the protagonists' thought and feelings and secrets play themselves out» (Bruner, 2002, s. 26). Bruner skriver videre at bevissthetens landskap er en magnet for empati og innlevelse, og jeg forstår ut fra dette at det er i det imaginære mye av fortellingens kraft ligger. Det kan være nyttig å forstå fortellingens parallelle landskap og spesielt tilknytningen til det følelsesmessige aspektet ved det imaginære, når en skal arbeide med fortellinger om vanskelige tema i et livsmestringsperspektiv.

Marianne Horsdal (2012) viser til tre viktige dimensjoner som omhandler formidling av fortellinger innenfor narrativ teori: kroppslig erfaring, kognitiv psykologi og det kulturelle- og sosio-

kulturelle ved menneskelige relasjoner. Dimensjonene er viktige å være bevisst når en forteller, ettersom ens opplevelser og erfaringer sitter i kroppen og lagres i ens minner. Videre skriver Horsdal at minner stadig er i forandring, ettersom nye livsstadier gir ny forståelse. Det finnes kun ett unntak: Traumer. Traumatiske hendelser kan huskes gjennom kroppen og ens kognitive system akkurat slik det opplevdes når det hendte, til tross for at mennesker forandrer seg og endrer sin forståelse av fortiden (Horsdal, 2012).

Mennesker former sitt liv med ord (Junker & Rehnman, 2019). Å snakke om egne erfaringer for å se hendelser i et nytt lys gjennom speiling av lytteren er urformen i psykologisk behandling ifølge Ida Junker og Mats Rehnman (2019), og en kan derfor heller ikke overse fortellingenes utviklende effekter. Barn får ofte ikke like muligheter som voksne til å fortelle om sine opplevelser:

Children and sick people often do not have the same narrative rights as adults and healthy people. Enforced silence is a cultural instrument used in many situations which limits the narrative rights of some people and, in certain cases, cuts people off from a meaningful integration of experience (Horsdal, 2012, s.32).

Ifølge Horsdal mister barn evnen til å skape seg selv, og blir i stedet skapt av mennesker rundt seg, hvis det ikke får fortalt om og uttrykket sine opplevelser. Dette er problematisk, fordi menneskene rundt barnet, kan ha helt andre tanker om hvordan barnets narrativ bør være og påvirke barnets narrativ i negativ retning: «The cultural environment in which children grow up – both within the family and educational institutions – strongly affect when and how we tell our stories and what and how much we will tell to whom» (Horsdal, 2012, s.70).

Lene Brok (2005) er også opptatt av fortellinger som identitetsskapende og problematiserer at hendelser og relasjoner i barndommen preger hvordan en oppfatter seg selv og andre, ettersom det legger seg som et mønster i menneskets psyke (Brok, 2005):

Nogle børn har fået passe mængder af tryghed, forståelse og kærlighed tidligt i livet (...) Andre børn er måske knap så begunstigede og gennemlever en tidlig opvækst præget af utryghed og afsavn, hvilket fører til brud i identitetsudviklingen og bevirker, at relationerne til andre mennesker præges af en generel mistilid. Især sistnævnte børn kan have megen gavn af at indgå i en målrettet fortællepraksis, hvor nærværende og stabile voksenpersoner skaber et trygt fortællemiljø,

hvor det er muligt at arbejde med eventyrfortælling og børnenes livsfortællinger (Brok, 2005, s.74).

Jeg forstår det slik: Å lytte til fortellinger kan lære lytteren noe om seg selv. Etersom en vet at fortellinger er viktige brikker inn i barn og unges identitetsbygging, bør lærere legge til rette for bruk av fortellinger i undervisningen og arbeid med livsmestring i skolen. Problematiseringen ved at barn og unge ofte ikke får uttrykt sine opplevelser og erfaringer er svært relevant for masteroppgaven, og selve grunnlaget for hvorfor det er et behov for større oppmerksomhet hva gjelder samtaler om vanskelige temaer i skolen.

Fortellinger for barn og unge

En psykologisk analyse av folkeeventyr, viser at eventyrets verden, hvor fantasi og virkelighet flyter sammen, svarer til barns verden og virkelighetsforståelse (Evenshaug & Hallen, 1993). Ruth Danielsen (1997) spurte barn hvorfor de liker fortellinger, hvorpå svarene var opplevelsen og følelsen de fikk mens de lyttet (Danielsen, 1997). Fortellinger rører noe i oss som mennesker og nettopp derfor egner de seg for å bli sett på i et

livsmestringsperspektiv:

Art and learning: Educators aim for meaningful, long-lasting learning. In order to make a deep impression, people must be engaged in their learning process. The arts can be highly engaging in part because they tap into emotions and may jar us into seeing or thinking differently (Yorks & Kasl, 2006; Leavy, 2020, s.12-13).

For meg er fortellinger det man kan kalle «opplevelseslæring», ettersom en forstår at fortellingen tematiserer noe som er større enn en selv, samtidig som de får en til å føle at fortellingen angår en selv på individnivå. Ola Henricsson har i en årrekke forsket på lærere som fortellere i skolen og viser til at fortellinger fungerer godt som inngang til et emne i undervisning, i tillegg til utviklende effekter, som bedre språkforståelse (Henricsson, 2020), kulturforståelse og identitetsfølelse (Dahlsveen, 2010). Gjennom fortellinger kan en oppleve at en annen virkelighet åpner seg, ved at fortellingen rører ved lytterens følelser og skaper indre bilder. Indre bilder er grunnleggende for å skape mening ut av fortellinger (Karsrud, 2010). J. R. R. Tolkien (2001) hevder at den bevisste fortelleren skaper en verden som «your mind can enter. Inside it, what he relates

is true (...) You therefore believe it» (Tolkien, 2001, s.37). Men i det øyeblikket en slutter å tro på fortellingen, er magien brutt: «The moment disbelief arises, the spell is broken; the magic or rather art, has failed» (Tolkien, 2001, s.37). Da står lytteren utenfor og ser på den andre verden fra virkeligheten, i en *secondary world*, som Tolkien betegner det som. Bruner (1986) presenterer et lignende begrep: *possible worlds*. Jeg liker denne betegnelsen bedre fordi det er et positivt ladet begrep som ytrer muligheter og håp. Bruner hevder med dette, at det narrative konstruerer nye måter å se livet på gjennom mulige verdener i lytterens indre. Fortellingene blir meningsskapende for lytteren med utgangspunkt i ens eget liv gjennom det fortellende språket. Lytteren skaper sine egne possible worlds og lar fortellingen bli en del av ens erfaring. På den måten kan fantasiens imaginære possible worlds sette ens egen virkelighet i et nytt lys hvor en kan finne mening og forestille seg en framtid.

Om en i et livsmestringsperspektiv legger til grunn at fantasiens indre bilder og opplevelse av possible worlds, er et uttrykk for følelser, kan fortellinger gi barn og unge verktøy til å mestre livet:

«Mennesker som har fantasi har evnen til å takle sin hverdag» (Dahlsveen, 2002, s.8). Fridunn Karsrud (2010) viser til at barn og unges identifikasjon med heroiske kvaliteter i fortellinger kan fremme både fantasi, kreativitet og selvtillit for å håndtere møtet med den virkelige verden. Hvis et barn identifiserer seg med helten og ser for seg at det går sammen med helten gjennom alle hendelser og prøvelser i fortellingen, utvikles også barnets evne til empati ettersom det dannes mønster for medlidenhet og mot i barnets sjel gjennom fortellingene (Karsrud, 2010). Når helten lykkes, sår det et frø av håp i barnets fantasi. Marit Akerø (2016) påpeker at voksne har levd lenger enn barn, og har derfor erfart at situasjoner kan forandre seg, det har nødvendigvis ikke barn som står i vanskelige situasjoner. De har begrenset livserfaring og i mindre grad kjennskap til at vanskeligheter de står i kan bedre seg over tid. Derfor er helter i fortellinger og eventyr spesielt viktige for barn og kan fungere som håpets rollemodell (Akerø, 2016). «Fortellingene avspeiler verden som vi erfarer den med ondskap, lidelse og prøvelser og rommer samtidig et håp som overskrider disse

erfaringene» (Akerø, 2016, s.49). Håp har særlig stor betydning for alle menneskers livskvalitet og har sammenheng med hvordan en mestrer livskriser og ens framtidstro (Akerø, 2016). «Håpet viser seg som en dynamisk livskraft som virker positivt inn på tanker, følelser og handlinger» (Akerø, 2016, s.45). Tom Eide (1990) så også viktigheten av håpselementet i fortellinger. Han problematiserte at det eksisterer en oppfattelse av at barn bør ledes bort fra det onde, og kritiserte norsk barnelitteratur for å ha forvandlet det onde i fortellinger til misforståtte kosedyr som skal reddes av den svake og hjelpeløse (Eide, 1990). Han viser særlig til Torbjørn Egners litteratur, og argumenterer med at slike Utopia-lignende uttrykk er problematiske fordi alle mennesker kjenner til ondskap, og gjennom indre bilder av det onde, kan barn lære seg å håndtere kreftene det onde symboliserer (Eide, 1990). Karsrud påpeker at det finnes en vegring mot å erkjenne for barn at også aggressivitet og egoisme ligger i menneskets natur (Karsrud, 2010). Dualiteten mellom det gode og det onde, er et moralsk problem hos ethvert menneske (Karsrud, 2010).

Fortellinger gir også muligheten for distanse fra det som er vanskelig, gjennom identifikasjon med helten (Karsrud, 2010, Akerø, 2016). Ettersom fortellinger gir rom for både distanse, bygger mot og gir håp, har fortellinger et stort potensial med tanke på utvikling av evner for å håndtere livets vanskeligheter - og viser dermed også fortellingenes mulighetsrom:

The interweaving between arts and healing is as old as society itself (...) the arts have unique healing capabilities and draws directly on visual art, drama, dance, music, poetry and literature. Early creative arts therapists were inspired by what the arts could bring to the field of mental health (McNiff, 2011; Leavy, 2020, s.15).

Med dette viser McNiff sammenhengen mellom kunst og psykisk helse. Dette mulighetsrommet har interessert flere terapeuter: I kognitiv terapi brukes terapeutiske fortellinger i arbeid med traumatiserte barn og unge. Nancy Davids (2002) har skrevet en rekke korte terapeutiske fortellinger som har blitt oversatt til norsk. Hun mener at underbevisstheten forstår fortellinger på et symbolsk nivå og plukker ut favorittfortellinger som speiler ens livsfortelling. En form for symbolspråk

som en ofte finner i fortellinger er metaforer. Metaforer kan aktivisere sunne, helbredende krefter og frigjøre endringspotensiale (Davids, 2002). Terapeutiske fortellinger virker gjennom formidling av nye tankemåter og holdninger, hensikten er å gi lærdom og innsikt (Davids, 2002). Videre hevder Davids at en har sett i terapien at fortellinger underviser underbevisstheten implisitt, og på den måten hjelper barn og unge til å finne styrke til å si ifra om-, og mulighet til å bearbeide vanskelige opplevelser, og endre ens egne tanker om seg selv og andre (Davids, 2002). De terapeutiske fortellingenes struktur er nokså lik Aristotelisk dramaturgi med tanke på at en i innledningen blir kjent med en hovedkarakter, en helt som lytteren heier på. Så skjer det en endring, helten opplever et problem som virker uoverkommelig, før den møter en eller flere hjelpere som får helten til å tenke på en annen måte og kan leve livet sitt videre. Det er en nevrologisk komponent som gjør at fortellinger er spesielt virkningsfulle i endringsarbeid for traumatiserte barn og unge; fortellinger som inneholder språk og logikk – og metaforer og symboler, aktiviserer begge hjernehalvdelen

(Davids, 2002). En av ulikhetene mellom tradisjonelle fortellinger og terapeutiske fortellinger, er at fortellingene i Nancy Davids bøker kommer med en terapeutisk «oppskrift» for hver fortelling. Oppskriften skisserer problemområde, målgruppe, budskap, forklaringer av metaforer og elementer som kan tilpasses barnet i målgruppen. På den måten påvirkes leseren til å tolke fortellingen slik Davids vil, og frarøves egen fantasi. På en annen side, kan oppskriften føles betryggende for den voksne som skal gå inn i samtalen etter fortellingen. Etter bruk i terapeutisk sammenheng oppdaget Nancy og andre terapeuter at disse fortellingene også åpnet for læring, endringsmuligheter og vekst (Davids, 2004). Davids skrev nye fortellinger til bruk i skolen for lærere, rådgivere og PP-tjenesten som blant annet omhandlet flere vanskelige temaer som lærevansker, søvnvansker og andre skolerelaterte problemer – og styrkende fortellinger om sunt selvbylde og sosiale ferdigheter. Denne studiens hensikt er ikke i hovedsak å bruke fortellinger som terapi, det er ikke lærerens jobb å være terapeut, men en kan heller ikke regne med at en i løpet av en lærerkarriere aldri vil møte et traumatisert barn eller kun

undervise elever med godt selvbilde i klasserommet. Derfor bør en være klar over hvilken effekt terapeutiske fortellinger kan ha på barn eller ungdom, og hvordan en kan lage en fortelling for bruk i samtale. Davids har laget et forslag til hvordan en kan lage terapeutiske fortellinger. Til høyre er punktene jeg anser som de viktigste:

Etter jeg fant teorien om terapeutiske fortellinger, innså jeg at fortellingen *Dragen* i del 1, inneholder alle disse punktene. Det er en autobiografisk fortelling, blandet med en fiktiv fantasiverden. Fortellingen ble ikke laget som terapi, men med et ønske om at andre barn skulle finne håp og mot i den for å si ifra om vold og rus i nære relasjoner. Ettersom det er en fortelling basert på traumatiske opplevelser, undrer jeg på om den kategoriseres som en terapeutisk fortelling eller autobiografisk fortelling, kanskje ligger den i et skjæringspunkt?

Oppsummert vil jeg trekke frem at barn har rett til å delta i eget liv, og at samtaler er det viktigste redskapet for at barn skal uttale seg fritt og kunne uttrykke sine

1. I starten: Speil barnets situasjon symbolsk, eks. «*Det var en gang et blomsterfrø som blåste med vinden. Så landet det på et fortau, falt ned i en sprekk og begynte å vokse der*», la hovedpersonen få barnets karakteristikk.

2. Bruk språk som barnet forstår og bruk metaforer for det som er vanskelig. Eks. «*Frøet vokste og hadde det bra til det rakk fortauskanten. Hver gang det prøvde å vokse videre, var det noen som trakk på det*». (Opplevd vold eller overgrep på en måte som gjør at en slutter å vokse).

3. Nevn aldri overgrep, traumer eller problemer direkte.

4. Lån idéer og bilder fra andre eventyr og fortellinger som barnet kan gjenkjenne.

5. Gjør hyppig bruk av budskap om styrke, kjærlighet, kreativitet og helbredelse.

6. Bruk dyr eller drømmer for å representere endring.

7. La hovedpersonen strekke seg mot andre for hjelp og vennskap.

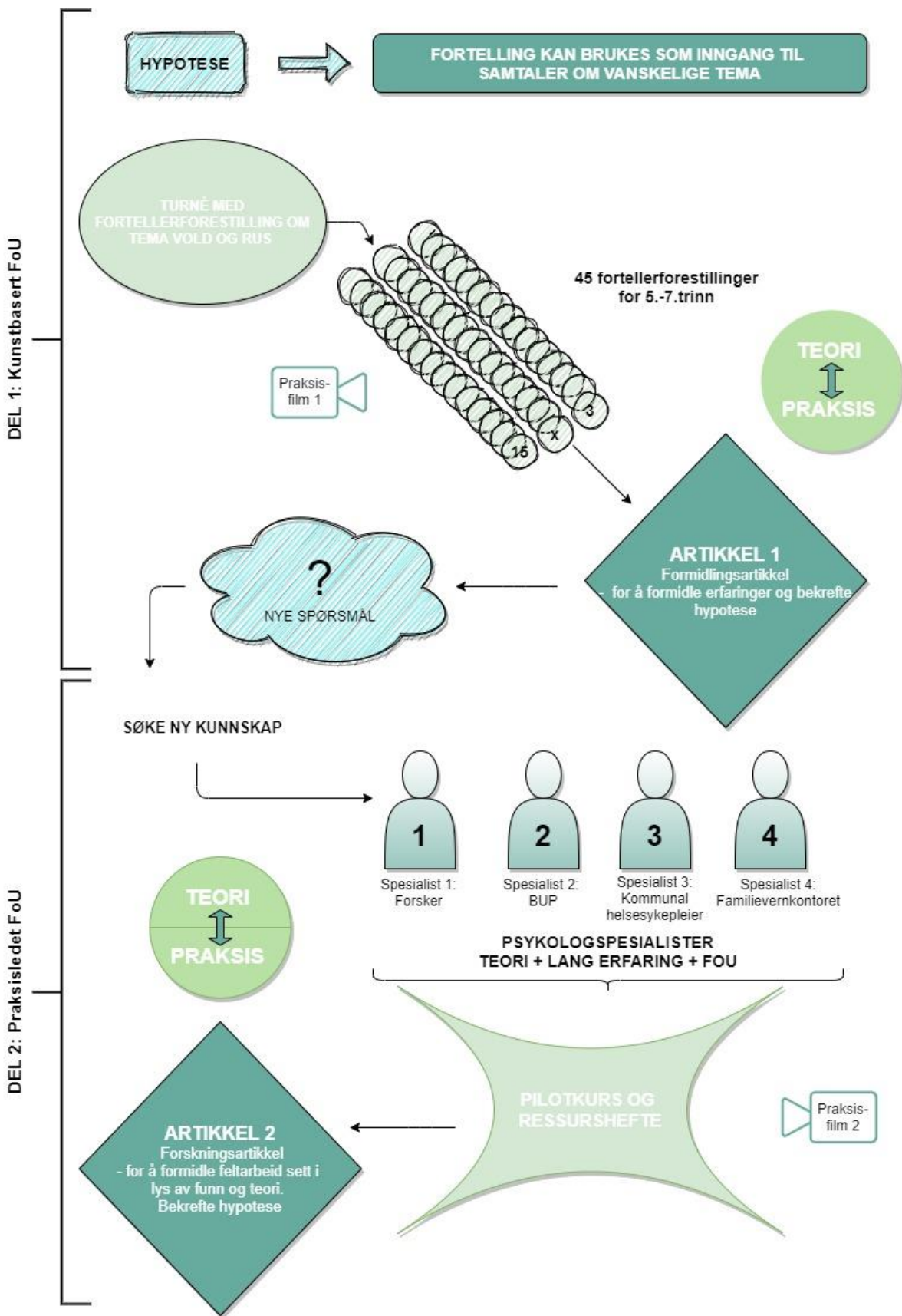
8. La hovedpersonen finne styrke i seg selv til å løse problemet. Det er vanligvis best å ikke gi konkrete løsninger på problemet, men ha en åpen slutt hvor lytteren selv kan tolke og bestemme hva som skjedde videre. (Davids, 2002).

meninger. Øvreide (2009) påpeker at det gjennomføres for få samtaler om barns utrygge situasjoner. Derfor er det viktig at lærere åpner for samtaler om vanskelige tema. For å få til dette må læreren være i stand til å sette seg inn i barns perspektiv. Det fordrer kunnskap om psyko-educasjon og følelseskompetanse. En lærers kompetanse og holdninger virker direkte inn på elevens psykiske helse (Fallmyr, 2020). Muntlig fortellerkunst som metode egner seg som inngang til samtaler om vanskelige tema på grunn av fortellingens imaginære verden, spesielt knyttet til følelser (Bruner, 2002), samt fortellingens evne til å bygge språkforståelse (Henricsson 2020, Dahlsveen, 2010), identitetsfølelse (Brok, 2005, Dahlsveen, 2010) og helende effekt (Davids, 2002) gjennom heroiske kvaliteter for mot og håp (Akerø, 2016). Dette teoretiske bakteppet gir en innsikt i potensialet fortelling har som livsmestringsarbeid og psykisk helsearbeid i skolen, med fokus på læring, 'folkeopplysning' og verdien av klasse-samtaler og individuelle samtaler.

FORSKNINGSMETODE

Metode som begrep er av gresk opprinnelse og betyr veien til målet (Johannesen et al., 2016, Tjora, 2017). Veien til målet i denne studien har vært gjennom kvalitativ metode. Denne delen av oppgaven tar for seg studiens overordnede kunnskapssyn som ligger til grunn for forskningen. I tillegg belyses metodologi og metodiske valg og arbeidsmetoder for undersøkelsen. Kunnskapssynet er bærende for hele prosjektet og har påvirket en rekke valg for undersøkelsen, deriblant valg av tema og problemstillinger, fremgangsmåter og teoretiske perspektiver. Dette har til sammen dannet grunnlaget for analysen og arbeidet med artiklene og ressursheftet.

Den forskningsmessige behandlingen av prosjektet var todelt. De to delene er knyttet sammen og har påvirket hverandre gjennom hele prosjektet og det praktiske arbeidet har bidratt til å belyse den teoretiske drøftingen. Figur 6 viser en visuell fremstilling av utgangspunktet og sammenhengen mellom masterprosjektets første og andre del:



(Figur 6: Metode)

Første del var et kunst-basert forskningsprosjekt som resulterte i en formidlingsartikkel. Refleksjonene etter fagartikkelen skapte nye spørsmål og ga grobunn for neste prosjekt og masterprosjektets andre del: Et praksisledet forskningsprosjekt gjennom pilotkurs og et ressurshefte for lærere, som resulterte i en vitenskapelig artikkel. Artikkelen undersøker og besvarer hver sine problemstillinger, men henger sammen ved å omhandle samme tema *samtaler om vanskelige tema i skolen – fortelling som inngang til samtaler med barn og unge*.

Sosialkonstruktivismen

Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (Alvesson & Sköldbberg, 2017) er det masterprosjektet hviler på ettersom fortellinger kontekstuelte endrer seg i hvert enkelt møte med lytterne. Det kontekstuelle og relasjonelle ligger i den muntlige fortellerkunstens natur. Det dannes en ramme for muntlige fortellinger i det sosiale fellesskapet, hvor fortellingene tilpasses og blir meningsbærende i fellesskapet. Fortelleren skaper mening i materialet som fortelles, samtidig som det skapes en ny mening i møte med lytterne

igjen. Sosialkonstruktivistiske teorier hevder at kunnskap er en sosial konstruksjon og at den sosiale virkelighet ikke er konstant over tid, men i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018). Sosialkonstruktivismen er læren om hvordan mennesket skaper og blir skapt av samfunnet, det er troen om at mennesket stadig blir formet av erfaring fra opplevelser og situasjoner (Berger & Luckmann, 2015). Ifølge Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2017) starter gjerne sosialkonstruktivistiske tekster med noe som oppfattes som selvsagt, men viser seg å være mer kompleks enn ved første øyekast. Videre trekker Peter Berger og Thomas Luckmann (2015) frem begrepene *subjektiv* og *objektiv* virkelighet. Subjektiv virkelighet viser til hvordan mennesket påvirkes av og opplever verden, og objektiv virkelighet viser til hvordan mennesket ser seg selv i forhold til verden. På bakgrunn av dette forstår jeg at verden påvirker mennesket og at livets opplevelser og selvoppfatning påvirker hvordan en ser på verden. Mennesker som handler og samhandler vil kunne skape en dynamikk som fører til at et fenomen kan endre seg over tid. En kan dermed argumentere for at kunnskap

om den sosiale virkelighet er tidsbegrenset. I moderne vitenskapsteori påpeker sosialkonstruktivismen at en ikke nødvendigvis ser et objekt slik det faktisk er, men en konstruert gjengivelse av et objekt. Siden vår oppfattelse av virkelighet ikke er virkelighet, men konstruert, kan også våre oppfatninger skifte når ny kunnskap dukker opp.

Når en studerer sosiale fenomener, kan forskeren ikke klart skilles fra objektet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren går i interaksjon med menneskene som studeres, i tillegg blir forskeren påvirket av omgivelsene og motsatt. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Forskeren kan derfor ikke hevde at hun har et nøytralt blikk på virkeligheten, ettersom forståelsen av virkelighet stadig konstrueres i dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018). Det forskeren kan si noe om, er hvordan en oppfatter fenomenet. En kan tenke seg at det kan finnes like mange konstruksjoner av samme virkelighet som det er mennesker til stede i situasjonen, derfor

er det vanskelig å si at en er mer sann enn en annen. På bakgrunn av at en ikke kan snakke om en objektiv sannhet i denne studien, kan en i beste fall snakke om *intersubjektivitet*, at flere har samme oppfatning av virkeligheten. May Britt Postholm og Dag Ingar Jacobsen (2018) skriver videre at en logisk konsekvens av dette er at kunnskap om virkelighet kun kan utvikles i kontinuerlig interaksjon og dialog med andre.

Hermeneutikk

For å tolke og forstå studiens data benytter jeg meg av hermeneutikken som vitenskapssyn. Begrepet *hermeneutikk* betyr forklarings- eller fortolkningskunst (Thornquist, 2003, Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en filosofisk retning som behandler spørsmål om hvordan kunnskap skapes, fortolkes og forstås (Thornquist, 2003). Torsten Thurén beskriver hermeneutikk som en fortolkningslære som går ut på å forstå, og ikke bare forklare (Thurén, Gjerpe & Gjestland, 2009). I tråd med sosialkonstruktivismen, viser også Gadamer til at kunnskap oppstår mellom mennesker. Slik ser jeg en parallell, i denne studien, mellom hermeneutikken og sosial-

konstruktivismen med et tankesett om at det ikke finnes en reell sannhet eller menneskelig levd erfaring. Ulikheten er at hermeneutikken handler om fortolkningen av denne kunnskapen. Hermeneutikk er ikke en metode, men en «generell filosofi om hva forståelse er; hva som skjer i oss og med oss når vi forstår» (Krogh, 2014, s.239). Thomas Krogh (2014) definerer hermeneutikk som en tenkemåte der forståelse og mening møtes. En kan derfor forstå hermeneutikk som en fortolkningslære og tenkemåte som forener forståelse og mening, og på den måten skaper ny innsikt. «Vi forstår dem fordi vi selv er mennesker og kan sette oss inn i hvordan andre mennesker tenker og føler. Vi kan se inn i oss selv (introspeksjon) og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser (empati)» (Thurén et al., 2009, s.105). I tillegg skriver Gadamer: «Med andre ord är människan en tolkande varelse, och tolkandet ett villkor för vår existens» (Gustavsson, 2004, s.500). På bakgrunn av dette forstår jeg at fortolkning ligger i menneskets natur og kan ikke unngås. Som forsker vil det innebære å være oppmerksom på at antakelser og fordommer bør presiseres i den hensikt å

sikre studiens pålitelighet og gyldighet (Gadamer, 2010). Dette gjelder og fortellinger som kunstform – her er hermeneutikk sentralt, også i våre daglige fortellinger om våre liv. Beate Indrebø Hovland (2011) skriver at menneskers livshistorier er fortolkninger av våre liv. Noen hendelser er glemt og fortrent, mens andre huskes som sentrale for hvorfor en er som en er i dag (Hovland, 2011).

I denne studien bruker jeg *abduksjon*, en hermeneutisk vekselvirkning mellom teori og praksis under prosessen (Gadamer, 2010). Abduksjon er en modell hvor jeg ser delene i lys av helheten og helheten i lys av delene. (Gadamer, 2010). I figur 6 har jeg visualisert abduksjon slik:

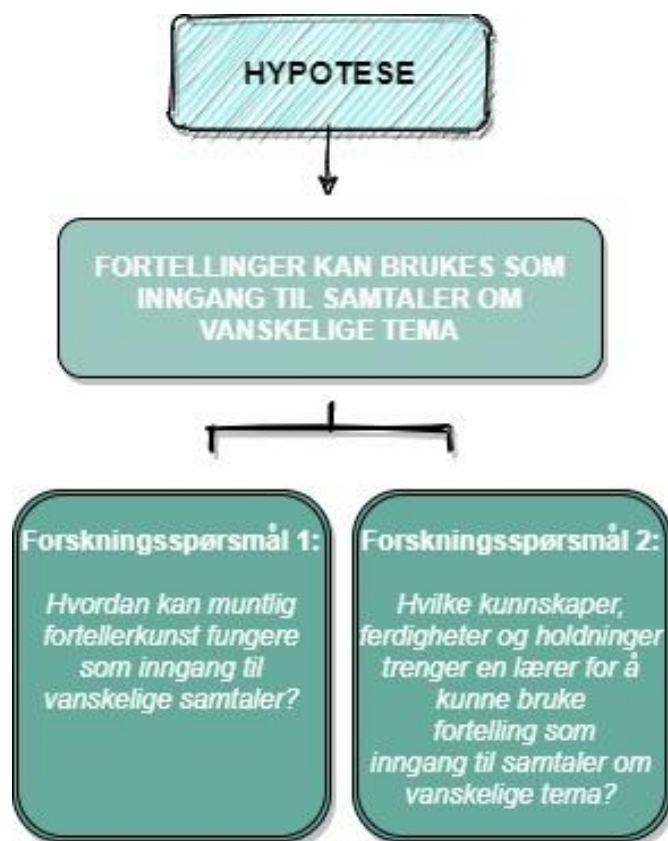


(Figur 7: Abduksjon, bearbeidet fra Gadamer)

Delene og helheten skaper hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Helheten i studiens sammenheng er temaet og

delene er hver enkelt forestilling, hvert enkelt møte med elevene, selve pilotkurspakken og hvert enkelt møte med spesialistene. Estelle Barrett (2010) skriver at en hermeneutisk tilnærming i forskning anerkjenner individuell forståelse, subjektive tolkninger og at det finnes ulike perspektiver på virkeligheten. Derfor blir det også viktig å sette forskning og praksis inn i ulike kontekster, samt evne å reflektere rundt hva som skapes, og forstå at forskning og praksis aldri vil stå isolert og alene.

I mine feltarbeid har jeg gjennom to underprosjekter i masterprosjektet utforsket hypotesen om at *fortellinger kan brukes som en inngang til samtaler om vanskelige tema*. Videre følger en modell som viser hvordan jeg har gått fra hypotese til to forskningsspørsmål for de to artiklene:



(Figur 8: Fra hypotese til forskningsspørsmål)

I denne studien har informantene fortolket sine egne opplevelser i undersøkelsens første og andre del. Informantene i del 1 fortalte meg om sine opplevelser av fortellerforestillingen og delte egne bilder og fortellinger. Informantene i del 2 har fortolket eget arbeid som psykologspesialister, i tillegg til at pilotdeltakerne har delt av sine erfaringer og opplevelser under pilotkurset. For å kunne si noe om dette har jeg videre fortolket deres utsagn, refleksjoner, holdninger og deltakelse.

Utfordringen ved bruk av det hermeneutiske kunnskapssynet, er at en alltid tolker andres opplevelser og følelser basert på sine egne (Thurén et al., 2009). Thurén problematiserer tre ulike aspekter: Det første er *projeksjon*, når en antar at den andre oppfatter verden på samme måte som en selv. Det kan være problematisk fordi en tilskriver andre ens egne egenskaper. Det andre er vanskeligheten ved å tolke en situasjon, handling eller utsagn inn i riktig kontekst (Thurén et al., 2009). Det er problematisk fordi det kan være lett å misforstå kontekst eller sammenheng, som igjen fører til at hermeneutiske tolkninger kan oppfattes som usikre sammenlignet med en positivistisk fortolkningsmetode (Thurén et al., 2009). Det siste problematiske aspektet er at forskeren går inn i ethvert prosjekt med en forforståelse. (Thurén et al., 2009). Ettersom forforståelse er den forkunnskapen en har som menneske, kan det være problematisk at ens kunnskap og fordommer vil prege hvordan en ser virkeligheten (Thurén et al., 2009). Jeg er bevisst på at min forforståelse vil påvirke meg under feltarbeidene og analyseringsarbeidet av

datamaterialet. Til tross for at en hermeneutisk tolkning er usikker og nesten aldri intersubjektivt testbar (Thurén et al., 2009), er det hermeneutiske kunnskapssynet den fortolkningsmetoden som vil fungere best i mitt arbeid med denne studien. For selv om forståelseshorizontene våre er omfattende, så er det mulig for våre forståelseshorisonter å endre seg. Dette bringer oss over til den hermeneutiske sirkelen.

Den hermeneutiske sirkelen

Ifølge Gadamer (2010) kan kunnskapsutvikling i fortolkningsprosesser forklares gjennom *den hermeneutiske sirkel*. Den hermeneutiske sirkel beskrives som et forhold mellom to horisonter. For å oppnå forståelse må to horisonter må møtes. Alle mennesker har sin egen horisont av fordommer, forforståelse og forståelse (Krogh, 2014). «En horisont er ingen fast grense, men noe som beveger seg i samme retning og åpner for utvidelse» (Gadamer, 2010, s.281). Når to horisonter møtes, kaller Gadamer møtet for en horisontsammensmelting (Gustavsson, 2004). Gjennom samtale og dialog vil en erfare noe nytt, og oppnå ny innsikt.

Eksempelvis oppstod det ny innsikt for både meg og elevene i del 1 av studien, da vi fant en felles forståelse under diskusjonene rundt metaforene i fortellingen. Det samme opplevde jeg i del 2 av studien, spesielt under intervjuene med informantgruppe 1, hvor psykologspesialistene satt på fag-kunnskaper og jeg oppdaget overførings-verdiene inn i pedagogikken og kunsten. Men også under pilotkursene med informantgruppe 2, da deltakerne måtte ta stilling til ulike påstander og i refleksjoner etter øvelser eller teori. Ny innsikt fører til at horisontene utvides. Den hermeneutiske sirkelen er en god metode for å overvinne fordommer og skape en bedre forforståelse (Thurén et al, 2009). Det er en spirallignende bevegelse som synliggjør at all kunnskapsutvikling har et utgangspunkt som videre innsikt og forståelse av et fenomen springer ut fra. Det er en modell som spiller frem og tilbake mellom forforståelse og erfaring. Gadamer sier at mennesket utvikler sin forståelse gjennom å stadig møte på noe nytt og ukjent, og at dette er en stadig pågående prosess (Gustavsson, 2004). Når en søker ny forståelse og innsikt om et fenomen og utforsker dette gjennom for

eksempel intervju, så gir den nye kunnskapen som utvikles en utvidet innsikt, og dermed økt kunnskap om fenomenet. Den hermeneutiske sirkelen er dermed alltid uavsluttet. Studiens bidrag til feltet må forstås i lys av dette.

Kvalitativ forskning

Denne studien er orientert i kvalitativ retning. Kunstnerisk forskning føyer seg inn i det kvalitative, ettersom det ofte handler om å forstå et fenomen fra innsiden. Kvalitativ forskning prøver å fange opp mening og opplevelser som ikke kan måles som tall i et skjema (Dalland, 2012), hvor kvalitativ metode kjenne-tegnes ved å søke innsikt og kunnskap i spesifikke temaer, fenomener, situasjoner og enkeltmennesker (Befring, 2015). Kvalitativ metode handler om samhandling mellom personer og relasjoner, analysering av roller og kommunikasjon (Aase & Fosskåret, 2014). I motsetning til kvantitativ forskning hvor forskeren kan behandle sine data uten å ha vært i direkte kontakt med informantene, vil en kvalitativ orientert forsker oppholde seg 'blant data' i en periode (Aase & Fosskåret, 2014). Gjerne gjennom feltarbeid for å komme så

nær forskningsobjektene som mulig. Formålet er å registrere selv hva som skjer og hvordan personer tolker situasjoner og hendelser (Aadland, 2004). Årsaken til bruk av kvalitativ metode i denne studien er dens egnethet til å undersøke menneskelig erfaring. Thagaard (2013) presiserer at en slik tilnærming bør benyttes når det søkes dypere innsikt i sosiale fenomen og personlig erfaring (Thagaard, 2013) Hensikten med denne studien er ikke å lage et generalisert bilde av et fenomen, men i del 1 å prøve ut vanskelig tematikk i form av en fortelling og i del 2 å lage en kurspakke og et ressurshefte basert på innsamlet data. Begge prosjektdelene er undersøkt gjennom feltarbeid. Som forsker har jeg inkludert informantene i prosessen, slik at de fungerer som aktive med-forskere og studien ble til gjennom dialog med informanter i et felles utforskende laboratorium. Nærkontakten gjennom kvalitativ metode kan gi den dybden jeg trenger i forskerrollen for å oppnå forståelse rundt studiens tema, problemstillinger og informantenes perspektiver. En forsker skal forsøke å forske for å kunne forstå og danne seg et helhetlig bilde av forskingsdeltakernes perspektiv

(Thagaard, 2013). Ettersom kvalitativ forskning er en fleksibel forskningsmetode, har det vært muligheter for å tilpasse og endre forløpet underveis ved behov.

Kunst-basert forskning

Begrepet *kunst-basert forskning* har vært omdiskutert. I denne studien bruker jeg *kunst-basert forskning* som en norsk oversettelse fra *Art-based research* (Leavy 2020). Som navnet tilsier, går kunst-basert forskning ut på å forske gjennom kunsten - og blir ofte mer forbundet med utvikling av det kunstneriske univers gjennom skapelse av kunst, og mindre forbundet med kunnskapsproduksjon. Ifølge Henk Borgdorff, er økt kunnskap og forståelse ofte biprodukter av kunst-basert forskning, men ikke intensjon fra start (Borgdorff, 2012):

(...) Art knowledge is always also embodied in form and matter. Creative processes, artistic practices, and artworks all incorporate knowledge which simultaneously shapes and expands the horizons of the existing world – not discursively, but in auditory, visual and tactile ways, aesthetically, expressively and emotively (Borgdorff, 2012, s.21).

Ut fra dette forstår jeg at kunnskapen ligger i erfaringene: *Erfaringskunnskap*.

Oppmerksomhet på kunnskap *i* og *gjennom*, i stedet for *om* (Borgdorff, 2012). Patricia Leavy (2009) understreker også teaterets estetiske erkjennelsesarena i forskningsarbeid:

A performative approach helps me to find, experience, and express the desire, passion, ambivalence, powerlessness, uncertainty, shame, love, fear, and other emotions that are hidden in our relationships and cultural discourses (Leavy, 2009, s.136).

Ifølge Rikke Gürgens Gjærum og Bjørn Rasmussen (2012) er det en økende interesse for kunstfaglig forskning og kunnskapsproduksjon gjennom andre medier enn skrift og tale (Gjærum & Rasmussen, 2012). Innenfor den kvalitative rammen, er del 1 i denne studien, et kunst-basert forskningsprosjekt som har gitt meg erfaringskunnskap gjennom feltarbeidet på turné i skolen. Empirien er fra 45 forestillinger på skolebesøk med *Dragen – en fortellerforestilling* for målgruppen 5.-7.trinn. Jeg ønsket å skape et sosialt bånd mellom meg som fortellerkunstner og elevene som lyttere, derfor arbeidet jeg aktivt under alle fremføringene med fokus på Schechners (1981) begreper *rasa* og *bhava* for å krydre fortellingen. *Rasa* er

vokabularet i forestillingen som utøveren står for (Schwartz, 2004), og *bhava* er den følelsesmessige erfaringen lytteren får i løpet av forestillingen (Dahlsveen, Gjærum & Walløe, 2015). Ønsket er at den følelsesmessige erfaringen skal føre til en endring hos lytteren (Schwartz, 2004). I mitt tilfelle ønsket jeg at elevene skulle erfare hvordan det kunne oppleves å vokse opp med vold i nære relasjoner, samt skape en felles forståelse for tematikken vold og rus i gruppen.

Kunst-basert forskning baserer seg på at kunsten er et håndverk, eksempelvis en skulptur, og hvor forskeren er instrumentet som former den, eksempelvis skulptøren/billedhuggeren. Gjennom denne interaksjonen jobber forskeren på en dynamisk og holistisk måte (Leavy, 2020), som på sin side involverer stadige refleksjoner, beskrivelser, formuleringer av problem og løsning samt evnen til å forklare og identifisere intuisjon og kreativitet i en forskningsprosess (Leavy, 2020). Videre vil jeg utdype den praksisledete forskningen.

Praksisledet forskning

Kreativt arbeid i forskningssammenheng refereres ofte til som *practice-led research* og tilknyttede begreper som *practice-based research*, *creative research* eller *practice as research*. Jeg velger i denne studien å oversette det engelske begrepet *practice-led research* til *praksisledet forskning* ettersom hele undersøkelsen i del 2 drives gjennom praksis, i flere ledd. Ifølge Hazel Smith og Roger Dean (2014) brukes begrepet praksisledet forskning til å lage to argumenter om praksis som ofte er overlappende og sammenkoblet: For det første er kreativt arbeid i seg selv en form for forskning som kan generere og påvise forskningsresultater. Og for det andre at spesialkunnskapen som kunstneren besitter og deres engasjement under prosessen når de skaper, kan føre til spesialisert forskningsinnsikt som kan nedtegnes som forskning (Smith & Dean, 2014). De påpeker også at praksisledet forskning er en av de mest spennende og revolusjonerende utviklingene i universitets og forskningssektoren - og at det er viktig fordi den oppdager og viser nye måter å tenke forskning på. På den måten har praksisledet forskning økt bevisstheten rundt forskjellige typer

kunnskap gjennom kreative prosesser (Smith & Dean, 2014).

Ifølge Marit Ulvund er praksisbasert forskning det å skape og utøve praksisen, som er selve forskningen (Ulvund, 2012). Å arbeide praktisk med kunst for meg innebærer estetisk opplevelse, erfaring og erkjennelse (Sæbø, 2011) gjennom kropp og sanser. Jeg støtter meg til det Estelle Barrett (2010) poengterer: «We propose that artistic practice be viewed as the production of knowledge or philosophy in action. (...), our exploration of artistic research demonstrates that knowledge is driven from doing and from the senses» (Barrett, 2010, s. 1). Gjennom en kreativ og praksisledet tilnærming til forskning fremmes synet på at kunnskap blir erkjent gjennom å gjøre, erfare og sanse. Brad Haseman (2006) legger frem en modell der han skiller mellom tre forskningsparadigmer, og presenterer *performativ forskning* som et utfyllende alternativ ved siden av kvalitativ og kvantitativ metode (Haseman, 2006). Haseman mener at praksisledet forskning skal forstås som en metode innenfor performativ forskning, og understreker at praksisledet er helt nødvendig i

kunstnerisk forskning (Haseman, 2006). Videre henviser Haseman til en definisjon av praksisledet forskning av Carole Gray som også argumenterer for at praksisledet forskning kan brukes innenfor kvalitativ metode:

Firstly research which is initiated in practice, where questions, problems, challenges are identified and formed by the needs of practice and practitioners; and secondly, that the research strategy is carried out through practice, using predominantly methodologies and specific methods familiar to us as practitioners (Haseman, 2006, s.8).

Ut fra denne definisjonen ser jeg argumentasjonen for at praksisledet forskning også kan brukes innenfor kvalitativ metode, og valgte denne, ettersom jeg forstår at kreativt arbeid også kan utforskes basert på spørsmål og hypoteser i kvalitativ form.

Innenfor den kvalitative rammen, studiens andre del et praksisledet forskningsprosjekt, i flere ledd. Empirien fra undersøkelsen er fra intervjuer, feltarbeid og utvikling av ressurshefte. Hensikten var å tilegne meg kunnskap fra psykologspesialister i helsefeltet, utforske ulike øvelser og fortellinger sammen med lærere, for så lage et ressurshefte med noen generelle øvelser, forslag og

fortellinger som kan egne seg som inngang til samtaler i skolen. Dette kan igjen gi lærere og lærerstudenter en trygghet til å tørre å spørre om hva som oppleves vanskelig for elevene sine samt måter å innlede samtaler om vanskelige tema i et livsmestringsperspektiv.

Den reflekterende praktiker

Forskning er kontekstavhengig, og det er derfor nødvendig å reflektere over egen praksis (Fuglseth & Skogen, 2006). Innenfor kunstfaglig forskning er både selvrefleksivitet og metodologisk bevissthet avgjørende for arbeidet, både underveis og i ettertid (Rasmussen, 2012). Refleksjon underveis og etterpå har vært viktig for meg både under masterprosjektets feltarbeid i del 1 og del 2. Da har jeg funnet hjelp i den reflekterte praktikers metode, en forskningsstrategi hvor forsker og deltaker er samme person: I den reflekterte praktikers metode forsker en på egen praksis, med ønske om å forbedre praksis gjennom målbevisst refleksjon (Neelands, 2006). Donald Schön (2009) lanserer følgende begreper: *viten-i-handling*, *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-over-handling*. Viten-i-handling er taus kunnskap som får mennesket til å

handle som en gjør, eksempelvis i ulike sosiale situasjoner (Schön, 2009). Refleksjon-i-handling sammenslår viten, erfaring og intuisjon parallelt med praksis. Med andre ord, at mennesket reflekterer imens en handler. Refleksjon-over-handling er refleksjoner rundt prosess og konsekvenser i etterkant av praksis (Schön, 2009). På bakgrunn av dette forstår jeg metoden som en strategi hvor forskeren kan oppnå større selvinnsikt og for å evaluere og endre egen praksis til det bedre. Jeg brukte den reflekterte praktikers metode gjennom å prøve å se meg selv utenfra i situasjonene, ved se for meg at jeg var «på glasstaket». Med glasstaket mener jeg reflektiv tenkning. Erling Lars Dale (1989) skiller mellom tre kompetansenivåer: K1, evne til å gjennomføre undervisning. K2, evne til å planlegge undervisning og K3, evne til reflektiv tenkning. I K3-nivået er læreren forsker og reflekterer og begrunner egen praksis. Dale skriver videre at en profesjonell lærer behersker og beveger seg uproblematisk mellom alle nivåene, mellom teori og praksis (Dale, 1989). Dales modell er nesten identisk med Lars Løvliens (1974) didaktiske praksistrekant som viser sammenhengen mellom P1,

praksis, P2, pedagogisk teori og empiri og P3 verdier og etikk (Lauvås & Handal, 2000). Uten K3-nivået vil ikke det totale handlingsrommet som finnes kunne utnyttes (Dale, 1989). Ulempen ved bruk av den reflekterte praktikers metode er ifølge Philip Taylor (1996) at metoden ofte misforstås ved at forskeren kun reflekterer rundt seg selv, i stedet for seg selv som forsker i møte med studiens problemstilling og informanter. Det er problematisk hvis en går seg vill i egenrefleksjon og ikke ser seg selv som en helhet i gruppen (Taylor, 1996). Likevel anser jeg alle tre fasene i Schöns strategi som relevante i begge undersøkelsene og studiens analyse av det praktisk gjennomførte arbeidet.

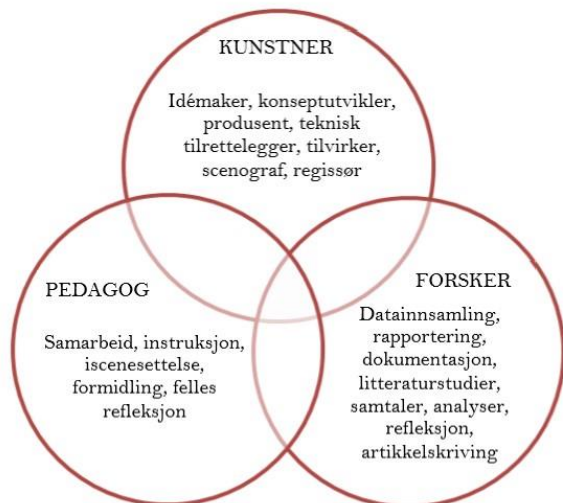
Forskerens rolle og forforståelse

Med tanke på forforståelse støtter meg til F. Michael Connelly & D. Jean Clandinins (1990) teori om narrative inquiry. Connelly & Clandinin presenterer narrativ inquiry som en metodologi basert på Jerome Bruners idéer om at mennesker skaper mening i livet ut fra ens fortellinger, og som en forståelse av forskningsbasert erfaring (Connelly & Clandinin, 1990). Det er sistnevnte

kategori jeg definerer meg innenfor i dette masterprosjektet. Narrativ inquiry er en måte å forstå erfaringer på, som bygger på John Deweys (1938) teori om erfaring, satt inn i en lærerkontekst hvor erfaringer er personlige, praktiske, formet av og uttrykket gjennom praksis (Clandinin, 2013). Slik jeg forstår narrativ inquiry, handler det om forståelsen og bevisstheten om at alle mennesker gjenforteller sine livsfortellinger og lever ut sine narrativer - samt at en forstår andres fortellinger, narrativer, hendelser og liv sett i lys av sitt eget: «Narrative inquiries explore the stories people live and tell» (Clandinin, 2013, s. 17), erfaringer sett i en relasjonell og sosial kontekst. Det handler også om å tenke *med* fortellingen, og ikke *om* fortellingen du får fortalt (Clandinin, 2013). Et viktig perspektiv å ta med seg inn i tematikk om vanskelige tema i skolen, er i tillegg at «stories are lived before they are told» (Clandinin, 2013, s. 10). Dette perspektivet har jeg vært oppmerksom på inn i eget formidlingsarbeid, samt under informantenes erfaringsdeling, forståelse og erkjennelse av opplevelser, hendelser og situasjoner delt fra vårt praktiske virke.

Under denne studien har jeg forsket i eget felt. Derfor kreves det en særlig oppmerksomhet ovenfor forskerrollen og egen forforståelse, ettersom subjektivitet kan innvirke i studiens forløp og utvalg av funn (Tjora, 2017). Jeg har brukt feltnotater som egen logg for å være tilstrekkelig bevisst mulige fallgruver med tanke på egen forforståelse og tidligere empiri, men også for å se om den endret seg underveis. Som masterstudent ser jeg tydelige fordeler med å ha kjennskap til feltet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det kan være lettere å forstå studiedeltakernes livsverden dersom en selv har kunnskap om feltet. En forskers evne til å erkjenne og fremstille hvilken posisjon funnene kommer fra har betydning for studiens validitet og pålitelighet (Malterud, 2017). Min posisjon til pedagogikken og skolen som felt er nær, ettersom jeg jobber som dramapedagog og kontaktlærer på videregående skole. Jeg vokste også opp med vold og rus i hjemmet, med skolen som fristed uten at noen voksne oppdaget det. Det har derfor vært utfordrende å forstå min posisjon i dette prosjektet ettersom jeg ønsker at samtalene skal finne sted på skolen, slik at flere barn tør

å melde fra, på samme tid som jeg ønsket å forske i kunsten, i og med fortellinger, og meg selv som skapende fortellerkunstner. Dette har ført til at jeg-et i denne studien står i en sentral posisjon, fordi jeg er forskeren, fortellerkunstneren og pedagogen i alle møtene. Derfor ser jeg nytten i Lise Hoviks modell for roller og funksjoner i kunstnerisk forskning:



(Figur 9: Roller og funksjoner – hentet fra Lise Hovik, 2012, s. 7).

Hovik påpeker at praksis og teori alltid henger sammen og for beholde balansen, må en forske med hele kroppen (Hovik, 2012, s.80). For å forske med hele kroppen, må en stå i flere roller. Det kan være utfordrende å balansere alle rollene samtidig, men jeg anser forskeren, pedagogen og kunstneren som likestilte i

begge mine prosjekter, ettersom alle rollene er like fremtredende gjennom hele prosessen.

Utvalg og rekruttering av studiedeltakere

Rekrutteringen av studiedeltakere har foregått over to år. Til studiens første undersøkelse ønsket jeg skoleelever fra 5.-7.trinn som informantgruppe. Rekrutteringen skjedde gjennom Den kulturelle skolesekken i Oslo. Til studiens andre undersøkelse ønsket jeg kontakt med to ulike informantgrupper: a) Representanter fra helsesektoren og b) Representanter fra skolen. Informantgruppe 1 besto av tre psykologspesialister fra ulike instanser og organisasjoner og en helsesykepleier som arbeidet på ulike skoler i kommunen. Rekrutteringen foregikk gjennom epost til egne kontakter og forslag fra veiledere. Informantgruppe 2 besto av ti lærere fordelt fra barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Rekrutteringen foregikk gjennom en reportasje i lokalavis og regional nettavis, sosiale medier og jungeltelegraf, altså via det man kan kalle 'snøballmetoden', hvor en kilde fører videre til en annen. Se bildescan fra avis:

● Forsker på snakk med barn og vanskelige tema:

Ønsker lærerhjelp

– Jeg håper mange tar kontakt og blir med på pilotkurset. Sammen kan vi samle verdifulle erfaringer og skape et ressurshefte som kan være til hjelp for både lærere og barn der ute.

Oppfordringen kommer fra Ine Mariel Solbakken (27) fra Sandstrand. Hun flyttet nylig tilbake til Harstad fra Oslo, da hun fikk jobb som dramalærer på Heggen videregående skole. For tiden tar hun også en master i estetiske fag ved OsloMet. Den ønsker hun litt hjelp med, fra grunnskolelærere i Harstad.

Søker deltakere til pilotkurs

– Jeg håper grunnskolelærere i området vil bli med på et spennende pilotkurs! Både ferske og erfarne lærere. I kurset vil jeg utforske hvordan man kan bruke fortellinger som inngang til samtale med barn og unge om vanskelige tema. Det skal vi gjøre sammen, med ulike øvelser og metoder rundt forskjellige fortellinger, og refleksjoner og diskusjoner i etterkant, sier hun.

Foreløpig er planen at kursene vil holdes tidlig i 2021, enten over en lang samling, eller over flere kvelder, avhengig av kursinteressens. Temaene er tett linket opp til fagfornyelsens fokusområde på Livsmestring, og planen er at pilotkurset skal resultere i et konkret ressurshefte for lærere og lærerstuderenter.

– For å kunne finne ut av hva som funker, og ikke funker i ettertid, vil jeg filme og ta lydopptak i prosessen. Men dette skal jeg bare bruke for egen analyse, alt vil anonymiseres i selve masteroppgaven, og materialet vil bli slettet i ettertid, forsikrer hun om.

Motivasjonen

Siden 2017 har Solbakken arbeidet med en fortellerforestilling kalt "Dragen", en forestilling om rus og vold i hjemmet, sett fra et barns perspektiv. I 2019 ble forestillingen kjøpt opp av Den kulturelle skolesekken i Oslo, og hun turnerte rundt i Osloskolen på femte til syvende trinn.

– Da jeg var på turné med skolesekken, erfarte jeg hvordan fortellinger kan være en døråpner for å snakke om vanskelige tema med barn. Men det jeg syntes var mest interessant med tiden min der, var lærernes reaksjoner. Mange var nervøse og reddet for hvordan de kunne fortsette samtalen om såre temaer i klasserommene etter forestillingen. Det



DRAMALÆRER OG MASTERSTUDENT: Ine Mariel Solbakken (27) fra Sandstrand. Foto: Privat

virket som om de ikke følte at de hadde nok kunnskap og verktøy for det, sier hun.

Men Solbakken var i forkant.

– Mange var lykkelige når jeg kunne fortelle dem at det var en del av opplegget at jeg selv ville holde en klassesamtale etter forestillingen. Da brukte jeg blant annet tegning som et verktøy så barna kunne beskrive følelsene de satt igjen med etter forestillingen, sier hun.

Solbakkens egne erfaringer fra lærerutdanningen er at det er alt for lite fokus på hvordan man kan ta opp de vanskelige temaene med elevene sine. Hun sier at fortellerkunst kan være en metode for akkurat

dette.

– Jeg håper mange tar kontakt med meg, og blir med på pilotkurset! Sammen kan vi samle verdifulle erfaringer, og med det skape et ressurshefte som kan være til hjelp for mange lærere og barn der ute, oppfordrer Ine Mariel Solbakken.

Problemstillingen Solbakken søker å svare på i masteren sin, er hvilke nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger en grunnskolelærer trenger for å kunne bruke muntlig fortellerkunst som inngang til samtale om vanskelige tema.

MARIE ØVRUM
marie.ovrum@ht.no



OPPTATT AV FORTELLERKUNST: Solbakken i fortellermodus. Foto: Privat

TORS DAG 28. OKTOBER
DANS I PILEREGN
Hærens musikkorps
Kl. 19:30 Storsalen

ONSDAG 4. NOVEMBER
V
– et verk for 5 dansere og 3 slagverkere
Kl. 19:30 Storsalen

LØRDAG 7. NOVEMBER
SENJAHOPEN
Kl. 21:00 Storsalen

FAMILIE SØNDAG
LIVET ER KORT
SØNDAG 15. NOVEMBER
ANIMA MED CATHARINA CHEN
Kl. 14:00 Storsalen Scene

LØRDAG 21. NOVEMBER
SWINGING CHRISTMAS
med Julie og Tora Dahle Aagård
Kl. 18:00 (UTSOLGT)
Kl. 20:30 Storsalen

SØNDAG 29. NOVEMBER
PUST
Kl. 18:00 Storsalen

SE HELE VÅRT PROGRAM PÅ
WWW.HARSTADKULTURHUS.NO

HARSTAD KULTURHUS
www.harstadkulturhus.no
Billetter: 77 02 81 09 // 12:00-14:00

(Bilde 2: Rekruttering - bildescan fra lokalavisen Harstad Tidende 29.oktober 2020)

Grunnet utfordringene med pandemien og tilhørende smittevernstiltak og nedstengning ble informantgruppen halvert fra ti til fem pilotkursdeltakere.

Den kvalitative rammen bestemmes blant annet av utvalg av informanter. For å sikre relevant informasjon til å svare på forskningsspørsmålet, bygger studiens empiri på undersøkelser med studiedeltakere som er strategisk utvalgt. Det gir mulighet til «... å optimalisere deltakernes bidrag til å kunne svare på problemstillingen (...)» (Tjora, 2017, s.34). Hvis en ønsker konkrete svar på forskningsspørsmålene, må inklusjonskriteriene være konkrete, på denne måten styrkes prosjektets gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2016).

Informantene i studiens første undersøkelse ble jeg tildelt av Den kulturelle skolesekken i Oslo. Det vil si at målgruppen 5.-7.trinn var mitt krav, mens jeg ble tildelt skolebesøk av Den kulturelle skolesekken etter skolens eget ønske gjennom påmelding. Fordelen med bruk av allerede fungerende skoleklasser var mangfoldet og viktigst av alt

tryggheten som allerede eksisterte i gruppen med elever, noe som setter premisset for samtaler om vanskelige tema. Informantene i studiens andre undersøkelse rekrutterte jeg selv ved bruk av epost, lokalavis, sosiale medier og jungeltelegraf. Noen tok kontakt med meg, men jeg ble tidlig klar over at det kunne bli utfordrende å rekruttere tilstrekkelig antall studiedeltakere til pilotkursene. I starten hadde jeg begrenset ønsket om lærere til grunnskolen, men måtte gå bort fra dette for å få med nok interesserte deltakere. Derfor ble det heller ikke lagt føringer for representasjon og fordeling av kjønn i inklusjonskriteriene, noe som førte til at alle informantene i del 2 var kvinner. Utvalget er lite, men Malterud (2017) påpeker at størrelsen på utvalg ikke er bestemmende for relevans og overførbarhet i kvalitative studier. I studiens andre undersøkelse intervjuet jeg tre psykologspesialister og en helsesykepleier for å ivareta det helsefaglige perspektivet, og gjennomførte tre sammenhengende pilotkurs for fem lærere. Et lite utvalg kan være tilstrekkelig og nyttig dersom det metodiske håndverket er godt tilrettelagt

og gjennomført. Til sammenligning kan et større antall deltakere føre til en uoversiktlig og overfladisk analyseprosess (Thagaard, 2013). Studiens hensikt er ikke å skape et representativt bilde av alle lærere i skolen, men å få et utvalg representanter fra både barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Ettersom det er en kvalitativ studie, fremstår det ikke som en hindring at bare ett kjønn er representert som informanter i del 2 – men jeg opplever det som et interessant fenomen at kun kvinner var interesserte og takket ja til å delta i studien (selv om jeg også kontaktet menn). At bare et kjønn er representert i del 2, er likevel noe jeg har måttet være bevisst videre i arbeidet med tanke på målgruppe for ressurshefte, som er for alle lærere.

Kvalitative intervju

Kvalitative intervju har vært en svært viktig arbeidsmetode i mitt masterarbeid. Alle intervjuene har vært semi-strukturerte, og en intervjuguide har ligget til grunn for hvert intervju. Målet med semi-strukturerte intervju er å forstå informantens perspektiv og det skapes kunnskap i møte mellom forsker og

informantens synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har spørsmål eller tema klar på forhånd som stilles på et naturlig punkt i samtalen, uten å preges av en bestemt rekkefølge. Forskeren kan også stille spørsmål som ikke er uttenkt på forhånd, men som dukker opp i samtalen på bakgrunn av kunnskapsproduksjonen som oppstår i intervjuet for å virkelig forstå handlinger og tanker som dukker opp. Derfor foregår det en kontinuerlig analyse i denne formen for intervju (Postholm & Jacobsen, 2018).

Under den første undersøkelsen gjennomførte jeg et gruppeintervju /klassemøte med skoleklassene i etterkant av forestillingen. Ønsket var å ha en samtale med informantene om deres opplevelse av fortellingen, samt undersøke hypotesen. Aldersspennet var fra 10-12 år. Kvale & Brinkmann skriver «Intervju med barn gir barna mulighet for å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.174), men en må passe seg for å ikke stille for mange ledende spørsmål ettersom barn kan la seg lede av spørsmål fra voksne. Spesielt

hvis intervjuet skjer på barnets skole, kan barnet tenke på intervjueren som en lærer og ønske å presentere det riktige svaret. Dette kan gi ugyldig informasjon til studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre påpeker Kvale & Brinkmann at barn kan vise motvilje mot å snakke om vanskelige tema med fremmede voksne (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette i bakhodet, måtte jeg være oppmerksom og varsom på egen fremtoning, ordlyden på spørsmål og hvordan jeg imøtekom elevens fortellinger om vanskelige tema. Se vedlegg 3 for etterarbeid fortellerforestilling/intervju-guide klassesamtale.

Under den andre undersøkelsen gjennomførte jeg individuelle forskningsintervju med informantgruppe 1. Ønsket for forskningsintervjuene, var økt kunnskap om samtaler med barn, kunnskap om barns utvikling og hjernens utvikling og kunnskap om hvilke metoder som brukes i terapeutiske samtaler. Samt hva profesjonelle fagfolk mente at lærere må være bevisst hvis en skal gå inn i utfordrende samtaler uten drive med terapi. Aldersspennet var fra ca. 40-65 år. Formålet med forskningsintervju er å

oppnå utfyllende informasjon om informantenes forståelse, oppfatninger, meninger, følelser, refleksjoner, erfaringer og begrunnelser knyttet til et fenomen (Leseth & Tellmann, 2014), gjennom informantenes egne ord – noe som innebærer en bevisst naivitet hos forskeren som intervjuer (Leseth & Tellmann, 2014). «Gjennom forskningsintervjuet søker intervjueren å tolke meningen med sentrale temaer i hverdagen til den som intervjues» (Leseth & Tellmann, 2014, s.87), i dette tilfellet profesjonelle fagfolks helsefaglige perspektiv på samtaler med barn og deres meninger om bruk av dette inn i skolen. Se vedlegg 4 for intervjuguide.

Etter pilotkursene inviterte jeg informantgruppe 2 til et fokusgruppeintervju blant pilotkursdeltakerne. «Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.179). Ønsket for fokusgruppeintervjuet var tilbakemelding på ressurshefte og erfaringsdeling etter opplevelsene under pilotkursene. På

grunn av pandemiens daværende smittesituasjon og tilhørende restriksjoner, ble fokusgruppeintervjuet omgjort til en digital brukerundersøkelse. Aldersspennet var fra ca. 30-55 år. Dette ga meg innsikt i hvorvidt et slikt ressurshefte vil kunne bli tatt i bruk i skolen, med eller uten tilhørende kursing i fortellerkunst som metode. Jeg utdyper dette ytterligere under delkapittelet 'ressurshefte'.

Gjennomføring og analysestrategi

For ytterligere forståelse av intervju som forskningsmetode, tok jeg i bruk Kvale & Brinkmanns syv stadier i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015): Tematisering, design, intervjuet, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering. Første stadium: *Tematisering*, ettersom studiens to prosjekter bindes sammen av samme tema, ble naturligvis *Samtaler om vanskelige tema i skolen – fortelling som inngang til samtaler med barn og unge* hovedfokus i alle intervju, med spesielle spesifikasjoner for de ulike informantgruppene. I del 1 var det viktig å undersøke hva slags følelser og tanker informantene satt igjen med etter

forestillingen, samt hvorvidt barna begynte å snakke om de vanskelige temaene som fortellingen tok opp. I forskningsintervju med informantgruppe 1 var det spesielt viktig å få kunnskap om og metoder for samtaler med barn. Under oppsummerende gruppesamtale etter pilotkursene var det spesielt viktig å få greie på om lærerne selv opplevde at de hadde fått noen verktøy for å gå inn i vanskelige samtaler med egne elever. Andre stadium: *Design*, ettersom jeg ønsket at intervjuene skulle oppleves som en samtale ble det naturlig for meg å planlegge semi-strukturerte intervjuer. Intervjuguidene tok opp tematikker som jeg på forhånd opplevde som viktig, mens ordlyden og rekkefølgen ikke hadde en spesiell funksjon. Tredje stadium: *Intervjuet*. Jeg ønsket at selve intervjuet skulle foregå på et trygt sted, så i den første undersøkelsen ble det gjennomført på elevenes klasserom og varte i ca. 20 minutter. Under den andre undersøkelsen gjennomførte jeg intervjuet på psykologspesialistenes respektive kontorer med varighet i ca. 1-1,5 timer. Alle intervju ble tatt opp som lydopptak. Fjerde stadium: *Transkripsjon*. Intervjuene ble nedskrevet som tekst fra

råmateriale og har nær sammenheng med femte stadium, *analysering*. Den kvalitative forskningsprosessen bærer preg av til dels flytende overganger mellom generering av data og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015), ettersom tolkning og analyse allerede starter under kontakten med informantene. Dermed utvikles kunnskapen hermeneutisk ved at tolknings- og analyseprosesser utvikler stadig flere faglige refleksjoner og utvider min forforståelse av feltet (Kvale & Brinkmann, 2015, Krogh, 2014). I arbeidet med den skriftlige analysen av intervjuene, fulgte jeg en temabasert kvalitativ analyse-strategi (Richie & Lewis, 2014, Thagaard, 2013), som innebar identifikasjon av tema på tvers av intervju for å belyse likheter og ulikheter samt forskjeller i fortellinger og synspunkt (Munkejord, Eggebø & Schönfelder, 2018). Den skriftlige analysen av intervjuene var en bearbeidelse i tre faser. Første fase: Fortellerforestillinger i skolen. Funnene fra klassesamtalen ble markert med markeringstusj i mine feltnotater og kategorisert etter tema. Videre lette jeg etter teori fra fagfeltet for å underbygge og knytte informantenes utsagn til forskning

i artikkel 1. Andre fase: Forskningsintervju med psykologspesialister. Lese og analysere hvert enkelt intervju, før jeg sammenlignet intervjuene med hverandre. På den måten kunne jeg indentifisere likheter og variasjoner i datamaterialet som helhet. Funnene fra informantgruppe 1 ble tematisert og kategorisert etter problemstillingens tre hovedfokus: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Underveis innså jeg at jeg trengte en kategori til som jeg kalte narrativer som inneholdt fortellinger og eksempler. Tredje fase: Feltarbeid med lærere, pilotkursene. I analyseringsprosessen med informantgruppe 2 arbeidet jeg både tekstbasert fra egne feltnotater og leste underteksten fra videoopptakene. Funnene ble tematisert og kategorisert etter kunnskaper, ferdigheter, holdninger og narrativer. Fase to og fase tre dannet grunnlaget for empirien brukt i artikkel 2. I artikkelen har jeg synliggjort noen av erfaringene til informantene, utvalget av sitater er trukket frem ettersom de samlet sett besvarer artikkelens problemstilling, samt representerer bredden av datamaterialet på en god måte. Sjettede stadium: *Verifisering*. En bekreftelse om

at undersøkelsen er valid i denne sammenheng, anser jeg som en åpen prosess der validering er å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene brukes som en dialog med både det kunst-baserte fortellerprosjektet, og med det praksisledete arbeidet med pilotkursene og ressurshefte. Dialogen bidrar til å avdekke styrker og svakheter ved prosjektene. Sjuende stadium: *Rapportering*, er skriveprosessen (Eggebo, 2019) og skjer gjennom publikasjon av masteroppgaven og dens fagartikler.

Transkripsjon

Alle mine intervjuer ble renskrevet i sin helhet. Jeg har transkribert intervjuer fra auditive opptak og ettersom transkripsjon fra muntlig til skriftlig form kan by på problemstillinger vedr. tolkning med tanke på språkstil og skrivestil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207), mener jeg det er en fordel at intervjueren selv transkriberer slik at en kan huske tilbake til situasjonen og kroppsspråket som ikke kommer frem på opptaket. På den måten kan noen utfordringer avklares, og ifølge Malterud (2017) er det en fordel å bruke tid på å gjøre seg kjent med datamaterialet ettersom det kan gi økt forståelse på sikt.

Transkripsjonen ble en tidkrevende og lang prosess, jeg skrev på bokmål for å anonymisere informantene mine. Ifølge Vivi Nilssen (2012), vil tekster produsert av forskeren selv aldri bli helt nøyaktig, ettersom transkripsjoner kun fanger verbalt språk, og ikke kontekst. Nilssen hevder likevel transkripsjon er en fordel, da det er en viktig del av analyseprosessen. Gjennom å lytte og skrive, kan det komme nye tanker og idéer. Videre kan en oppdage gjentakende ord og viktige setninger blir synlige. Jeg valgte å beholde muntlige uttrykk som «eh» og «mm» fra råmaterialet for å understreke betenkningstiden under intervjuene, ettersom jeg anser det som en stor del av underteksten fra informantene. Videre valgte jeg å strukturere og kategorisere tekstmaterialet gjennom 'fargekoder' med markeringstusj. Under tolkningen av informantgruppe 1 kategoriserte jeg funnene slik: Kunnskaper/Fakta – rosa. Ferdigheter – grønn. Holdninger – blå. Narrativer/erfaringer – gul. Omriss med sort penn – sitater jeg ønsker å bruke eller innhold til pilot. Videre kommenterte jeg i margin av tekstene mine, før jeg laget en modell som skisserte opp likheter og

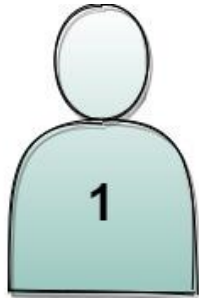
ulikheter mellom datamaterialene. Se figur 11 under kapittelet 'empiri'.

Pilotkurs

Det praktiske feltarbeidet i studiens andre undersøkelse møtte utfordringer på grunn av pandemien COVID-19. Til pilotkursene hadde jeg valgt ut ti interesserte lærere som representerte hele skolefeltet: Barneskole, ungdomsskole og videregående skole, med bakgrunn fra det kommunale, montessoriskolen og steinerskolen. Jeg hadde ambisjoner om å gjennomføre 3 pilotkurskvelder i januar 2021, men måtte utsette på grunn av nasjonal og kommunal nedstenging av samfunnet. Jeg gikk mange runder med meg selv frem og tilbake om hvorvidt jeg skulle gjøre om tenkt pilotkurs til et digitalt laboratorium, men endte til slutt på bestemmelsen om å gjennomføre fysisk med alle smittevernstiltak om avstand, redusert gruppe, håndsprit, desinfisering med mer. Informantgruppen ble halvert fra ti til fem deltakere og gjennomføringen ble forskjøvet ytterligere to uker på grunn av kommunale smittevernregler og anbefalinger. Grunnen til at jeg ønsket å gjennomføre pilotkursene fysisk er fordi det skjer noe helt spesielt i møtet mellom

kropper i et fysisk rom. Muntlig fortellerkunst er en kunstform som krever en lytter, og hvor lytterens reaksjoner påvirker fortellingen. Jeg ønsket at disse informantene som ikke hadde opplevd fortellinger på den måten skulle erfare dette møtet kroppslig. I tillegg følte jeg på et selvpålagt press til å bruke andre tekniske virkemidler som video, stemmeopptak eller flere skjermer om jeg skulle vise frem og arbeide med fortellerkunst over en skjerm for å gjøre opp for det manglende fysiske formatet. Jeg innså at jeg da ville bevege meg over grenselandet til en annen kunstart: digital fortellerkunst.

Informantgruppe 2 besto til slutt av fem deltakere; to lærere fra barneskolen og tre lærere fra videregående skole. Innholdet i pilotkursene var utarbeidet på bakgrunn av intervjuene med psykolog-spesialistene samt egen empiri og erfaring. Før jeg gikk i gang med et planleggingsdokument, lagde jeg et tankekart for innhold til pilotkurs og ressurshefte:



PSYKOLOGSPESIALIST



PSYKOLOGSPESIALIST



HELSESYKEPLEIER



PSYKOLOGSPESIALIST

TEMAER INFORMANTENE KOMMER MED



VANSKELIGE TEMA
Død og sorg
Ensomhet
Ungdomsproblematikk og frafall fra skolen
Rus
Vold
Psykiske lidelser
Seksuelle overgrep
Må snakkes om i skolen: Elevers mestring og kompetanse, om å være god nok



VANSKELIGE TEMA
Fattigdom
Vold
Seksualisert vold
Rus
Utestenging
Psykisk sykdom
Må snakkes om i skolen: Det er greit å ha det ugreit med tanker og følelser iblant, vennskap og uenigheter, om å være god nok



VANSKELIGE TEMA
Død og sorg
Selvmordstanker
Seksuelle overgrep
Vold
Rus
Ensomhet
Kjønnsinkongruens
Mestringsfølelse
Må snakkes om i skolen: Seksualitet, alkohol, dop, vennegrupper, grenser, mestring og motivasjon



VANSKELIGE TEMA
Vold
Seksuelle overgrep
Misbruk av alkohol og rus
Psykiske lidelser
Ungdomsproblematikk, kroppspress og prestasjonspress
Fattigdom
Må snakkes om i skolen: Privatliv for kroppen, utfordre tabubelagte tema, se og lytte til barn og unge, være en tilgjengelig voksen

MINE IDÉER TIL INNHOLD I PILOT OG RESSURSHEFTE PÅ BAKGRUNN AV INTERVJUENE MED INFORMANTENE



TEORI om - Muntlig fortellerkunst - Livsfortellinger
HÅNDVERK - Kompetanse og kunnskap om fortellerkunst som håndverk - Plante håpselement - Skape indre bilder - Drømmer
REFLEKTERE rundt - Frafallsproblematikk



TEORI om - Hjernens utvikling - Hva er en tanke - Hva er en følelse - Traumatisert/Normal hjerne - 4 primære emosjonelle dekker: 1. Tilhørighet, 2. Å bli likt/elsket, 3. Dugelighet/god nok? 4. Respons på å finnes
METODER for bruk i samtale - Innsiktskort - Lage fortellinger sammen



TEORI om - Barn- og ungdoms utvikling
METODER for bruk i samtale - Rollespill - Øve på samtale gjennom tenkte caser - Hot seat (iscenesette en stol i 3.person)



TEORI om - Lovverk og barns rettigheter - Samtaleteknikk - Toleransevindu - Løgstrops fordring
METODER for bruk i samtale - Rollespill - Øve på samtale gjennom caser - Livets tråd - Tryllestav - Tankeboble/Snakkeboble - Seigmanssens følelser
REFLEKTERE rundt - Å stille åpne spørsmål for å legge til rette for en fri fortelling

(Figur 10: Tankekart pilotkurs)

Strukturen for innholdet i pilotkursene skulle ta for seg de tre tradisjonelle inndelingene i fortellerkunst (fantasi-fortellinger, tradisjonelle fortellinger, personlige fortellinger) samt teori fra de tre fagfeltene jeg arbeidet med (Kunstfag: Muntlig fortellerkunst, Helsefag: Psykologi/Kognitiv terapi, Pedagogikk: Relasjonsbygging og følelshåndtering). Planleggingsdokumentet startet med ferdigheter og øvelser og avsluttet med teori/forelesning fra hvert fagfelt. Refleksjoner rundt holdninger og erfaringsdeling spurte jeg om og utfordret deltakerne på når det passet i forløpet. Det jeg ikke hadde tenkt på, men erfarte under første pilotkurs, var at dramaturgien i kurset burde begynne med teori. Jeg endte opp med å bytte om rekkefølgen på innholdet i både pilotkurs to og tre underveis i forløpene når jeg leste hva gruppen hadde behov for. For detaljert innhold i pilotkursene se vedlegg 2.

Vi møttes tre timer, tre ettermiddager over to uker. For å gjøre opp for tapt tid, gjennomførte jeg pilot en og to, to dager på rad og pilot tre uken etter, i stedet for over tre uker som først var planlagt. Det ble en intensiv start, men jeg opplevde at

tillitsskapningen og erfaringsdelingen på vårt andre møte kom mye raskere i gang. Delvis på grunn av endringer i dramaturgien, at jeg la opp til refleksjoner tidligere, men mest fordi det var kort tid siden vi sist hadde møttes, og lett kunne ta opp tråden der vi slapp.

Før pilotkursene startet, fikk deltakerne tilgang til en mappe med fortellinger som de fikk beskjed om å lese og velge én de ønsket å arbeide med under kurset. Jeg samlet og kategoriserte fortellinger i følgende kategorier basert på temaene psykologspesialistene definerte som vanskelige: Død, sorg, rus og avhengighet, seksuelle overgrep, vold, fattigdom, å være utestengt/mobbet, å være god nok og motivasjon. Jeg endte på mellom to og fem fortellinger under hvert tema av ulike lengder. Til ressursheftet fant jeg flere fortellinger og byttet ut noen. Fortellingene pilotkursdeltakerne valgte å arbeide med var *Balders død* (tema død), *Den første natten* (tema sorg), *Diktatoren i Bagdad* (tema vold), *Buskebrura* (tema å være utestengt/mobbet) og *De syv ravnene* (tema motivasjon). Det var interessant at alle valgte fortellinger fra ulike tema. Selv valgte jeg å arbeide med

Kjæresten i skogen (tema vold) og oppdaget at den også hadde potensiale til å omhandle seksuelle overgrep og digitalisering, så jeg bearbeidet den til en digital kontekst i et moderne format med målgruppe ungdommer.

Deltakende observasjon

Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2014) skriver at deltakende observasjon innebærer at forskeren selv setter seg inn i en situasjon hvor aktiviteter kan observeres i sin naturlige kontekst, og selv delta i dem. De beskriver det ikke som en metode for datainnsamling i seg selv, men som under feltarbeid kan fungere som en strategi som letter innsamling av data. Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann (2014) er uenige og mener at deltakende observasjon gir datamateriale som gir forskeren en forståelse av menneskers handlinger, samhandling og verdier gjennom å deltakelse. Videre beskriver de deltakende observasjon som feltarbeid:

Begrepet observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid. Metoden innebærer å være «ute i felten» blant deltakere i situasjoner slik de fremstår naturlig for dem. Ordet deltakende observasjon sier mer om forskerens måte å arbeide på enn feltarbeid, ved at den viser til den komplekse balansen mellom det å være ute blant folk og delta i deres samhandling,

samtidig som du er der for å studere og observere dem

(Leseth & Tellmann, 2014, s. 115-116).

Jeg velger i denne studien å støtte meg til Leseth & Tellmann med tanke på at deltakende observasjon og feltarbeid er det samme, og bruker deltakende observasjon som tilgang på innsiden av et felt for å gi en helhetlig forståelse. Dette var jeg spesielt oppmerksom på under både fortellerforestillingene og pilotkursene. Utfordringen med bruk av deltakende observasjon er at den krever stor evne til improvisasjon, ettersom den er svært uforutsigbar (Leseth & Tellmann, 2014). I tillegg var det viktig for meg å være klar over at jeg lett kunne manipulere situasjonene ettersom jeg i tillegg til å være deltakende, også skulle lede samtalen etter forestillingene og pilotkursene. Forskjellen på disse to feltarbeidene hva gjelder kontekst, er at skoleelevene var på en kjent lokasjon – og det var jeg som var den fremmede. Mens under pilotkursene kom pilotkursdeltakerne til en fremmed lokasjon for å delta på et forløp. Selv om mange lærere ofte er på kurs, er dette i prinsippet ikke en naturlig kontekst for dem. En kan derfor stille seg kritisk til om deltakende

observasjon i denne sammenhengen ville gi et innblikk i feltet eller ikke. Jeg deltok derfor konsekvent også i andre situasjoner, som matpauser og snakket med deltakerne i ledige øyeblikk. På denne måten inngikk jeg også i deres hverdagslige aktiviteter, så vel som de kunstneriske og praktiske aktivitetene. Studiefeltet er påvirkelig og bevegelig i møte med forskningsarbeidet. Andre utfordringer som har vært viktig å ta med seg inn i pilotkursene er balansegangen i engasjementet. En kan være så redd for å påvirke studien slik at en oppleves som en passiv eller lite engasjert deltaker. På den andre siden kan en bli så engasjert i aktivitetene at en styrer og manipulerer forløpet, og glemmer å observere hva som skjer i møtene mellom deltakerne og lese underteksten i hva de sier og gjør. Under pilotkursene tilegnet jeg meg nok mer skjult kunnskap enn det som vises skriftlig i denne oppgaven. Likevel har jeg arbeidet for å dokumentere arbeidet på flere ulike måter.

Feltnotater

Det finnes mange måter å generere data på. Ettersom praktiske undersøkelser krever full bevissthet, har jeg i tillegg til

intervju, videoopptak og deltakende observasjon, brukt feltnotater. Dette har jeg gjort blant annet fordi masterprosjektets to undersøkelser har gått over lang tid, to år, i tillegg til at det er en arbeidsmetode som jeg har kunnet bruke under begge prosjektene. Feltnotater brukes som en loggføring hvor en kan skrive ned alt fra observasjoner og tanker til detaljerte beskrivelser av personer og hendelser (Leseth & Tellmann, 2014). Jeg har brukt feltnotater etter alle forestillingene, samt alle møter med informantene og deltakerne i studiens andre undersøkelse. Feltnotatene mine skildrer i hovedsak egne tanker og observasjoner.

Videoopptak

«Videoopptak gir en enestående mulighet til å analysere det mellommenneskelige samspillet (...) All informasjonen gjør imidlertid videoanalyse til en meget tidkrevende prosess» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Videre skriver Kvale & Brinkmann at videoopptak i pilotintervjuer kan være nyttige for betydningen av kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte derfor å ta videoopptak av pilotkursene, spesielt

siden vi arbeidet med øvelser, konvensjoner og fortellinger fysisk på gulvet, slik at jeg hadde muligheten til å gå tilbake til situasjoner å tolke kroppsspråk og undertekst for å utfylle det jeg kunne ha gått glipp av i deltakende observasjon. Å se gjennom alt videomaterialet var et møysommelig arbeid, men jeg observerte blant annet nonverbal kommunikasjon mellom deltakerne som jeg ikke la merke til under gjennomføringer.

Ressurshefte

Kompetansedelingen og funnene fra intervjuene og pilotkursene ga meg materiale til innholdet i ressursheftet. Ressursheftet består av fem deler: Del 1: Kunnskap. Dette er en teoretisk del som presenterer nødvendig helsefaglig teori om hjernens utvikling, tanker, følelser, følelshåndtering og toleransevinduet. Del 2: Holdninger. Her har jeg laget en figur med nøkkelord for en åpen samtale og huskeliste for samtaler om vanskelige tema. Delen tar også for seg utvalgt teori fra pedagogikk vedrørende relasjonsbygging. Del 3: Ferdigheter. Her presenteres muntlig fortellerkunst teoretisk før jeg skisserer opp øvelser og konvensjoner for arbeid med fortelling.

Videre har jeg laget noen caser hvor lærerne kan øve seg på samtaler om vanskelige tema. Avslutningsvis tar del tre for seg terapeutiske fortellinger og presenterer en oppskrift for hvordan en kan lage en selv. Del 4 har jeg kalt fortellinger. Her har jeg laget forslag til spørsmål en kan stille etter fortellerstunden for å komme i gang. I tillegg har jeg samlet 35 fortellinger med ulike lengder og fra ulike sjangre: myter, fabler, folkeeventyr og andre tradisjonelle fortellinger. Fortellingene er tøyelige og kan fortelles til alle målgrupper ved hjelp av noen bearbeidelser. Del 5 har jeg kalt pedagogisk materiell. Her har jeg samlet og utviklet materiell læreren kan bruke inn i samtaler om vanskelige tema med barn og unge. Der finnes lenker til informasjonsvideoer for barn og voksen, samt en god del illustrasjoner med beskrivelser som kan kopieres opp og brukes etter fortellerstunden. Ressursheftet er skrevet for lærere og henvender seg til leseren som 'du'. Se vedlegg 1 for ressursheftet.

For å undersøke ressursheftets brukervennlighet, utførte jeg en brukerundersøkelse for lærere. Jeg tok kontakt

med de fem lærerne som ikke deltok på pilotkurset, samt pilotkursdeltakerne. Spørsmålene dreide seg om ressursheftets innhold, utforming og brukervennlighet. Se vedlegg 5 for brukerundersøkelsenes spørsmål. Til sammen svarte åtte av ti lærere på brukerundersøkelsen.

EMPIRI

Dette kapittelet presenterer masterprosjektets funn fra feltarbeidene. Kapittelet tar for seg forarbeid, gjennomføring og etterarbeid med fortellerforestillingen på skoleturné, samt forarbeid, gjennomføring og etterarbeid til pilotkursene. Tematisk analyse (Eggebø, 2019) falt naturlig å anvende i dette kapittelet ettersom jeg under forskningens undersøkelse i del 2 har lett etter fellesnevner som springer ut fra temaene: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Forarbeid fortellerforestilling på skoleturné

I masterprosjektets første undersøkelse skulle jeg undersøke problemstillingen:

Hvordan kan muntlig fortellerkunst fungere som inngang til vanskelige samtaler? Som en del av undersøkelsens

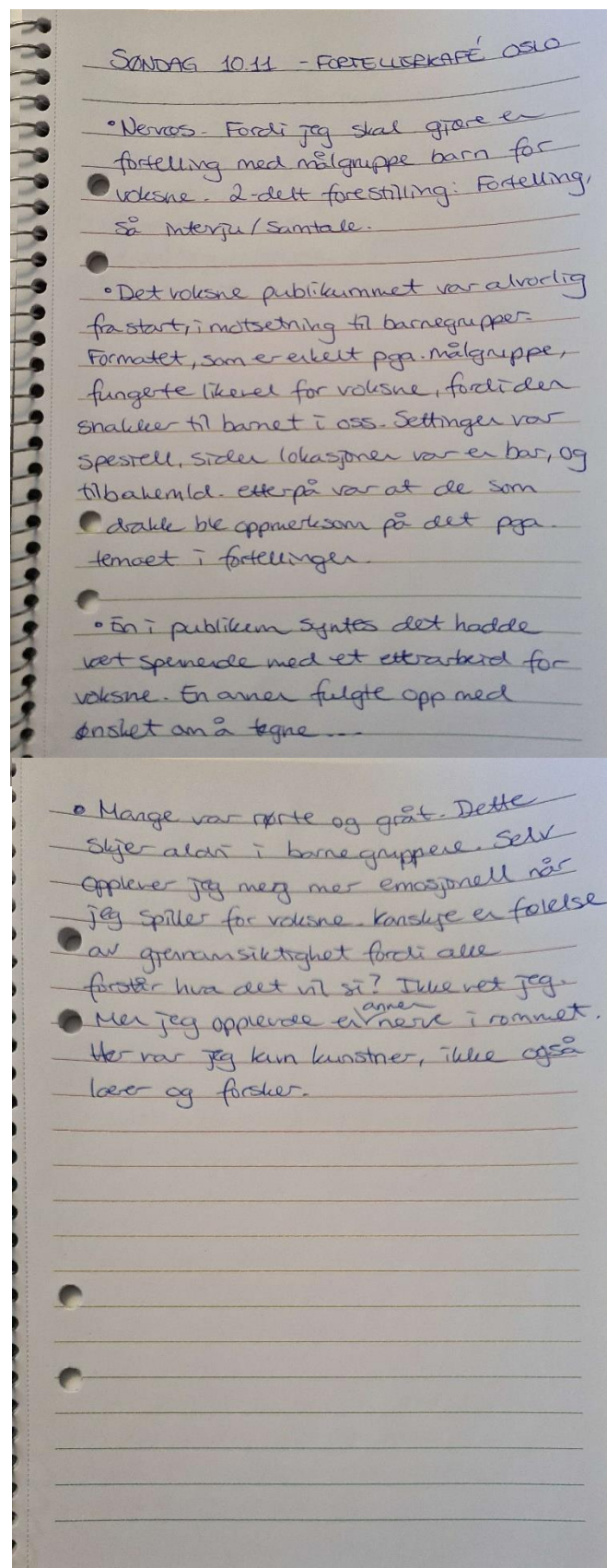
forarbeid gjennomførte jeg blant annet en åpen forestilling av Dragen på Fortellerkafé på Uhørt i Oslo, 10.11.2019. Forestillingen ble avsluttet med et intervju med Anna Kompelien fra Fortellerkafé Oslo om Dragen og forventninger i møte med barn.





(Bilde 3, 4 og 5 fra Uhørt. Foto: Andreas Vinnelrød)

Intervjuet tok for seg bakgrunnen til fortellingen og hvordan den ble til, jeg reflekterte rundt sammenhengen mellom fortellinger og livsmestring, og fortalte om etterarbeidet jeg planla for barna i skolen. Det ble åpnet for spørsmål og tilbakemelding fra salen. Les mine refleksjoner etter forestillingen i feltnotatene fra 10.november:



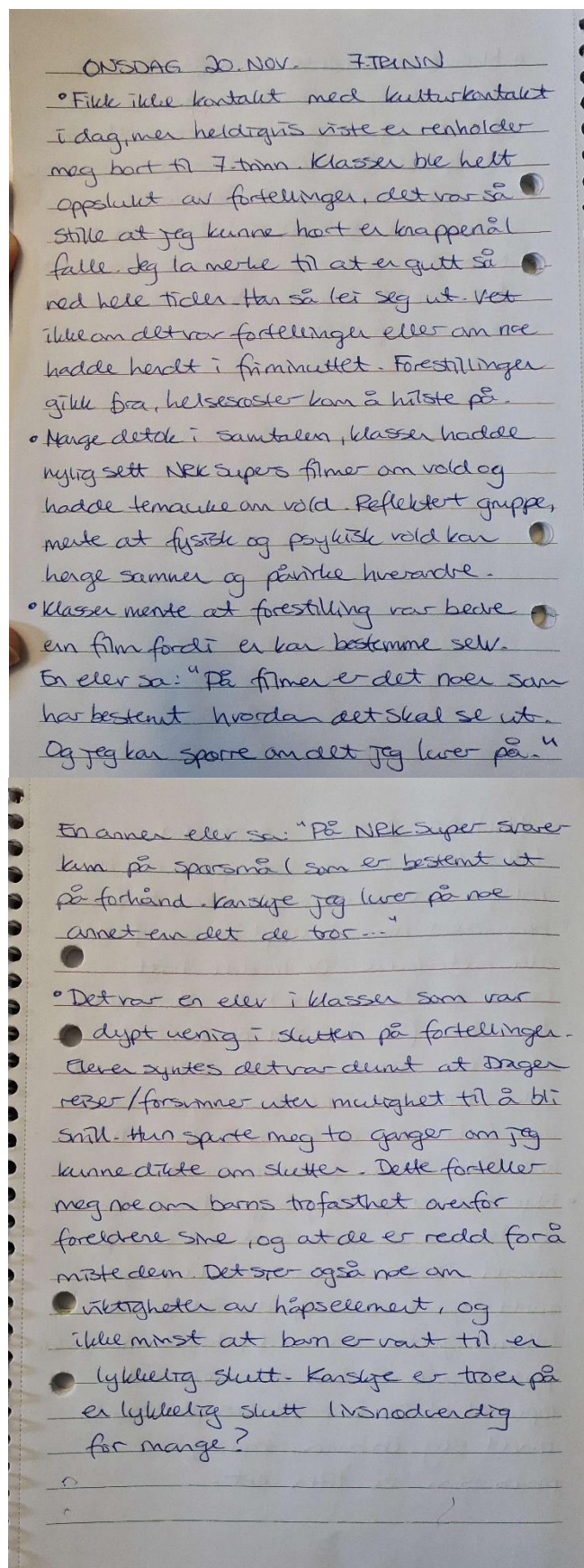
(Bilde 6 og 7 Feltnotater 10.11.19)

Forestillinger og klassesamtaler

Under undersøkelsens gjennomføring, spilte jeg 45 skoleforestillinger for elever på 5.-7.trinn, med tilhørende etterarbeid. Skoleturnéen varte over tre uker og ble gjennomført i november og desember 2019. Jeg opplevde at min tilstedeværelse og måten jeg kontinuerlig testet ut sceniske virkemidler og arbeidet i ulike rom, skapte et nærvær av fellesskap hos de ulike klassene. Samtlige skoleklasser jeg besøkte satte pris på og ønsket å bearbeide fortellingen gjennom klassesamtalen og tegnestunden etter fortellerstunden. Samlede funn fra elevene viser at metaforene 'dragen spruter ild' og 'brannså' var de metaforene barna var mest opptatt av.

Videre fant jeg ut at barn ønsker å snakke om vanskelige tema i skolen, men at de mener deres behov ikke dekkes. Dette er et interessant funn, med tanke på at flere skoleklasser hadde hatt besøk av Barnevernet eller sett NRK Super sine videoer under NRKs kampanje om vold i november 2019. Flere elever mente fortelling om vanskelige tema gir et annet perspektiv enn film om vanskelige tema:

(Bilde 8 og 9: Feltnotater 20.11.19)



Samtlige skoleklasser bekreftet hypotesen *hvordan kan muntlig fortellerkunst fungere som inngang til vanskelige samtaler?* gjennom deltakelse i klassesamtalen. Elevene diskuterte temaene fortellingen tok opp sammen, noen delte sine personlige fortellinger, andre gjenfortalte noe de hadde sett eller hørt at andre hadde opplevd. Fortellerforestillingen skapte en felles forståelse i gruppen, samt et felles språk og repertoar: «Hvis man sier det til en venn, blir klumpen i magen borte» (Utdrag fra feltnotat, 04.12.19). ‘Klumpen i magen’ er en referanse til fortellingen.

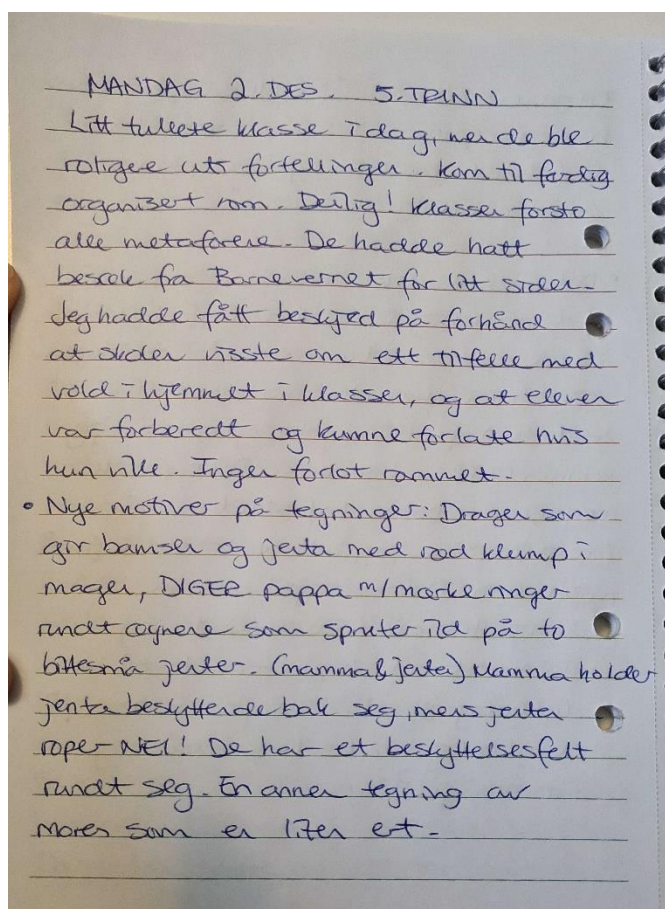
En annen elev påpekte blant annet at fortellerkunst fungerer godt som inngang til samtale og skaper indre bilder gjennom følgende utsagn: «Når du har en forestilling og du viser hvordan det er, så får du jo bilder i hodet og det er mye lettere å forstå» (Utdrag fra feltnotat, 27.11.19). Bildene i hodet fikk de uttrykke gjennom individuell tegning. Under denne fasen av arbeidet med elevene var det viktig for meg å legge merke til hva elevene fortalte om tegningen sin, samt om det var noen som skilte seg ut fra majoriteten. Fortellingens budskap er at den som

bærer på en vond hemmelighet må si det videre, jenta i fortellingen sier ifra gjennom en tegning. Det betydde i praksis at elevene har fått en klar mulighet til å si ifra om de opplevde noe vanskelig i eget liv.

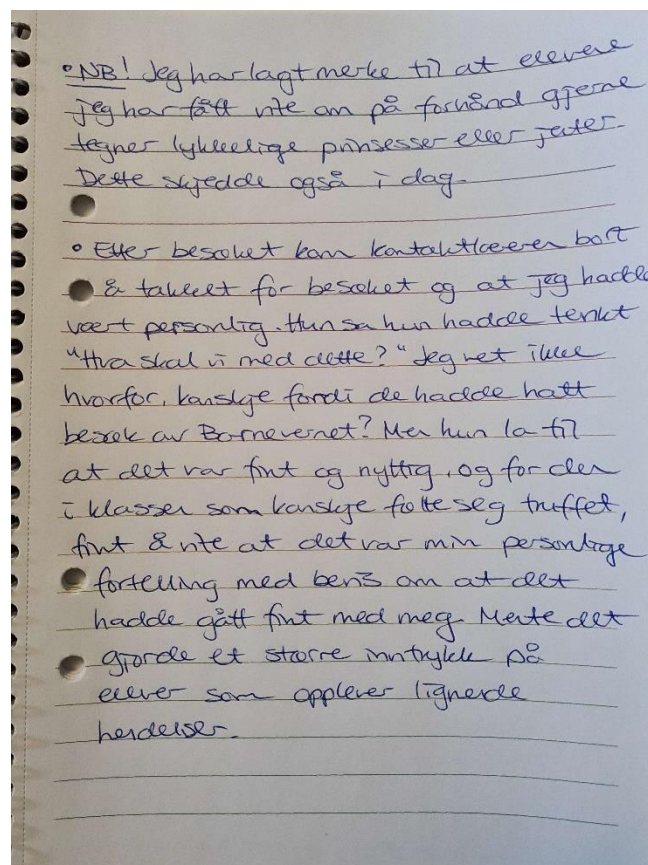
Noen elever tegnet ikke motiver fra fortellingen. En elev tegnet en diger hvit seigmannlignende skygge som sto over barnet i tegningen. Da jeg spurte eleven om hva det var, sa eleven «det er angsten». En annen elev tegnet en gutt som satt alene med hodet gjemt i fanget med harde sorte streker rundt hele. Da jeg spurte om hva eleven hadde tegnet, svarte eleven «ensomheten». Jeg la spesielt merke til det, siden den samme eleven, underveis i klassesamtalen, spurte om jeg følte meg ensom som prinsessa i tårnet. Disse tegningene er to av flere eksempler som jeg tok frem etter forestillingen, og viste til kontaktlæreren. Kanskje var det et rop om hjelp? Noen elever som hoppet ut i mulighetsrommet som åpnet seg. Kontaktlærerne scannet tegningene og lovde å ta det på alvor og snakke med elevene det gjaldt.

Et interessant funn i sammenheng med

dette, er at majoriteten av elevene som skolen visste om hadde opplevd vold og rus hjemme, og som jeg hadde fått beskjed om på forhånd, tegnet vakre prinsesser eller drager som mange av sidekameratene sine:



(Bilde 10: Feltnotat side en 02.12.19)



(Bilde 11: Feltnotat side to 02.12.19)

Funnet som feltnotatet viser sier noe om at selv om en åpner opp et mulighetsrom, er det ikke sikkert alle vil ta den sjansen eller har behov for det. Kanskje følte akkurat disse barna ikke et behov for å si ifra gjennom tegningen, fordi de allerede var sett og situasjonene deres 'oppdaget'?

Etterarbeid skoleturné

Turnéens etterarbeidet besto blant annet av å se gjennom alle feltnotater og tegninger etter turnéen. Jeg prøvde å kategorisere elevenes tegninger etter bilder/motiver som omhandlet det samme. Motivene fra fortellingen som gikk igjen i tegningene var dragen, dragen som sprutet ild, prinsessen i tårnet og den gode feen:



(Bilde 14: Elevtegning nr.3)

Noen tegninger skilte seg ut i valg av motiv fra forestillingen, blant annet tre motiver av jenta og mamma som maler sammen, et håp om en lykkelig slutt. Et annet motiv som dukker opp flere ganger, men som likevel skiller seg fra majoriteten er en visualisering av dualiteten mellom fiksjon og virkelighet og av karakterene dragen og jenta:



(Bilde 12: Elevtegning nr.1)



(Bilde 13: Elevtegning nr. 2)



(Bilde 15: Elevtegning nr.4)

Videre skulle erfaringene fra skoleturnéen viderefremidles i en artikkel til temanummeret *Livsmestring* i tidsskriftet *DRAMA*. Jeg skrev artikkelen som en formidlingsartikkel som skisserte opplevelsen av et skolebesøk og møtet mellom fortelling og lytter. Artikkelen svarer på problemstillingen gjennom å beskrive metoden som ble utforsket: fortellerforestilling etterfulgt av en klassesamtale og individuell tegning. Artikkelen diskuterer sammenhengen mellom fortellinger og livsmestring. Artikkelen ble bearbeidet av redaksjonen og publisert i juni 2020:



(Bilde 16: Artikkel 1 publisert.

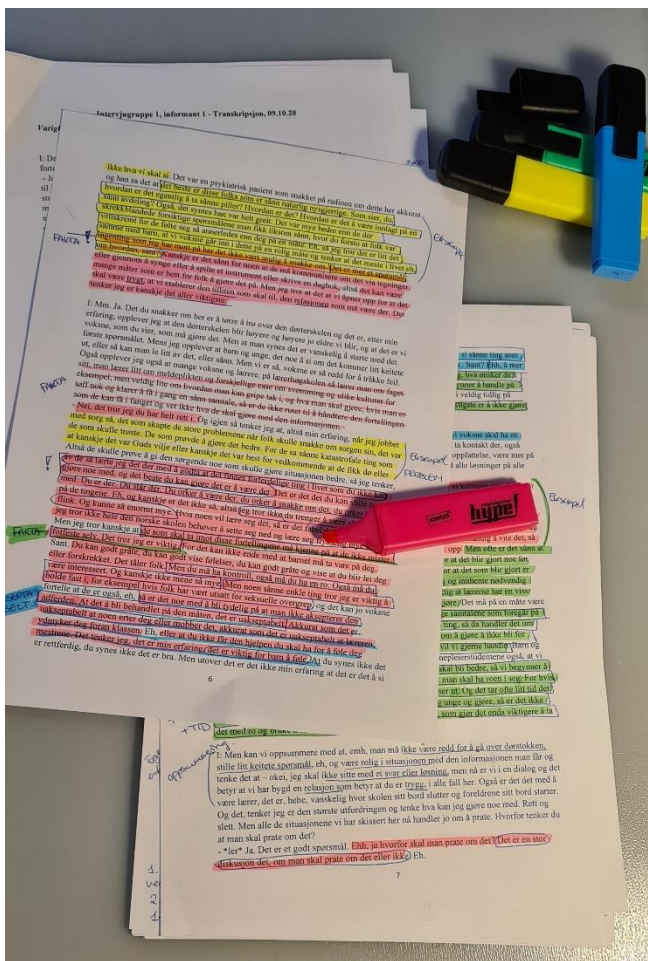
Foto: Camilla Haugene)

Nye spørsmål rundt vanskelige tematikker og lærere vokste i meg, og ble inngangen til neste undersøkelse.

Forarbeid pilotkurs:

Forskningsintervju

I masterprosjektets andre undersøkelse skulle jeg utvikle et pilotkurs for lærere, og startet med å intervju tre psykologspesialister samt en kommunal helsesykepleier for å ivareta det helsefaglige perspektivet. Jeg skulle undersøke problemstillingen: *Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å kunne bruke fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema?* Under analysen av intervjuene, henviser jeg til Braun og Clarkes (2006) tematiske analysemodell gjengitt av Helga Eggebø (2019), en metode i seks trinn: 1) Bli kjent med datamaterialet, 2) Lag de første kodene, 3) Let etter tema, 4) Gå kritisk gjennom tema, 5) Gi tema navn og 6) Skriv rapporten. Temaene var kunnskap, ferdigheter, holdninger og narrativer.



(Bilde 17: Analyseringsarbeid)

I tillegg søkte jeg etter informantens definisjon av vanskelige tema. Samlede funn fra intervjuene viser at informantene kategoriserer «vold, seksuelle overgrep, misbruk av alkohol og rus, psykiske lidelser, død, sorg, ensomhet, mestringsfølelse, selvmordstanker, fattigdom, og ungdomsproblematikk» som vanskelige tematikker. Ungdoms-problematikk tar igjen for seg tematikker rundt «identitet, seksualitet, kjønnsinkongruens (å ikke

vite hvilket kjønn en er), grensesetting, vennegrupper, motivasjon og frafall fra skolen» i tillegg til «kroppspress og prestasjonspress».

Under analyseprosessen oppdaget jeg noen funn som jeg først mente falt utenfor undersøkelsens problemstilling. Det ene var knyttet til hvilke elementer informantene brukte i eget arbeid med samtaler om vanskelige tema, som de mente kunne ha overføringsverdi til skolekonteksten: Drama og teater. Det andre var knyttet til hvilke utfordringer informantene fortalte om har aktualisert seg med barn og unge i dag: Digitalisering. Jeg vurderte derfor først å lage to underproblemstillinger, men valgte til slutt å knytte funnene om elementene fra drama og teater inn under ferdigheter og holdninger, samt funnene knyttet til digitalisering og 'digital dannelselse' under holdninger.

Under analysen av forskningsintervjuene identifiserte jeg tre ulike grep med elementer fra drama- og teaterkonvensjoner som informantene brukte i eget arbeid med samtaler om vanskelige tema: Fortelling, drama og rekvisitter. Det

første grepet var fortelling og bruk av indre bilder og metaforer. En informant fortalte at:





Det er slående hvor mye lettere det er for mange å snakke om hvordan ulike karakterer i fortellinger har det og hva som kan være til hjelp for dem, enn det er å snakke om seg selv og sin egen situasjon. Også er det nettopp en selv en snakker om, gjennom fortellingen (Informant 1, 2020).

Det andre grepet jeg identifiserte var drama: gjennom rollespill, iscenesettelser av situasjoner og øvelser som eksempelvis hot seat. Det tredje grepet var rekvisitter: Blant annet gjennom iscenesettelse av gjenstander, eksempelvis en stol med en jakke som en snakker til i 3.person. Informantene bruker også figurer og dukker i terapeutisk arbeid med barn og unge, eksempelvis figurer fra Mummifamilien i familiekontekster, og når de selv øver seg på samtaler.

Funnene knyttet til digitalisering baserer seg på bekymring over dagens barn og unge når det gjelder psykisk helse og sosiale ferdigheter. En informant forteller at:

Digitalisering er livsfarlig. Vi blir helt ute av stand til å være oss selv, men også være sammen med andre. (...) Den sosiale angsten øker, det tenker jeg er fordi vi får mindre trening. Vi trener ikke fordi vi er bak den skjermen, vi har skjermen mellom oss og andre. Det blir ubehagelig, for vi kan ikke bare skru av hvis de sier noe dumt og vi blir lei oss, så da må man ta seg sammen (Informant 1, 2020).

Funnene som gjelder digitalisering har jeg kategorisert under holdninger, og funnene fra de andre kategoriene er skissert tematisk i denne modellen:

				
Kunnskap om	<ul style="list-style-type: none"> - Livsmestring - Opplevelseslæring - Relasjonsbygging og tillitsskaping - Fortellerkunst og livsfortellinger 	<ul style="list-style-type: none"> -Psykoedukasjon: - Hjernens utvikling - Hva tanker og følelser er - Hvordan en traumatisert hjerne reagerer og en normal hjerne. - De 4 primære emosjonelle dekodene 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanker og følelsesverden - Barn- og unges utvikling og modningsfaser - Relasjonsbygging og tillitsskaping - Hva som er aktuelt i tiden, være belest om hva som rører seg nasjonalt og lokalt eks. i dop- og slossmiljø 	<ul style="list-style-type: none"> - Barns utvikling og kognitiv forståelse - Samtaleteknikker - Lovverket: - FNs barnekonvensjon og barns rettigheter - Toleransevinduet - Løgstrups fordring
Ferdigheter i	<ul style="list-style-type: none"> - Å bygge relasjoner - Å være rolig - Å være en aktiv lytter - Å kunne lese undertekst i samtaler og speile tilbake - Fortellerkunst som håndverk og skape indre bilder - Å kunne fremme håpselement 	<ul style="list-style-type: none"> - Å vise omsorg - Å vise tilstedeværelse - Å kunne skape et trygghetsrom - Å være en aktiv lytter for innsikt og forståelse - Å kunne lese undertekst og speile tilbake - Å kunne stille konkrete og gode spørsmål - Å kunne bruke metaforer, indre bilder og lek 	<ul style="list-style-type: none"> - Å være en aktiv lytter - Å vise tålmodighet - Å øve på samtaler og rollespill - Å kunne lese undertekst og speile tilbake 	<ul style="list-style-type: none"> - Å vise omsorg - Å kunne lese signaler og kroppsspråk - Å være en aktiv lytter - Å stille åpne, gode spørsmål - Å kunne tilrettelegge for en fri fortelling uten føringer - Fortellerkunst og andre kreative metoder som tegning, keramikk, leire ol. - Å øve på samtaler gjennom rollespill
Holdninger <i>"En lærer bør"</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Være åpen - Ta seg tid til samtaler med elevgrupper og enkeltelever - Være nysgjerrig og interessert - Ta fortellingen på alvor - Ikke være problemløser - Tro på håpselementets kraft - Tilby fortelling som et alternativ til digitaliseringen som fører til redusert indre bildeproduksjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Vise en åpen holdning - Ta fortellingen på alvor - Ikke overta samtalen - Kunne samarbeide med skolens støttespillere: Helsepsykiatere, BUP, PP-tjenesten, Oppfølgingstjenesten - Kunne noe om vår digitale samtid og sammenhengen med psykisk helse 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha en åpen holdning - Være nysgjerrig - Vise at en bryr seg - Ha tenkt gjennom egen etikk og moral - Kunne skille mellom "private" og "profesjonelle" tanker og holdninger - Ikke være problemløser - Ta stilling til den digitale verden barn og unge lever i 	<ul style="list-style-type: none"> - Være en tilgjengelig voksen - Legge tilrette for samtaler - Spørre elevene om hva de synes er viktig å snakke om - Oppfordre til å si ifra om det vanskelige- og tabubelagte - Ha et åpent sinn og ikke-vitende perspektiv - Vise respekt - Ta fortellingen på alvor - Være klar over psykiske og sosiale konsekvenser ved vår digitale samtid.
Narrativer informantene forteller om	<ul style="list-style-type: none"> - Personlige fortellinger - Gjenfortelling av andres fortellinger - Erfaringsdeling fra arbeidsliv - Informanten bruker veldig mange narrativer for eksemplifisering 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfaringsdeling fra arbeidsliv - Narrativer og metaforer for eksemplifisering 	<ul style="list-style-type: none"> - Personlige fortellinger - Gjenfortelling av andres fortellinger - Erfaringsdeling fra arbeidsliv 	<ul style="list-style-type: none"> - Personlige fortellinger - Gjenfortelling av andres fortellinger - Erfaringsdeling fra arbeidsliv - Informanten bruker mange narrativer for eksemplifisering

(Figur 11: Funn psykologspesialister)

Pilotkurs

Under pilotkursene med lærerne skulle jeg undersøke problemstillingen videre, og finne ut av hva lærerne selv mente at de trengte av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tillegg skulle jeg teste ut teori, øvelser og konvensjoner for arbeid med muntlig fortellerkunst og ikke minst fortellinger til ressursheftet. Funnene har jeg analysert fra videoopptak og feltnotater. Jeg vil spesielt trekke frem noen funn vedrørende forskjellen på *å fortelle* en fortelling og på *å lese* en fortelling: Jeg startet det første pilotkurset med å fortelle, litt senere leste jeg en fortelling. Før jeg startet å lese, ba jeg lytterne lukke øynene. På spørsmål om hva som var forskjellen på lytteropplevelsen fra en fortalt fortelling og på en lest fortelling, svarte informantene:

- «Det er veldig mye mindre interaksjon når en leser. Når du forteller, så blir det som en levende fortelling når en ser hva fortelleren gjør. Da er fortelleren med på å lage det indre bildet hos lytteren.»

- «Når jeg ser på deg, blir jeg glad. Da lytter jeg med hele meg. Det skapte følelser hos meg på en annen måte.»

- «Når jeg ser deg, og du er der, så trygger du situasjonen med ditt vesen. Hvis jeg lukker øynene når du leser, blir jeg etterlatt i mitt eget rom. Du lager bilder og jeg hører stemmen din, men andre ting kan komme inn i det rommet.» (Utdrag fra videoopptak, 19.januar, 2021).

Videre har jeg skissert opp de viktigste funnene fra informantgruppe 2 i denne modellen:

FUNN FRA PILOTKURSENE

VANSKELIGE TEMA

- Omsorgssvikt
- Mobbing
- Vold: fysisk og psykisk
- Dårlig selvfølelse og/eller selvbylde
- Rus
- Spiseforstyrrelser
- Psykisk sykdom
- Psykisk helse
- Fattigdom
- Seksuelle overgrep
- Selvmord
- Død og sorg

INFORMANTENE OM HVILKE KUNNSKAPER LÆRERE TRENGER

- Kunnskap om barns utvikling
- Kunnskap om følelser og følelshåndtering
- Kunnskap om psykologi
- Kunnskap om hvordan barn agerer og handler i ulike situasjoner, eksemplvis i sorg

INFORMANTENE OM HVILKE FERDIGHETER LÆRERE TRENGER

- Å kunne finne gode fortellinger og bygge et repertoar
- God formidlingsevne
- Målgruppetenkning
- Kunne husketeknikker for å lære fortellingen godt
- Å kunne stille åpne, gode spørsmål
- Å ta tak i det barnet responderer på, for å bekrefte eller underbygge
- Å beholde roen
- Å vise empati
- Å spille samtalen

INFORMANTENE OM HVILKE HOLDNINGER EN LÆRER BØR HA

- Definere egen jobb: Samtaler om vanskelige tema er en del av en lærers jobb, men det en ofte er usikker på er hvor langt en skal og bør gå inn i tematikker og enkeltsituasjoner
- Å ta barn og unge på alvor
- Toleranse for ulike syn på problemer
- Et godt elevsyn: Se hele mennesket og være villig til å gå inn i en individuell relasjon, ikke bare "klasserelasjon"

ANDRE FUNN

- 1 - På spørsmål om hva som er forskjellen på 'vanskelige tema', 'tabubelagte tema' og den 'vanskelige samtalen', defineres den vanskelige samtalen som: samtaler med elever som har problemer med foreldre. Elevene synes det er vanskelig å snakke om på grunn av lojalitetsforholdet.
- 2 - Forskjellen på vanskelige tema og tabubelagte tema er at det som er tabu, er spesielt knyttet til skamfølelsen.
- 3 - Psykisk sykdom er tabu: Hvis en elev har en forelder som er blind, sitter i rullestol eller har vært i en ulykke, får skolen vite om det. Om en forelder sliter med psykisk sykdom får ikke skolen vite om det.
- 4 - Lærerne er bekymret for at livsmestringstematikken i skolen vil føre til at lærere arbeider som terapeuter og ikke med undervisning. Lærerne uttrykker politisk ønske om økte ressurser for å ansette flere miljøarbeidere ved skolene.
- 5 - Erfarne lærere er trygge på gjennomføring av samtaler om vanskelige tema med elever på bakgrunn av erfaring om hva en kan gjøre og si.
- 6 - Lærerne ønsker mer praksis på arbeidsplassen: Å dele erfaringer og øve på caser på tvers av arbeidsgruppene i skolen; lærere, rådgivere, miljøarbeidere, ledelse og helsesykepleier.
- 7 - Lærerne ønsker forslag til forløp med fortelling som metode for føle seg trygge.
- 8 - En bør ikke be elevene lukke øynene under en fortellerstund om omhandler vanskelige tema, da de blir isolerte fra fellesskapet og må håndtere tematikken alene.
- 9 - Under fortellerøvelsen 'Livets tråd', valgte samtlige deltakere å fortelle om en blomst (et godt minne). Blomsten ble imidlertid sett i lys av en stein (en tidligere vanskelig hendelse) som gjorde akkurat denne blomsten viktig i deres liv.
- 10 - Digitalisering er et problem: Det virker som at flere barn og unge har utviklet dårlige sosiale ferdigheter og sosial angst.

(Figur 12 - Funn pilotkurs)

Etterarbeid pilotkurs

På bakgrunn av mine erfaringer og funn fra fokusgruppeintervjuene og pilotkursene lagde jeg et ressurshefte fordi tilgjengeligheten og behovet for metode-nytenkning rundt fagfornyelsens nye tema *livsmestring* var noe jeg så manglet i skolen. Jeg ønsket å gjennomføre en brukerundersøkelse for å se om metodene i ressursheftet ville bidra til økt oppmerksomhet rundt vanskelige tema-tikker. Samt om utformingen av heftet var brukervennlig og om lærere ville benytte seg av det.

Resultatene fra brukerundersøkelsen førte til enkle endringer på layout, eksempelvis endring av font på innledningen og bytte av rekkefølge på teori i ressursheftets del 2. Videre viste brukerundersøkelsen at samtlige av lærerne syntes ressursheftet var nyttig, lettlest og brukervennlig. På spørsmål om ressursheftet kunne brukes uten tilhørende kurs, svarte lærerne som ikke hadde deltatt på pilotkurs at ressursheftet fint kan anvendes av alle, uten tilhørende kurs. Mens flere av lærerne som hadde deltatt på pilotkursene mente at lærere som skal anvende ressursheftet

ville hatt større utbytte av heftet i sammenheng med et kurs. En lærer påpekte at praktiske eksempler i ressurshefter, bøker og nettsider er nyttige, men uttrykte bekymring for at det ikke ville bli anvendt slik det var tenkt. Det sitter kanskje lenger inne å anvende ressursheftet uten tilhørende kursing, og at det var en fare for at det kunne bli puttet i skuffen med «drama og sånn». Dette var ikke helt det jeg så for meg, ettersom min tanke med ressursheftet var at dette var et verktøy og tema som det var behov for i skolen. En annen lærer mente at ressursheftet var et nyttig verktøy og at mange lærere vil kunne ta det i bruk uten kurs. Læreren problematiserte dog tidsklemma i lærerhverdagen og uttrykte bekymring for at de som ikke selv er interesserte i metoden, ikke vil ha motivasjon for å sette seg inn i det, med mindre det kommer som et pålegg fra ledelsen.

Når jeg ser på resultatet av brukerundersøkelsen i ettertid, ser jeg at jeg med fordel kunne sendt ut undersøkelsen til langt flere lærere, ettersom resultatene fra brukerundersøkelsen ga noe mangelfull respons.

PUBLISERING

Sammendrag av artiklene

**FLEKKENE DU IKKE KAN VASKE BORT
SKAL DU MALE OVER**

Foto: Martin Bremnes



Foto: Martin Bremnes



*«Når du har en forestilling og du viser hvordan det er,
så får du jo bilder i hodet og det er mye lettere å forstå»*

Elev, Oslo, 2019.

*«Hvis man har det vondt hjemme, så skal man ikke holde det for seg selv.
Og hvis det er noe du kan gråte av, må du si det videre
sånn at noen kan hjelpe deg»*

Elev, Oslo, 2019.

Foto: Martin Bremnes



Foto: Martin Bremnes



Sammendrag: Denne artikkelen er en del av masterprosjektet *Samtaler om vanskelige tema i skolen* og studiens første del som omhandler et kunst-basert forskningsprosjekt med Dragen – en fortellerforestilling. Artikkelen er en formidlingsartikkel som beskriver et skolebesøk og møtet mellom elever og fortelling. Hensikten var å teste ut hypotesen om at *fortelling kan brukes som inngang til samtaler om vanskelige tema*, og prosjektets problemstilling var *hvordan kan muntlig fortellerkunst fungere som inngang til vanskelige samtaler?* Artikkelen svarer på problemstillingen gjennom å beskrive metoden som ble utforsket: fortellerforestilling etterfulgt av en klassesamtale og individuell tegning. Artikkelen diskuterer sammenhengen mellom fortellinger og livsmestring, og henviser til kunstfaglig teori om fortellingens mulighetsrom gjennom produksjon av indre bilder, identifikasjon med helten og viktigheten av håpelement. Artikkelen viser at metoden fungerer som inngang til samtale og konkluderer med at etableringen av håpelement i fortellinger er nøkkelen til livsmestring, mot og framtidsvilje hos barn.

Problemstilling: *Hvordan kan muntlig fortellerkunst fungere som inngang til vanskelige samtaler?*

Artikkelen ble publisert i temanummeret «Livsmestring» i *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* 01/2020

<https://www.idunn.no/drama>

Praksisfilm fra prosjektet, filmet og klippet av Martin Bremnes:

<https://vimeo.com/538836930>

LIVSMESTRING GJENNOM FORTELLINGER

Foto: Regina Bergman



Foto: Regina Bergman

«Det er utrolig viktig å snakke om vanskelige tema i skolen. Voksne som har vonde opplevelser i barne- eller ungdomsårene, sier ofte: Jeg sa ingenting for det var ingen som spurte. Et annet viktig aspekt er at barn og unge ofte påtar seg skyld for det som er vanskelig og vondt. Ikke for at de har skyld, men fordi de er lojale mot de som er viktige i livet deres. Ved å snakke om det som er vanskelig og vondt på skolen, får de en portal og øvelse i å mestre det livet som er, og det livet som venter»

Lærer, Harstad, 2021.



«Fortellinger egner seg godt som inngang til samtaler, fordi fortellinger fungerer som speil på våre individuelle erfaringer. De skapes og oppleves i et fellesskap og lager et rom hvor det vanskelige og vonde som mange bærer på alene, kan få plass og komme til uttrykk i et fellesskap. Fortellingene bidrar med indre bilder, metaforer og et språk som hjelper barn, unge og voksne i å uttrykke komplekse følelser. På den måten, tenker jeg at fortellinger er et svært viktig verktøy for lærere i skolen»

Lærer, Harstad, 2021.

Foto: Regina Bergman



Foto: Regina Bergman



Sammendrag: Denne forskningsartikkelen er en del av masterprosjektet *Samtaler om vanskelige tema i skolen* og studiens andre del som omhandler et praktiskledet forskningsprosjekt. Artikkelenes forskningsdesign var kvalitativt orientert og innebar kvalitative intervju med psykologspesialister og en pilotkursserie for lærere. Hensikten var å teste hypotesen: *Fortelling kan brukes som inngang til samtaler om vanskelige tema gjennom utforskning av teori, øvelser og konvensjoner og fortellinger.* Innholdet og funn fra feltarbeidet ble videreutviklet til et ressurshefte for lærere. For å svare på artikkelens problemstilling: *Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å kunne bruke fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema?* anvendes teori fra kunstoffag, helsefag og pedagogikk. Undersøkelsen diskuterer sammenhengen mellom fortellinger, livsmestring og psykisk helse. Artikkelen konkluderer med at fortellinger en god metode for lærere å ha i verktøykassen, men at lærere trenger økte kunnskaper om psykoedukasjon, økte ferdigheter i fortellerkunst som håndverk og å øve seg på samtaler om vanskelige tema, og ikke minst å ta stilling til egne holdninger for å kunne bruke metoden som inngang til samtaler med barn og unge.

Problemstilling: *Hvilke nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å bruke fortellerkunst som inngang til samtale om vanskelige tema?*

Nøkkelord: Praksisledet forskning; kunst; helse; pedagogikk; muntlig fortellerkunst; skole; LK20; livsmestring; psykisk helse; fortellinger; samtaler; vanskelige tema

Artikkelen er under redigeringsprosess hos *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*.

Praksisfilm fra prosjektet, filmet av Regina Steen Bergman og klippet av Jørgen Sporsheim:

<https://vimeo.com/538817510>

Ressursheftet finner du nederst på denne siden:

<https://www.inemariel.com/ma->

LIVSMESTRING

Flekkene du ikke kan viske ut skal du male over

de maler rommet gult.



I Elevtegning FOTO: Privat



Ine Mariel Solbakken

Forteller, dramapedagog og masterstudent på OsloMet.

Fortellerforestillingen *Dragen* har som mål å utfordre tabuet vold i hjemmet, og å gjøre terskelen for å si ifra lavere. – Barn trenger å få vite at situasjoner kan endre seg, skriver Ine Mariel Solbakken.

Håp, mot og framtidsvilje

«Det var en gang, i et land langt borte, at det levde en vakker prinsesse. Hun var blitt forhekset, og kunne bare reddes av ekte kjærlighet. Forbannelsen gjorde at hver natt, når klokka slo 12, ble huset hennes gjort om til en diger steinborg – og der ble hun innestengt i det øverste tårnet og bevoktet av en fryktelig, ildsprutende drage.

Det var en gang, en vanlig jente som levde sammen med familien sin. Hun var ikke forhekset. Hun var en helt vanlig jente som levde i et helt vanlig hus. Hun hadde helt vanlige klær, gikk på en helt vanlig skole og hadde helt vanlige brune krøller – men denne jenta hadde en hemmelighet...»

Slik starter fortellerforestillingen *Dragen*. I fortellingen blir lytteren kjent med to jenter i to ulike univers, en fantasiverden og en virkelig verden. På et tidspunkt i forestillingen smeltes de to universene sammen og lytteren forstår at Prinsessa og Jenta er samme person. Jenta rømmer inn i fantasiverdenen når ting blir vanskelig hjemme. Der finner hun håp og mot til å fortelle hemmeligheten sin og si det videre til Den gode feen. Fortellingen i seg selv søker å utfordre tabuet og tematikken rundt vold i hjemmet og rus, og har som mål å skape økt åpenhet slik at terskelen for å si ifra blir lavere.

Forvandlingen

Årets første snø hadde falt og lå over bakken i et tynt lag. Jeg la igjen sorte asfaltspor på veien inn mot skoleinngangen. Timen hadde startet, for ute fantes kun sittemerker igjen på huskene. Jeg banket forsiktig på dagens første klasserom og spurte om jeg var kommet til 6C, selv om det sto på døren. «JA!» runget det fra rundt 30 fremmede

ansikter som vrikket på stolene sine. I et mikrosekund tok jeg inn dagens scene. Klassen stirret spent på meg, der de satt i en halvsirkel. På tavla sto ordet *Forestilling* etterfulgt av spising, fysak og engelsk.

– Er det noen her som liker fortellinger og eventyr?

Høflige hender ble strukket i været.

– Det var jammen flaks, for i dag skal jeg fortelle dere noe. Vet dere hvordan et eventyr starter?



MUNTLLIG FORTELLERKUNST OM VANSKELIGE TEMA I MØTE MED BARN

- **Dragen er** en personlig fortelling om vold i hjemmet fra et barns perspektiv, pakket inn i et eventyrformat. Forestillingen er støttet av Den Kulturelle Skolesekken.
- **Forestillingen ble** sendt på skoleturné for 5.-7.trinn i november og desember 2019.
- **Skolens helsesykepleier** og sosiallærere har vært oppfordret til å være til stede sammen med kontaktlærer under og etter besøket for å ivareta eventuelle reaksjoner etter endt prosjekt.
- **Samtalen etter** forestillingen tar også opp med hvem og hvordan en kan ta kontakt for å få hjelp hvis en opplever slike eller lignende situasjoner.

Og slik begynte jeg å fortelle om Prinsessa, Jenta, Mamma og Dragen. En fortelling om vold og rus i nære relasjoner, sett fra et barneperspektiv og med Dragen som metafor på farens forvandling i sinne.

Fantasi nok til å takle egen hverdag

«Plutselig merket hun det, den skarpe, nesevregende lukta. Eimen av alkohol slo imot henne. Er Dragen her? Er Dragen glad i dag? «HYSJ!» Så begynte det å komme røyk ut av neseborene hans, og Dragen begynte å vokse. Han ble stor og mørk. Neglene ble til lange klør og ut av ryggraden skjøt det sylskarpe tagger. Tennene så alle ut som hoggtenner og ut av munnen kom det et grusomt brøl som sprutet ild. Mamma sa til Jenta si: «Løp, løp på rommet ditt nå! Og vær stille.»



– Dersom man fjerner ondskaper fra barnefortellingene, blir man sittende med vonde følelser over ondskaper som finnes i verden, men uten indre bilder og fantasi til å overvinne dem.

Å fortelle for barn er viktig og fortellingens kraft kan treffe hardt, men hvilken funksjon kan muntlig fortellerkunst ha i et livsmestringsperspektiv?

Fortellerkunstner Mimesis Heidi Dahlsveen svarer enkelt, men treffende, på dette spørsmålet: «Mennesker som har fantasi har evnen til å takle sin hverdag»¹. Dersom en legger til grunn at fantasiens indre bilder er et uttrykk for ens følelser, er det lett å være enig i denne påstanden. En vet blant annet at indre bilder er helt grunnleggende for å skape mening ut av fortellinger². Det imaginære tjener

som et indre språk, der følelsene velger ut elementer fra virkeligheten og kombinerer dem med indre bilder³.

Dessuten rører fortellinger noe i oss. Dette bekrefter Ruth Danielsen etter å ha spurt barn hvorfor de liker fortellinger. Svarene de har gitt handler først og fremst om *opplevelsen og følelsen* de fikk mens de hørte på⁴. I tillegg skriver fortellerkunstner og førstelektor i norsk, Fridunn Karsrud, at identifikasjon med heroiske kvaliteter kan gi barn selvtilit, fantasi og kreativitet nok til å takle møtet med den virkelige verden⁵. Ved hjelp av identifikasjon kan for eksempel barn forestille seg at de sammen med helten går gjennom alle prøvelsene og hendelsene som dukker opp i fortellingen. På den måten utvikles også barnets evne til empati, fordi det gjennom fortellinger dannes mønstre for medlidenhet og mot⁶.

Gjennom identifikasjon med helter i fortellinger kan barn få muligheten til å distansere seg fra det vanskelige, for å ta parti med helten⁷. Når helten lykkes, og det gode slår det onde, vil det så et frø av håp i barnets fantasi. En kan med andre ord si at barns fantasievrne, i møte med fortellinger, har stort potensiale når det gjelder å utvikle evnen til å meste livets vanskeligheter, fordi de i dette møtet får mulighet til både å distansere seg samt å bygge mot til å håndtere vanskelige ting i eget liv.

Frykten for det onde

«Prinsessa var alltid redd. Hun la seg ned på gulvet for å lytte etter Dragen – og hvis hun hørte at han var på vei mot tårnet hennes, fant hun frem alt hun hadde av tunge ting. Hun dro nattbordet foran døra, også stablet hun oppover og oppover og oppover og oppover, til hun hadde bygd en diger, ugjennomtrengelig barrikade. Så satte hun seg med ryggen mot senga og presset at hun klarte med beina mot barrikaden og døra slik at ingen skulle trenge inn i tårnet...»

Våre forfedre trodde på drager, disse overnaturlige vesene som finnes i myter, sagn og folketro over hele verden. Dyret symboliserte styrke og makt, og i kristendommen representerer det ofte Djevelen. Dragen er altså et velbrukt bilde på det onde, men *det onde* blir fort brennbart materiale i de fortellingene som fortelles for barn i dag. I sin artikkel «Når dragen blir sosialklient» skriver forfatter Tom Eide at barnelitteraturen i Norge har omgjort alle onde krefter til snille, misforståtte og engstelige kosedyr⁸: «Dermed blir verden snudd på hodet: den store, farlige og truende forvandles til en behovstrengende, som skal reddes av den lille, svake og hjelpeløse»⁹.



FANTASI OG VIRKELIGHET:
Tegningene viser elevenes
tolkninger av fortellingens
ulike metaforer. **FOTO:** Privat

Dette viste seg også i barnas utsagn etter fortellingen. Flere mente at Dragen egentlig var snill, at det ikke var hans skyld og at det var alkoholen som var problemet. Men alle mennesker kjenner til ondskap, også barn. Ved å billedliggjøre det onde kan de lære seg å håndtere de kreftene det symboliserer¹⁰. Å fortelle om monster, troll og uhyrer kan dessuten være en god inngang for å komme i dialog med barn. Det er i dette møtet de kan bearbeide de indre bildene og angsten for det onde¹¹.

Karsrud problematiserer også oppfattelsen av at barn bør ledes bort fra det onde. Det virker som at det generelt regjerer en vegring mot å erkjenne for barnet at alle mennesker kan handle aggressivt og egoistisk, og at det ligger i menneskets natur¹². Dualiteten *det gode* og *det onde* eksisterer i ethvert menneske. Det er vårt iboende moralske problem, som krever en kamp for å kunne løses¹³. Dersom man fjerner ondskaper fra barnefortellingene, blir man sittende med vonde følelser over ondskaper som finnes i verden, men uten indre bilder og fantasi til å overvinne dem.



– «Mennesker som har fantasi har evnen til å takle sin hverdag»

Det livsviktige håpselementet

«Den gode feen sa at ingen hemmeligheter som er så vonde at man gråter, er verdt å holde hemmelig (...) – Tegn det, skriv det, uansett hva som føles riktig for deg – bare du sier det videre. Så begynte Jenta å tegne...»

Selv om hjemmet skal være en trygg havn for ethvert barn, er det ikke trygt for alle. Samtidig som fortellerforestillingen *Dragen* var ute i skolen hadde NRK Super temauke om vold. Statistikken de presenterte i kampanjen sin fortalte at omtrent 4 elever i hver klasse opplever vold i nære relasjoner – men at bare halvparten tør å si det videre¹⁴. Hva er det som gir halvparten mot til å si fra? Og hvordan kan vi bygge opp det samme motet hos de resterende barna?

Marit Akerø forsker på *håpet* i folkeeventyr for barn. Hennes studier viser at håpet har særdeles stor betydning for menneskets livskvalitet. Det handler om hvordan en mestrer kriser i livet og bygger pågangsmotet for fremtiden¹⁵. «Håpet viser seg som en dynamisk livskraft som virker positivt inn på tanker, følelser og handlinger»¹⁶, skriver hun. Livet i seg selv kan fremstå ganske forvirrende, spesielt for barn. Derfor trenger barn hjelp til å finne mening i de følelsene som livet møter dem med, både for å forstå seg selv og verden bedre. Denne type mening kan barn finne i fortellinger, blant annet fordi fortellinger skildrer menneskelige problemer og måter å løse dem på¹⁷. En elev sa til meg at fortellingens fantasidel var viktig, fordi barn ser på hendelser på en annen måte enn voksne, og fordi barn kan oppleve hendelser som større og farligere enn de kanskje er. Derfor trenger barn håp. Håp i vanskelige situasjoner handler om å bevege seg ut av nåtid og ha troen på en bedre morgendag.

Når klumpen i magen forsvinner

«Hun kunne ikke tro det. Hun løp inn på soverommet, på badet, på kjøkkenet, på stua, i gangen og i hagen – men ingen steder fant hun Dragen. Dragen var borte. Ved siden av Mamma sto det bøtter klare med såpevann. De vasket bort Dragens sot fra veggene litt etter litt, og sammen malte de stua i lyse farger. Bare de to.»

- Hva tenker dere at denne fortellingen handlet om? spurte jeg klassen etter forestillingen. Flere av elevene rakk igrig opp hånda.
- Den handler om at man ikke skal holde på vonde hemmeligheter alene, hvis det er noe som skjer hjemme, så må man si det til en person.
- Den handler om vold i hjemmet, og Dragen er faren som slår.
- Det trenger ikke alltid være faren som slår, det kan også være andre i familien.
- Ja, bekreftet jeg. – Og det er ikke alle hemmeligheter som bør holdes hemmelig. Så hvorfor burde man fortelle om en slik hemmelighet, synes dere?
- Sånn at man kan få hjelp.
- Fordi ingen barn burde ha det sånn hjemme, å alltid være redde.

Da vi så snakket om hvem Den Gode Feen kunne være i det virkelige livet, kom svarene umiddelbart: «En lærer», «En venn», «En du stoler på», «En annen i familien», «Kanskje barnevernet?» Deretter oppstod det en liten tankepause, hvorpå en av elevene sa:

– Hvis man sier det til en venn, blir klumpen i magen borte.

Medelevene nikket. Deretter snakket vi om hva vold kan være, om hva det vil si å være modig, hvilke hemmeligheter man har lov til å si videre, hva voksne ikke har lov til å gjøre mot barn og hva voksne kan bli bedre på. I det klassen til slutt spredte seg utover gulvet for å tegne et indre bilde de hadde fra fortellingen, ble jeg overrumplet av et siste spørsmål:

– Forteller du fordi du har opplevd det selv?

Det var første gang på turnéen at jeg hadde fått et så direkte spørsmål.

– Ja, svarte jeg.

Det gikk et gisp gjennom klasserommet. Det var som om fortellingen hadde fått en større betydning og virket mer ekte fordi den var min barndomshistorie. Jeg innså brått at for de i klassen som kanskje opplever dette hjemme, ble jeg et symbol på at det kan gå bra. At det blir bedre. Fortellinger sier noe om hvem vi er, hvor vi kommer fra og ikke minst – at vi kan få til det vi vil. Derfor er håpelementet nøkkelen til livsmestring, mot og framtidsvilje. Barn trenger å få vite at situasjoner kan endre seg.

«Flekkene du ikke kan viske ut
skal du male over
og over
og over
til mørket er så dekket av lys
at ikke engang natten
kjenner seg igjen lenger»

Trygve Skaug

NOTER

1. Heidi Dahlsveen, *Snikk snakk* (Oslo: Biblioteksentralen, 2002), 8.
2. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 40.
3. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 24.
4. Ruth Danielsen, *Kulturbærende fortellinger* (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1997), 140.
5. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 26.
6. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 26.
7. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 27.
8. Tom Eide, «Når dragen blir sosialklient», *Dyade*, nr. 4 (1990), 2.
9. Tom Eide, «Når dragen blir sosialklient», *Dyade*, nr. 4 (1990), 16.
10. Tom Eide, «Når dragen blir sosialklient», *Dyade*, nr. 4 (1990), 14.
11. Tom Eide, «Når dragen blir sosialklient», *Dyade*, nr. 4 (1990), 11.
12. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 53.
13. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 53.
14. NRK SUPER, «Supernytt.»
15. Marit Akerø, «Eventyrhelten», *DRAMA*, nr. 3 (2016), 44.
16. Marit Akerø, «Eventyrhelten», *DRAMA*, nr. 3 (2016), 45.
17. Fridunn Karsrud, *Muntlig fortelling i norskfaget* (Oslo: Cappelen Damm, 2010), 52.

REFERANSER

- Akerø, Marit. «Eventyrhelten – håpets rollemodell?» *DRAMA*, nr. 3 (2016): 44–49.
- Dahlsveen, Heidi. *Snikk Snakk. Muntlige fortellinger i biblioteket*. Oslo: Biblioteksentralen, 2002.
- Dahlsveen, Heidi. *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst eller Snipp snapp snute, så var fortellingen ute og tipp tapp tynne, nå kan du begynne*. (2.oppl.) Oslo: Universitetsforlaget, 2010.
- Danielsen, Ruth. *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. (2. utg.) Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1997.
- Eide, Tom. «Når dragen blir sosialklient». *Dyade*, nr. 4 (1990): 2–25.
- Karsrud, Fridunn. *Muntlig fortelling i norskfaget*. Oslo: Cappelen Damm, 2010.
- NRK Super. «Supernytt.» Hentet 18.11.19. <https://nrksuper.no/serie/supernytt/MSUB02017519/18-11-2019>



Ine Mariel Solbakken Masterstudent på OsloMet,
Dramapedagog på Heggen Videregående Skole og fortellerkunstner

Livsmestring gjennom fortellinger

Innledning

Samtaler med barn og unge om vanskelige tema inngår i skolehverdagen til mange lærere. Det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i Fagfornyelsen åpner opp for økt fokus på barn og unges psykiske helse. Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) fordrer dermed metodenytning som kan bidra til en reell operasjonalisering av livsmestringstematikken på timeplanene i Norge. Jeg har for å bidra til metodenytning gjort en undersøkelse av hva lærere trenger av ny kompetanse for å ta i bruk muntlig fortelling knyttet til elevenes livsmestring. Artikkelen utforsker dermed: *Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å kunne bruke fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema?* Å skape et narrativt og trygt rom for å snakke om det 'urørlige' for ungdommen kan bidra til bedre folkehelse.

Muntlig fortellerkunst kan fungere som en hensiktsmessig metode for arbeid med livsmestring i skolen. En fortellerstund er et møte mellom forteller og lytter. Fortellinger sier noe om det å være menneske og uttrykker erfaringer på ulike måter for lytteren (Junker & Rehnman, 2019). De brukes for billedliggjøring av livets hendelser, situasjoner og relasjoner.

Den muntlige fortellerkunsten handler om å gi en opplevelse som samler erfaringer, hendelser og følelser til forståelse (Dahlsveen, 2002). Derfor egner fortellinger seg som inngang til samtaler om vanskelige tema.

Det er viktig å presisere at jeg ikke ønsker at lærere skal bruke muntlig fortellerkunst som en terapeutisk metode, men som en måte å skape dialog på. Min erfaring som forteller og lærer er at fortellinger tilbyr personlige mulighetsrom utover det rent kunstfaglige. Fortellinger kan tilby unike muligheter når det gjelder relasjonsbygging samt det å skape et felles språk og felles referanserammer. I tillegg vet vi at fortellinger gir rom for en nødvendig distanse (Karsrud, 2010), som gjør det lettere å snakke om hva som hendte i fortellingen, i stedet for hva som hendte i eget liv.

Det kan være utfordrende å snakke om det vanskelige som oppstår i livet. Det vanskelige med vanskelige tema er å komme inn til kjernen. Kari Trøften Gamst (2011) hevder at barn holder munn om sine erfaringer. Nettopp derfor er det viktig at lærere er til stede, tør å spørre og tilrettelegger for samtaler om vanskelige tema. Tale Maria Krohn Engvik i Helsesista AS er opptatt av å komme inn til kjernen og

normalisere vanskelige tema for barn og unge. Hennes uttalelser viser denne artikkelens aktualitet og relevans. Hun hevder at voksne i skolen må oppfylle barns rett til kunnskap og informasjon gjennom å snakke om vanskelige tema, og for å bli god på slike samtaler må en øve:

Ved å øve oss på å snakke mer åpent og ærlig blir det lettere å snakke sammen. Et eksempel er å snakke ærlig med barn om kropp og seksualitet. Ved å gi barn kunnskap, gi dem et språk for kroppen sin og det som skjer med kroppen sin, i følelsene sine og i tankene sine, gir vi dem redskaper til å forstå og håndtere det de møter i livet. Det blir lettere for dem å sette grenser for seg selv og andre, og å vise seg selv og andre respekt. Det blir lettere for dem å si fra dersom de opplever noe som er galt og som er skadelig for dem. For å oppfylle barns rett til kunnskap og informasjon, er det vi voksne som må våge å snakke om det vi kan tenke er vanskelig å snakke om. Når vi tier, tier barna. Når vi tåler å snakke om ulike former for vold, seksuelle overgrep og selvmordstanker, viser vi at vi tåler å høre om det også, og da gir vi barn en mulighet til å åpne seg om det som er vondt i livet. Kunnskap gir beskyttelse, kraft og mot så vi kan våge å være! (Tale Maria Krohn Engvik, epost, 17.03.2021).

Engvik trekker frem at det er viktig at voksne tilrettelegger og snakker med barn og unge om vanskelige tema fordi det gir kunnskap og et språk til å forstå og håndtere livet, som videre gir kraft og mot til å leve. Min erfaring som elev har vært at mange lærere har problemer med å snakke med barn og unge om nylige dødsfall, vold og seksuelle overgrep eller andre utfordrende livssituasjoner. Nå som jeg selv er lærer har jeg tenkt at dette må jeg prøve å gjøre noe med. Ettersom barn og unge ikke bør skjermes fra livets utfordringer, for en står bedre rustet i livet om en har kjennskap til slike tematikker tidlig i livet og har lært å snakke om dem på en måte som utvikler håp og framtidstro (Akerø, 2016).

Metode

Undersøkelsen er designet som en praksisleddet studie (Haseman, 2006), hvor kunnskapen utvikles i praksis gjennom feltarbeid i skolen. For å få innsikt i hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger lærere trenger for å kunne bruke fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema i skolen, nærmet jeg meg feltet med en kvalitativ studie. Studien er delt i to underprosjekt.

Jeg gjorde først kvalitative forskningsintervju med psykologspesialister og så et feltarbeid i form av en workshopserie for lærere. Gjennom forskningsintervjuene forsøkte jeg få psykologspesialistene til å verbalisere sin årelange praksis. Hensikten med intervjuene var for med å primært å tilegne meg praksisbasert kunnskap om helsefeltet for å utvikle en workshopserie. Alle intervjuene ble gjennomført høsten 2020 på bakgrunn av en semistrukkert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). De helsefaglige perspektivene som informantene bidro med, dannet grunnlaget for undersøkelsenes andre del: workshopserien, også omtalt som pilotkurs for og med lærere. Hensikten med dette forskningsdesignet var å teste ut perspektivene fra intervjuene i praksis, gjennom dramafaglige øvelser og konvensjoner. Pilotkursene ble gjennomført vinteren 2021 og dokumentert gjennom video, deltakende observasjon og loggbok.

Empirien fra begge undersøkelsene ble fortolket, analysert og didaktisk videreutviklet i ressursheftet *Samtaler om vanskelige tema i skolen* for lærere.



(Forside ressurshefte, illustrert av Evy-Kristin Hansen)

I ressursheftet har jeg samlet og kategorisert 35 tradisjonelle fortellinger som belyser vanskelige tema. Hensikten med å lage et ressurshefte var å lage en konkret 'verktøykasse' for lærere slik at de kan møte elevens utfordringer. Ressursheftet kan gi lærere en trygghet til å tørre å spørre om hva som oppleves vanskelig hos elevene sine, et repertoar av fortellinger, samt ulike måter å innlede samtaler på om vanskelige tema sett i et livsmestringsperspektiv. Flere etterlyser slike nye metoder, blant annet Morten Rennemo i Utdanningsforbundet hevder at:

Ressurshefter er det alltid bruk for, spesielt når et nytt tema i skolen får fokus. Verktøykassa blir aldri full, det er alltid noe nytt å lære for en lærer. Jeg tror nok lærerne er forskjellig utrustet til å behandle ulike temaer omkring folkehelse og livsmestring og at alle nye metoder er velkomne. Det som er viktig er at faget ikke blir terapeutisk – det er ikke noe en lærer bør gi seg i kast med. Det er derfor behov for flere pedagogiske metoder innenfor dette temaet som

er konkrete og profesjonsetisk gjennomarbeidet (Morten Rennemo, epost, 09.02.2021).

Når en sentral fagforeningsmann påpeker at det finnes behov for flere pedagogiske metoder i skolen, er det grunn til å belyse dramafagets metoderikdom og muligheter.

Utvalg

Jeg ønsket å komme i kontakt med to ulike informantgrupper både representanter fra helsesektoren og representanter fra skolen. Informantgruppe en var fire fagfolk, tre psykologspesialister fra ulike instanser og organisasjoner og en helsesykepleier som arbeidet på ulike skoler i kommunen. Rekrutteringen foregikk gjennom epost til egne kontakter og etter forslag fra veiledere.

Informantgruppe to besto av ti lærere fra barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Rekrutteringen foregikk gjennom en reportasje i lokalavisen og regional nettavis, sosiale medier og jungeltelegrafen – altså via det man kan kalle 'snøballmetoden', hvor en kilde fører videre til en annen. Grunnet utfordringene med pandemien og tilhørende smittevernstiltak og nedstengning ble informantgruppen halvert fra ti til fem deltakere. Denne reduksjonen påvirket mangfoldet i datainnsamlingen med hensyn til kjønnsrepresentasjon og representasjon av skoleslag. I artikkelen vil jeg heretter omtale intervjuobjektene som *informanter* og kursdeltakerne for *pilotkursdeltakere*.

Analysestrategi

Den kvalitative forskningsprosessen bærer preg av til dels flytende overganger mellom generering av data og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015), ettersom tolkning og analyse allerede starter under kontakten med informantene. Dermed utvikles

kunnskapen hermeneutisk ved at tolknings- og analyseprosesser utvikler stadig flere faglige refleksjoner og utvider min forforståelse av feltet (Kvale & Brinkmann, 2015, Krogh, 2014, Postholm, 2010, s. 99). I arbeidet med analysen i denne artikkelen, brukte jeg Braun og Clarkes (2006) modell for tematisk analyse og var inspirert av tematiseringsarbeidet som Helga Eggebø (2019) belyser. Denne metoden bestod av seks trinn: 1) Bli kjent med datamaterialet, 2) Lag de første kodene, 3) Let etter tema, 4) Gå kritisk gjennom tema, 5) Gi tema navn og 6) Skriveprosessen. De fire temaene jeg kom frem til var: kunnskap, ferdigheter, holdninger og narrativer.

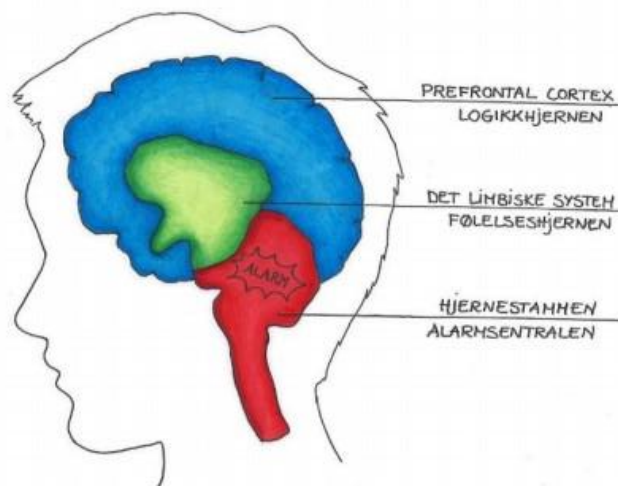
Etikk

Dette prosjektet er tilrådd av NSD, prosjektnummer 735270. Det å forske på og med mennesker, vil alltid innebære etiske utfordringer. Den etiske kvaliteten på relasjonen mellom forsker-informant, lærer-elev, forteller-lytter er essensiell for hvordan den andre føler seg sett og ivaretatt i møtet. Jeg har i undersøkelsen vært opptatt av å den etiske fordring: 'Å ha den andres liv i sine hender' (Løgstrup, 2000). Knut E. Løgstrup sier at du har en bit av det andre menneskets liv i din hånd i det øyeblikket en møtes. Det er et eget ansvar og svært viktig at en ikke misbruker den sjansen en får. Jeg har vært spesielt opptatt av å ivareta og ta hensyn til pilotkursdeltakernes reaksjoner under kursene da vi arbeidet fysisk i rommet. Dette ettersom traumer og vonde opplevelser setter seg gjerne i kroppen (Horsdal, 2012), og en kan få reaksjoner når er arbeider kroppslig.

Teoretiske perspektiver

Aud Sæbø har i en årrekke forsket på og med drama som læringsform i skolen og

skriver at «det er samspillet mellom tanken (det kognitive), følelsene (det emosjonelle) og handlingen (det fysiske) som er selve grunnlaget for erkjennelsen, og følgelig også for elevenes muligheter til å skape sin forståelse av et lærestoff» (Sæbø, 2016, s.104-105). Forståelsen av kunst, relasjoner og opplevelseslæring henger sammen med hvordan hjernen er utviklet, og ens forståelse av tanker og følelser. På den måten kan en få rede på hva som er på spill når en anvender fortelling knyttet til vanskelige tema. I søken for å forstå hvorfor elevene tenker, føler og handler som de gjør, får jeg som fagmenneske behov for å tilegne meg kunnskap fra helsefaget om hjernens utvikling og hvordan den er bygd opp: «Hjernen er først og fremst bygget for å sikre overlevelse» (Egeland & Poulsen, 2017, s.21). Det vil si at hjernen alltid er oppmerksom på mulige trusler, slik at en kan beskytte seg og sikre overlevelse. Derfor dominerer følelser knyttet til frykt automatisk over positive følelser (Egeland & Poulsen, 2017). Forståelse for hjernens funksjon kan hjelpe en til å akseptere, håndtere og stå i utfordringer på en bedre måte (Egeland & Poulsen, 2017). Hjernen er tredelt:



(Den tredelte hjernen, illustrert av Eivy-Kristin Hansen)

Det som er verdt å merke seg er at hvis et barn har opplevd traumatiske hendelser i løpet av barndommen, har ikke hjernen fått utviklet seg som den burde. Hjernen trenger ro og tid til å utvikle alle 'broene' fra følelseshjernen til logikkhjernen (Nordanger & Braarud, 2017). Hvis en traumatisert hjerne blir redd, kan ikke logikkhjernen signalisere til følelseshjernen at det er falsk alarm (Egeland & Poulsen, 2017). En lærer kan derfor ikke nå inn til en elev i en utrygg situasjon gjennom sunn fornuft. Læreren må ta eleven bort fra situasjonen, gi omsorg og trygghet slik at elevens alarmsystem oppfatter at faren er over.

Hjernens språk og kroppens språk

Tanker er hjernens språk som styrer følelsene våre som igjen styrer våre handlinger. Følelser kan også kontrollere tankene våre, og slik henger de sammen og påvirker hverandre. Tanker og følelser kan sitte fast i fastlåste mønstre og vaner. Grunnen til dette er at tanker går minste motstandsvei, og følger gjerne motorveien i hjernen (Hall, 2015). Nervebaner som ikke brukes, vil gradvis forsvinne av seg selv (Hall, 2015). For å endre ugunstige tanke- og handlingsmønstre, må en derfor endre tankemønstre gjennom å slutte å tenke de usunne tankene.

Følelser er kroppens språk og uttrykker et behov. For eksempel hvis en føler frykt, er behovet trygghet, forsikring og støtte. Hvis en føler sorg, trengs nærhet eller trøst. Ved sinne trenger en kanskje å sette grenser, rette opp urettferdighet eller konfrontere noen. Hvis en føler skam, er behovet en bekreftelse på at en er god nok, hvis en føler skyld, trenger en å rette opp feil. Noen følelser har forkjørsrett og overkjører logisk tenkning, eksempelvis er frykt og sinne slike følelser (Egeland &

Poulsen, 2017). Flere har sett verdien av, og arbeider med emosjonell kompetanse inn mot skolen. *Mitt valg* er et nettbasert livsmestringsprogram utviklet av Lions Norge for barnehager og skoler som utvikler barns sosiale og emosjonelle ferdigheter, samt styrker elevenes psykiske helse (<https://www.determinvalg.no/skole/>). Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP) ved Sørlandet sykehus er også opptatt av psykoedukasjon i skolen og har nylig lansert konseptet *Spinnville følelser* som er en nettside med videoer og digitale kurs som skal lære barn å mestre følelsene sine (<https://spinnvillefolelser.abup.no>). Det er lærerens jobb å bistå elevene med følelsesregulering frem til de mestrer det selv. Øyvind Fallmyr (2020) hevder at en løser elevens problem om en møter følelsens behov (Fallmyr, 2020).

Fortelling som relasjonsbygging

Relasjonsbygging er en nøkkel til å lykkes, fordi læring skjer innenfor rammene i en relasjon. En lærer-elevrelasjon er en av de viktigste relasjonene mellom barn/unge og voksen som, ved siden av familie, ikke kan velges bort. Ifølge Fallmyr (2020) er en god lærer-elevrelasjon viktig for læring og mellommenneskelig problemløsning, og han mener at selve grunnlaget for å etablere og opprettholde en god relasjon handler om å forstå og håndtere egne og andres følelser. Gode relasjoner fører til at elever får bedre psykisk helse, ettersom det er en klar årsakssammenheng mellom følelseshåndtering og psykososial funksjon (Fallmyr, 2020). Egne erfaringer fra klasserommet viser at personlige fortellinger og anekdoter bidrar inn i lærerens relasjonsbygging. Om læreren forteller egne suksesshistorier og nederlagshistorier som 'Jeg er modig fordi jeg tør å prøve noe jeg ikke vet om jeg får

til' eller 'Jeg fikk det ikke til, men jeg gir ikke opp', skapes noe dypere inn i relasjonen. Slike fortellinger kan skape håp og framtidsvilje.

Fortelling som inngang til samtaler om vanskelige tema i skolen

For meg er fortellinger det man kan kalle «opplevelseslæring», ettersom en forstår at fortellingen tematiserer noe som er større enn en selv, samtidig som de får en til å føle at fortellingen angår en selv på individnivå. Fortellinger bidrar dessuten til at barn og unge utvikler bedre språkforståelse, kulturforståelse og identitetsfølelse (Dahlsveen, 2010). Gjennom fortellinger kan en oppleve at en annen virkelighet åpner seg, ved at fortellingen rører ved lytterens følelser og skaper indre bilder. Jerome Bruner (2002) hevder at fortellinger har to parallelle landskap, det ytre som viser til fortellingens plott, og det indre som viser til karakterens tanker og følelser. Det indre, bevissthetens landskap, er en magnet for empati og innlevelse, og jeg forstår ut fra hans teori at det er i det imaginære mye av fortellingens kraft ligger. Det er nyttig å forstå fortellingens tilknytning til det følelsesmessige aspektet ved det imaginære, når en skal arbeide med fortellinger om vanskelige tema i et livsmestringsperspektiv, ettersom mennesker former sitt liv med ord (Junker & Rehnman, 2019). Å snakke om egne erfaringer for å se hendelser i et nytt lys gjennom speiling av lytteren er urformen i psykologisk behandling ifølge Ida Junker og Mats Rehnman, (2019), og en kan derfor ikke overse fortellingenes utviklende effekter. Fortellinger gir også muligheten for distanse fra det som er vanskelig, gjennom identifikasjon med helten (Karsrud, 2010, Akerø, 2016). Ettersom

fortellinger gir rom for både distanse, bygger mot og gir håp, har fortellinger et stort potensial med tanke på utvikling av evner til å håndtere livets vanskeligheter – og viser dermed også sammenhengen mellom kunst og psykisk helse, slik som McNiff (2011) her hevder:

The interweaving between arts and healing is as old as society itself (...) the arts have unique healing capabilities and draws directly on visual art, drama, dance, music, poetry and literature. Early creative arts therapists were inspired by what the arts could bring to the field of mental health (McNiff, 2011; Leavy, 2020, s.15).

Flere forskere støtter McNiffs utredning av sammenhengen mellom kunst og helse. Nancy Davids (2002) hevder at underbevisstheten forstår fortellinger på et symbolsk nivå og plukker ut favorittfortellinger som speiler ens livsfortelling (Davids, 2002). En form for symbolspråk i fortellinger er metaforer. Metaforer kan aktivisere sunne, helbredende krefter og frigjøre endringspotensiale (Davids, 2002). Fortellinger virker terapeutisk gjennom formidling av nye tankemåter og holdninger med hensikt om å gi lærdom og innsikt (Davids, 2002). Hun argumenterer for, og gir eksempler på, at fortellinger har helende kraft og åpner for læring, endringsmuligheter og individuell vekst (Davids, 2004).

Dette teoretiske bakteppet gir oss en innsikt i potensialet som fortelling i skolen har som livsmestringsarbeid og psykisk helsearbeid.

Resultat og diskusjon

Samtaler om vanskelige tema med barn og unge er definert som en del av lærerens

arbeid i skolen. Men hva er egentlig vanskelige tema og hvorfor skal man snakke om det? Totalbildet fra intervjuene viser at informantene kategoriserer «vold, seksuelle overgrep, misbruk av alkohol og rus, psykiske lidelser, død, sorg, ensomhet, mestringsfølelse, selvmordstanker, fattigdom, og ungdomsproblematikk», som vanskelige tematikker (Informant 1,2,3 og 4, 2020). Ungdomsproblematikk handler ifølge informantene om: identitet, seksualitet, kjønnsinkongruens (å ikke vite hvilket kjønn en er), grensesetting, vennegrupper, motivasjon og frafall fra skolen, samt kroppspress og prestasjonspress (Informant 1,2,3 og 4, 2020). På bakgrunn av informantenes svar kan en definere vanskelige temaer som: tematikker som ikke inngår i 'hverdagssamtalene', og som er knyttet spesifikt til negativt ladede følelser som tristhet, sinne og skam. Dermed blir 'vanskelige tema' et paraplybegrep som innebærer tematikker som kan oppleves som vanskelig å snakke om for den som har opplevd det og/eller for samtalepartner som hører på. En pilotkursdeltaker hevdet at: «tabublagte temaer er spesielt knyttet til skamfølelsen» (Pilotkursdeltaker 2, 2021), mens en annen pilotkursdeltaker fulgte opp med at: «vanskelige tema er bredere og tar for seg flere tematikker, og rommer også tabublagte temaer» (Pilotkursdeltaker 5, 2021).

Men hvorfor er det samtaler som vektlegges og ikke eventuelle andre tilnærminger? Informantene enes om at: «forskning har vist at å samtale har en effekt» (Informant 1, 2020). Videre hevder en informant at: «En skal snakke om ting slik at en klarer å skjønne hva slags tankevaner en har og for å få hjelp til å rette de opp til gode tanke-vaner i stedet for» (Informant 2, 2020). Vi vet at en kan endre

egne tanker (Hall, 2015). Gjennom egen erfaring som lærer er det noe som skjer med tankene rundt det vanskelige, idet eleven sier det høyt og hører sin egen stemme. Speilingen fra lytteren er også en svært essensiell del av opplevelsen til den som deler noe vanskelig.

Tematikkene som ble utforsket under pilotkursserien for lærere var vold, vold og seksuelle overgrep. På spørsmål om en bør snakke om vanskelige tema i skolen, svarte en pilotkursdeltaker at:

Det er utrolig viktig å snakke om vanskelige tema i skolen. Voksne som har vonde opplevelser i barne- eller ungdomsårene, sier ofte: Jeg sa ingenting for det var ingen som spurte. Et annet viktig aspekt er at barn og unge ofte påtar seg skyld for det som er vanskelig og vondt. Ikke for at de har skyld, men fordi de er lojale mot de som er viktige i livet deres. Ved å snakke om det som er vanskelig eller vondt på skolen, får de en portal og øvelse i å mestre det livet som er, og det livet som venter (Pilotkursdeltaker 2, 2021).

En øvelse i å mestre livet som er og livet som venter, er nettopp grunnen til at samtaler om vanskelige tema bør løftes opp og frem i søkelyset på skolen. Spesielt med tanke på at barn og unge ikke forteller om vanskelige opplevelser av seg selv (Gamst, 2011). Erfaringene pilotkursdeltakerne forteller om fra skolen og informantene fra helsetjenesten er den samme:

I gjennomsnitt tar det 17,5 år før gutter som har opplevd overgrep sier ifra, så en må større å snakke om tabublagte temaer på et så tidlig stadie som mulig, og skolen er en arena som treffer mange barn og unge. Hvis du spør barn i etterkant, sier de: Ingen spurte meg. Derfor sa jeg det ikke. Hvis noen hadde spurt, hadde jeg fortalt. Så de voksne må tørre å spørre (Informant 4, 2020).

Lærerens rolle er viktig i denne sammenheng (Fallmyr, 2020). Pårørendesenteret understreker også de voksnes ansvar for å tørre å åpne lukkede dører: «Spør, får du ikke svar, spør igjen. Spør til du er helt trygg på at barnet ikke går til et utrygt hjem. Det er ikke barna som er redde for de vanskelige samtaler, det er det voksne som er» (Pårørendesenteret i Fredrikstad, epost, 28.03.2021). Det er med dette helt klart at den voksne generasjonen har sviktet barn på disse områdene, og at det er et behov for flere metoder, felles språk og rom for å si ifra:

Når det gjelder seksuelle overgrep eksempelvis, er det en kjent sak at noen i familien vet om overgrepene, men sier ikke ifra. Det finnes ikke gode nok metoder for å skape åpenheten som trengs for at de som vet det, tør å si ifra. Det handler om relasjoner, maktsystem, roller og mønster. Vi trenger flere og bedre metoder. Og de som kjenner til det, trenger muligheter i et større repertoar for å få sagt ifra (Informant 4, 2020).

Muntlig fortellerkunst kan bidra til behovet om en metode som skaper et mulighetsrom for å si ifra (McNiff, 2011, Davids, 2002). En pilotkursdeltaker mener at bruk av fortellinger i denne sammenheng er et svært viktig pedagogisk verktøy for lærere, og hevder at:

Fortellinger egner seg godt som inngang til samtaler, fordi fortellinger fungerer som speil på våre individuelle erfaringer. De skapes og oppleves i et fellesskap og lager et rom hvor det vanskelige og vonde som mange bærer på alene, kan få plass til å komme til uttrykk i et fellesskap. Fortellingene bidrar med indre bilder, metaforer og et språk som hjelper barn, unge og voksne i å uttrykke komplekse følelser. På den måten, tenker jeg at fortellinger er et svært viktig verktøy for lærere i skolen (Pilotkursdeltaker 5, 2021).

Ut fra dette forstår jeg at det er fortellingenes egenart og hvordan de fungerer som et møte mellom mennesker, som er med på å skape dette mulighetsrommet og som gjør fortellinger til et unikt pedagogisk verktøy. Men hvordan kan læreren på en naturlig måte gjøre rom for det inn i undervisningen? En informant påpekte at: «Hvis barnet ikke er vant til det, kan det være unaturlig for et barn å snakke en-til-en når de skal sette ord på noe som er vanskelig, derfor kan det være lurt å bruke kreative metoder» (Informant 4, 2020). Det er her fortellinger som metode kommer inn i bildet. Både for å skape et felles språk og referanser i klassen, men også som læringsmetode som gir en praktisk og estetisk tilnærming til ulike tematikker.

Viktige kunnskaper for samtaler om vanskelige tema

Vi skal nå se på resultatene knyttet til kunnskaper, ferdigheter, og holdninger, i samme rekkefølge. Funn fra informantene og pilotkursdeltakerne viser at begge yrkesgruppene henviser til tre fagfelt når det gjelder kunnskap de anser som viktig for å kunne snakke om vanskelige tema i skolen. Under intervjuene er det første fagfeltet som nevnes helsefag, og en informant forteller at: «Lærere behøver å kunne noe om psykoedukasjon: om hjernens oppbygning og hva tanker og følelser er» (Informant 2, 2020)» samt videre at en lærer bør ha kunnskap om «forskjellen på en traumatisert hjerne og en normal utviklet hjerne, og å vite om menneskets fire primære emosjonelle dekker: 1. Tilhørighet, 2. Å være likt/elsket, 3. Å være god nok, og 4. Å finnes (å ikke bli oversett/usynliggjort)» (Informant 2, 2020). Siste funn samsvarer med forskning om at

lærerens *følelseskompetanse*, kunnskap om følelser og hvordan håndtere dem, virker direkte inn på elevens psykiske helse (Fallmyr, 2020). En annen informant påpeker viktigheten av å være opplest på «lovverk om barns rettigheter og samtaleteknikker» (Informant 4, 2020). Videre fortalte informantene at det også er viktig å kunne noe om «relasjonsbygging, tillitsskapning og følelshåndtering» (Informant 1 & 3, 2020) og om «opplevelseslæring og profesjonsetikk» (Informant 1, 2020). Disse temaene kategoriserer jeg innenfor fagfelt to, pedagogikk. Men for å kunne bruke fortellinger som inngang til samtaler, forteller en informant at en også behøver «kunnskap om muntlig fortellerkunst og livsfortellinger» (Informant 1, 2020), som henviser til kunstfaglig teori og fagfelt tre.

Funn fra pilotkursene viser at pilotkursdeltakerne ønsker mer kunnskap om «psykologi og barns utvikling» (Pilotkursdeltaker 3, 2021). En annen pilotkursdeltaker ønsker mer kunnskap om «barns agering når de står i vanskelige følelser, eksempelvis sorg, og følelshåndtering» (Pilotkursdeltaker 4, 2021). Disse områdene pilotkursdeltakerne etterlyser viser at pilotkursdeltakerne mangler kompetanse om, og ser en sammenheng mellom psykisk helse og læring. Davids hevder at bruk av fortelling i skolen åpner for læring, endringsmulighet og individuell vekst (Davids, 2004). Ifølge NOKUT sine definisjoner av læringsutbytter er kunnskaper forståelse av teori, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og yrker (NOKUT, u.å.).

Videre hevdet to pilotkursdeltakere at de som erfarne lærere er vant til å stå i ulike situasjoner, og derfor ikke opplever samtaler om vanskelige tema som

vanskelig, fordi en i løpet av arbeidslivet har erfart hva en som lærer bør si og gjøre. Likevel forteller samtlige pilotkursdeltakere, også de erfarne, at de ønsker tilgang til øvelser, rollespill og gjennomføring av caser på arbeidsplassen for å øve seg på samtaler, samt forslag til undervisningsforløp for å føle seg trygge. Dermed identifiserer jeg en diskrepans hos pilotkursdeltakerne, ettersom det er mangel på samsvar mellom hva pilotkursdeltakerne sier og praktiserer.

Viktige ferdigheter for bruk av fortelling som inngang til samtale

Under undersøkelsen av ferdigheter, trakk de fire informantene frem ulike aspekter ved ferdigheter. En informant påpekte viktigheten av å være «en aktiv lytter og vise tålmodighet» (Informant 3, 2020) en annen informant fortalte at det er viktig «å kunne stille åpne, gode spørsmål» (Informant 4, 2020). En tredje informant hevdet at det er viktig «å være rolig, å kunne bygge relasjoner og tillitt» (Informant 1, 2020), mens den siste informant trakk frem ferdigheter ved «å kunne lese undertekst i samtaler og speile tilbake» (Informant 2, 2020). Ut fra disse funnene vises lærerrollens omsorgsfunksjon i skolen, og viktigheten av det relasjonelle. Fallmyr hevder at grunnlaget for å etablere og opprettholde en god relasjon handler om å forstå og håndtere egne og andres følelser, samt at gode relasjoner fører til at elever får bedre psykisk helse, ettersom det er en klar årsakssammenheng mellom følelshåndtering og psykososial funksjon (Fallmyr, 2020). Videre trekker informantene frem ferdigheter innen muntlig fortellerkunst som håndverk, og en informant forteller at en lærer bør «kunne bruke metaforer, og indre bilder og lek»

(Informant 2, 2020). En annen informant belyser viktigheten av «å skape indre bilder og fremme håpselement (Informant 1, 2020), som ifølge Davids (2002) er fortellingens styrke og helende effekt.

Funn fra pilotkursene viser en enighet mellom pilotkursdeltakerne om at bruk av 'fortelling' som metode, krever ferdigheter i å finne gode fortellinger og bygge et repertoar, ha god formidlingsevne, målgruppetenkning og husketeknikker for å kunne fortellingen godt (Pilotkursdeltaker 1,2,3,4 og 5, 2021). Fortelling i skolen bør brukes bevisst gjennom 'den bevisste fortelleren' som løfter fortellerstunden ut av det hverdagslige (Thornsgaard, 1998) og inn i en 'formell fortellerkunst' (Lwin, 2020) kontekst. I tillegg nevner en pilotkursdeltaker ferdigheter som: «å beholde roen, å vise empati og å speile samtalen» (Pilotkursdeltaker 5, 2021). En annen pilotkursdeltaker tilføyer at: «det er viktig å kunne stille gode, åpne spørsmål og ta tak i det barnet responderer på» (Pilotkursdeltaker 1, 2021). Ferdigheter er handlinger, evnen til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det innebærer kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (NOKUT, u.å.).

I kategoriseringen av data fra begge informantgruppene identifiserer jeg ferdigheter i to kategorier: Det ene er ferdigheter i muntlig fortellerkunst som håndverk, eksempelvis å være en god formidler, ha et repertoar og målgruppetenkning. Det andre er relasjonelle ferdigheter, eksempelvis å være en god lytter, beholde roen og speile samtalen. Et annet funn det er viktig å trekke frem, dukket opp tidlig under det første pilotkurset, da jeg startet med å fortelle og litt senere leste en fortelling. Før jeg leste, ba jeg pilotkursdeltakerne om å lukke øynene. På spørsmål om det var en

forskjell på lytteropplevelsen mellom å bli fortalt for og lest for, svarte en pilotkursdeltaker: «Når jeg ser deg og du er der, trygger du situasjonen med ditt vesen. Hvis jeg lukker øynene når du leser, blir jeg etterlatt i mitt eget rom...» (Pilotkursdeltaker 5, 2021). Forankret i dette funnet, anbefaler jeg derfor ikke lærere å be elevene lukke øynene hvis det er en fortelling om et vanskelig tema – ettersom en blir distansert fra fellesskapet og må stå i tematikken alene.

Under analyseprosessen identifiserte jeg tre ulike grep med elementer fra drama- og teaterkonvensjoner som informantene anvendte i eget arbeid med samtaler om vanskelige tema: Fortelling, drama og rekvisitter. Det første grepet var fortelling og bruk av indre bilder og metaforer. En informant forteller at:

Det er slående hvor mye lettere det er for mange å snakke om hvordan ulike karakterer i fortellinger har det og hva som kan være til hjelp for dem, enn det er å snakke om seg selv og sin egen situasjon. Også er det nettopp en selv en snakker om, gjennom fortellingen (Informant 1, 2020).

I terapien brukes terapeutiske fortellinger for å åpne opp, og komme i samtale med barnet eller ungdommen om vanskelige temaer (Davids, 2002). Det andre grepet jeg har identifisert var drama; gjennom rollespill, iscenesettelser av situasjoner og øvelser som eksempelvis hot seat. Det tredje grepet var rekvisitter. Blant annet gjennom iscenesettelse av gjenstander, eksempelvis en stol med en jakke som en snakker til i 3.person. Informantene bruker også figurer og dukker i terapeutisk arbeid med barn og unge, eksempelvis figurer fra Mummifamilien i familiekontekster, men også når de selv øver seg på samtaler.

Sistnevnte grep anser jeg som en blanding av ferdigheter og holdninger, ettersom det regjerer en holdning i fagmiljøet om at det er viktig å øve seg på samtaler for å bli bedre i eget felt og eget arbeid.

Viktige holdninger en lærer kan tenke gjennom

Samlede funn fra informantene viser at informantene mener at læreren skal vise *respekt* og ta fortellingene på *alvor* og oppfordre til å si ifra om det som er vanskelig (Informant 1,2,3 og 4, 2020). I tillegg forteller en informant at: «en lærer bør være en åpen, tilgjengelig voksen som legger til rette for og tar seg tid til samtaler i klassen og en-til-en» (Informant 4, 2020), videre legger informanten til at læreren, uten føringer, må legge til rette for den frie fortelling:

En må ta utgangspunkt i hva mennesket forteller og prøve å hjelpe de ut fra det de sier, det er barns begreper og forståelse som er kjernen i å lytte til hva barn sier. En må passe på at det blir minst mulig føringer fra voksne slik at det blir den frie fortelling (Informant 4, 2020).

Barnets frie fortelling er ikke at barnet forteller det en tror er forventet av en. Der er det en stor forskjell som læreren særlig bør være oppmerksom på å ivareta. Derfor er det spesielt viktig å være bevisst forskjellen på åpne og ledende spørsmål. Videre påpeker en informant at: «lærerne bør samarbeide tettere med skoles støttespillere: Helsepsykepleier, BUP, PP-tjenesten og Oppfølgingstjenesten» (Informant 2, 2020). En annen informant understreker også at det er viktig at: «en lærer bør ha tenkt gjennom egen etikk og moral og kunne skille mellom 'private' og 'profesjonelle' holdninger» (Informant 3,

2020). Ifølge Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen (1993) spiller lærerens holdninger og handlinger en vesentlig rolle med tanke på klassens klima og læringsmiljø. Med holdninger menes en persons tanker og oppførsel.

Funnene fra pilotkursdeltakerne viser at et positivt elevsyn (Johannessen, 2018) er viktig for en lærer, ettersom det påvirker måten en forstår, planlegger og utfører arbeidet sitt. En bør være bevisst på egne holdninger for å ikke bli fanget i stereotypiske oppfatninger som tilegner elever evner og egenskaper og de har eller ikke har. En pilotkursdeltaker hevder et positivt elevsyn henger sammen med: «Det å se hele mennesket og være villig til å gå inn i en individuell relasjon, og ikke bare «klasserelasjon» (Pilotkursdeltaker 1, 2021). Videre viser funn fra pilotkursdeltakerne at de er samstemte med tanke på viktigheten av å ta barn og unge på alvor, og å ha toleranse for ulike syn på problemer (Pilotkursdeltaker 1,2,3,4 og 5, 2021). En pilotkursdeltaker påpeker problematikken vedrørende å definere egen jobb slik: «Samtaler om vanskelige tema er en del av en lærers jobb, men det regjerer ofte en usikkerhet rundt hvor langt en skal og bør gå inn i ulike tematikker og enkeltsituasjoner» (Pilotkursdeltaker 5, 2021). Det handler om skolens mandat og hvor lærerens arbeid slutter, og noen andres begynner – eksempelvis skolens støttespillere. Funnene fra informantgruppene viser dermed at deres tanker om hvilke holdninger lærere bør ha inn i samtaler om vanskelige tema, er forankret deres ulike fagfelt.

Andre holdninger knyttet til det å arbeide med fortelling, må være å vite at det finnes et annet univers digitalt. Holdningene må være preget av at vi står i en digital tid hvor man lager fortellinger om

seg selv digitalt. Fortellingene som konstrueres er en blanding av et bevisst og ubevisst selvbedrag når en har en dårlig dag, men legger ut et fint bilde på Instagram. For å arbeide med fortellinger med dagens barn og unge, bør en også ha en digital forståelse for digital dannelse. Under analysen av datamaterialet fra informantene og pilotkursdeltakerne, oppdaget jeg at begge informantgruppene uttrykket en uro for at den kommende generasjons psykiske helseplager har økt over lang tid. Dette vet vi blant annet fra NOVA-rapportene fra UngData-undersøkelsene fra 2018 og 2019 (Bakken, 2018 & 2019). Det interessante var at samtlige informanter og pilotkursdeltagere knyttet bekymring til digitaliseringen. Informantene trakk frem ulike aspekter, og funnene viser at den digitaliserte hverdagen som dagens unge lever i, samt høy bruk av sosiale medier fører til at barn og unge i dag lever parallelle liv. Samlede funn fra informantene viser en bekymring for at digitaliseringen fører til utfordringer ved tap av evne for indre bildeproduksjon, virkelighetsoppfatning og psykisk helse (Informant 1,2,3 og 4, 2020). Samlede funn fra pilotkursdeltakerne henviser til at *digitaliseringen* er et voksende problem for psykisk helse i skolen, og påpeker at «sosial angst» ikke var et begrep da de begynte å arbeide som lærere (Pilotkursdeltaker 1,2,3,4, og 5, 2021). Vi lever i et samfunn hvor det snakkes tilsynelatende om vanskelige tema på sosiale medier. Men mitt blikk er at det hele virker ganske redigert, med mulighet for filter, omskriving og sletting. Kan dagens unge bruke digitale medier når de har det vanskelig? Og hvordan bruker de det? Marc Prensky (2001a) lanserte begrepene 'digital native' og 'digital immigrants', hvor digital natives er generasjonen av unge mennesker som er

født inn det digitale og den teknologiske tidsalder, mens digital immigrants er generasjonen som lærte seg å bruke datamaskin i voksen alder (Prensky, 2001a). Prenskeys forskning (2001b) viser videre at «Different kind of experiences lead to different brain structures» (Prensky, 2001b, s.1), og at digital immigrants vokste opp med et annet verdensbilde og virkelighetsforståelse enn dagens unge. Han påpeker videre at det som viser seg å ha blitt 'mistet' i digital natives 'reprogrammering' er evnen til like stor grad av refleksjon og kritisk tenkning (Prensky, 2001b). Dette fordrer at skolen underviser i digital dannelse. Dramafaget kan bidra til denne digitale dannelsen. Kristian Nødtvedt Knudsen (2018) har forsket på dramafagets rolle i vår digitale samtid, og hevder at dramafaget kan hjelpe elever til å manøvrere mellom virkelighet og flere fiksjonslag gjennom ulike dramakonvensjoner, roller og narrativer. Samt å bygge bro mellom- og utforske sosiale mediers kommunikative strukturer i en digital samtid (Knudsen, 2018). Digital dannelse i sammenheng med livsmestring handler om å vite hva som er bra for en, og ta gode valg for seg selv. Uten digital dannelse er det ikke gitt at barn og unge velger bort skjermen når de har det vanskelig, kanskje snarere tvert imot.

Oppsummering

Denne studien viser at det er viktig å snakke om vanskelige tema, om psykisk helse og om livsmestring i skolen, spesielt ettersom det gjennomføres for få samtaler med barn om deres utrygge situasjoner (Øvreeide, 2009). Det problematiske aspektet er at mange lærere ikke vet hvordan de skal gripe tak i tematikkene. Fortelling fungerer som en god inngang til samtaler om vanskelige tema, ettersom vi vet at det narrative

konstruerer nye måter å se livet på gjennom lytterens indre verden (Bruner, 1986). I tillegg lærer fortellinger underbevisstheten vår implisitt, som for eksempel Davids (2002) hevder, og på den måten hjelper barn og unge til å finne styrke til å si ifra om, og mulighet til å bearbeide vanskelige opplevelser og endre ens tanker om seg selv og andre (Davids, 2002).

For å være i stand til å åpne dette personlige mulighetsrommet trenger lærere økte kunnskaper om psykoedukasjon, ferdigheter i muntlig fortellerkunst samt relasjonelle ferdigheter for å møte barn og unge på en god måte når de deler det som er vondt og vanskelig. For å kunne sette seg inn i det vanskelige må læreren ta stilling til egne holdninger til hvordan fortellinger åpner en portal til øvelse i å mestre det livet som er, og det livet som venter utenfor

skoleporten. I tillegg bør læreren sørge for undervisning i digital dannelse, slik at elevene lærer å ta gode valg for seg selv i en digital samtid. Videre må læreren selv legge til rette for samtaler, ta barneperspektivet, være åpen og tilgjengelig samt å kunne skille mellom 'private' og 'profesjonelle' holdninger.

Vanskelige tema er en del av livet, også barns liv. Barn tier hvis voksne tier. Barn og unge trenger derfor å erfare at det er mulig å snakke om det vanskelige og vonde. De trenger at voksne går foran som gode eksempler, voksne som tør å spørre og voksne som skaper et rom hvor det ikke er farlig å snakke sammen, selv om temaet oppleves vanskelig. Som Helsesista understreker: Kunnskap gir beskyttelse, kraft og mot så vi kan våge å være!

Referanser

Akerø, M. (2016). Eventyrhelten – håpets rollemodell. *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 53(3), 44-49.

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*, NOVA rapport 8/18. Oslo: NOVA.

Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA rapport 9/19. Oslo: NOVA.

Bruner, J. (2002). *Making Stories, Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Dahlsveen, H. (2002). *Snikk Snakk. Muntlige fortellinger i biblioteket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahlsveen, H. (2010). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst*. (2.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.

Davids, N. (2002). *Det var en gang... Terapeutiske historier til bruk i*

arbeid med traumatiserte barn, ungdommer og familier. (Caspersen, Å. & Odland, G. Overs., 2.oppl.). Oslo: Unipub forlag AS.

Davids, N. (2004). *Det var en gang... 2. Terapeutiske historier som åpner for læring, endringsmuligheter og vekst*. (Caspersen, Å. & Odland, G. Overs.). Oslo: Unipub forlag AS.

Egeland, R. & Poulsen, C. (2017). *Hverdagspsyk*. (2.oppl.). Oslo: Cappelen Damm.

Evenshaug, O. & Hallen, D. (1993). *Barne- og ungdomspsykologi*. (3.utg., 5.oppl.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hall, K. (2015). *Opp fra avgrunnen*. (2.oppl.). Drøbak: Fakkell forlag AS.

Haseman, B. (2006). *A Manifesto*

- for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98-106.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives: exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- Johannessen, M. (2018, 15.12.). Positivt elevsyn. [Blogginnlegg]. Hentet 12.04.21 fra <https://martinjohannessen.blogspot.com/2018/12/positivt-elevsyn.html>
- Junker, I. & Rehnman, M. (2019). *Muntlig berättande*. Stockholm: Fabula Storytelling Förlag.
- Karsrud, F. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget*. Oslo: Cappelen Damm.
- Knudsen, K. N. (2018). Dramafagets rolle i en digital læringskultur. *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 55(2-3), 24-33.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Anderssen, T. M. & Rygge, J. Overs., 3.utg., 2.oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art. Art-based research practice*. (3.utg.). New York: The Guilford Press.
- Lwin, S. M. (2020). *A multimodal perspective on applied storytelling performances. Narrativity in context*. Oxfordshire: Routledge.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. (Engen, B. Overs., 19.oppl.). Oslo: Cappelen Damm.
- NOKUT, (u.å.). Begreper og termer i NKR. Hentet 13.01.2021 fra <https://www.nokut.no/siteassets/nkr/begreper-og-termer-i-nkr---tabell-1.pdf>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. (1.utg., 1 oppl.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part II. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Sæbø, A. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thonsgaard, K. (1998). *Drømmenes Torv – om muntlig fortellerkunst*. Århus: Klim forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del. Folkehelse og livsmestring. Hentet 30.03.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn*. (3.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

REFLEKSJONER VED VEIS ENDE

Dette masterprosjektet har vært en reise gjennom to praktiske arbeid som i all hovedsak har dreid seg om å *utforske fortellingens mulighetsrom i skolen, iscenesatt gjennom et livsmestringsperspektiv*. Å forske i eget felt har vært utfordrende på flere måter. Som ung og nyutdannet lærer har jeg følt på 'Janteloven' med tanke på å lage et kurs og ressurshefte for erfarne lærere. Å gjennomføre praktisk arbeid under en pandemi viste seg å påvirke prosjektet ved å stadig være under endring, og jeg har måttet lære meg å være effektiv i omstillingsevne og tankegang. Likevel sitter jeg igjen med utallige spennende møter og kunstneriske produkter jeg er stolt av.

Skoleturnéen utviklet fortellerforestillingen videre på bakgrunn av hyppige forestillinger og nytt publikum daglig. Fortellingen og min sceniske fremførelse har endret seg i løpet av denne tiden. Pilotkursene er en workshopserie jeg kan videreutvikle og spisse enda mer inn mot salg hos skoleledelser. Det var kun lærere som allerede var interessert i tematikken og slik type arbeid som meldte seg på pilotkursene, dermed er ikke funnene representative for helheten av lærere i den norske skole. Studien ville hatt godt av å gjennomføres på nytt med flere informanter. Videre blir det interessant å se om ressursheftet nyttiggjøres og anvendes som tenkt i skoler. Når jeg ser tilbake på responsen på brukerundersøkelsen, burde jeg ha sendt brukerundersøkelsen ut til flere lærere for å få den tyngden jeg ønsket med undersøkelsen.

Masterprosjektet ender her, men prosjektet lever videre. Jeg har skrevet bokkontrakt med Universitetsforlaget og prosjektet skal derfor videreutvikles til en lærebok for lærerstudenter. Etter arbeidet med dette masterprosjektet, ser jeg klarere hvordan fortelling kan belyse vanskelige tematikker samt hvordan de kan brukes i skolen som en metode i arbeidet med fagfornyelsens tema *livsmestring*. Elevene trenger åpne, trygge lærere som tør å spørre og legge til rette for samtaler, og som har kunnskap, ferdigheter og holdninger for å ta imot barnets frie fortelling.

REFERANSELISTE

- Aadland, E. (2004). *Og eg ser på deg: vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Akerø, M. (2016). Eventyrhelten – håpets rollemodell? *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 53(3), 44-49. Oslo: Hamtrykk Grafisk AS.
- Alvesson, K. & Sköldberg, M. (2017). *Tolkning och reflection. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3.oppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Arnesen, K., Andersen L. M., Bjørge, E. & Harboe, H. P. (2009). *Scenetreff - Teaterproduksjon*. Vollen: Tell forlag.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). Artikkelsamling. *Samtaler med små barn i saker etter barneloven*.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*, NOVA rapport 8/18. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA rapport 9/19. Oslo: NOVA.
- Bath, H. (2008). The three pillars of trauma informed care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17-21.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Barrett, E. & Bolt, B. (2010). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. (2. oppl.). London: I.B. Tauris & Co Ltd.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2015). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Brok, L. (2005). *Fortæl! Fortæl! En bog om fortællingens rum*. København: Akademisk forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories, Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bufdir (2020). Barns rettigheter og det offentliges plikter. Hentet 29.12.2020
fra https://bufdir.no/Familie/Fattigdom/Veileder/Barns_rettigheter/
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dahlsveen, H. (2002). *Snikk Snakk. Muntlige fortellinger i biblioteket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlsveen, H. (2010). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst*. (2.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlsveen, H., Gjørum, R. G., & Walløe, T.-A. (2015). Med hvilken rett blir din sigøynerhistorie min fortelling? Om innsamlings- og fortolkningsproblematikk. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-15.
- Dahlsveen, M. H. (2019). *Fortellerboken - deg selv og andre fortalt*. Oslo: Mimesis Heidi Dahlsveen forlag.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Danielsen, R. (1997). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. (2.utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Davids, N. (2002). *Det var en gang ... Terapeutiske historier til bruk i arbeid med traumatiserte barn, ungdommer og familier*. (Caspersen, Å. & Odland, G. Overs., 2.oppl.). Oslo: Unipub forlag AS.
- Davids, N. (2004). *Det var en gang ... 2. Terapeutiske historier som åpner for læring, endringsmuligheter og vekst*. (Caspersen, Å. & Odland, G. Overs.). Oslo: Unipub forlag AS.
- Egeland, R. & Poulsen, C. (2017). *Hverdagspsyk*. (2.oppl.). Oslo: Cappelen Damm.
- Eggebø, H. (2019). Tematisk analyse – metodeartikkelen som løyser alt. Hentet 11.04.2021
fra <http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>
- Eide, T. (1990). *Når dragen blir sosialklient*. *Dyade* 22(4), 2-25. Flekkefjord: Hegland Trykkeri.
- Ekra, L. C. (2017). *Utfordrende samtaler. En kvalitativ studie om undersøkende samtaler med barn som har vært utsatt for vold eller overgrep*. Hentet 29.12.2020
fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12080/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Eskild, H. & Hambro, B. (2018). *Snikk, snakk, snute. En praktisk bok om muntlig fortelling*. (5.oppl.). Kolbotn: Ganesa Forlag AS.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1993). *Barne- og ungdomspsykologi*. (3.utg., 5.oppl.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- FN-sambandet (2020). FNs bærekraftsmål. Hentet 29.12.2020
fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Fosshagen, K. (2017). Tabu. Hentet 14.02.2021
fra <https://snl.no/tabu>
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *Clinical Psychology*, 53(1), 6-41.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (2012). *Forestilling, framføring, forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimnes, L. N. F. (2008). *Muntlig fortelling i et narrativt, dialogisk og estetisk læringsperspektiv – en teoretisk og empirisk studie*. Hentet 23.02.2021
fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31024/finale4li.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: *att som i leken förstå*. I Løvlie, L. & Steinholt, K. *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.498-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, K. (2015). *Opp fra avgrunnen*. (2.oppl.). Drøbak: Fakkelforlag AS.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118(1), s. 98-106.
- Helstad, K. & Øiestad, P. (2017). *Læreren som regissør*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Henricsson, O. (2020). Berättande sätter världen i rörelse. Hentet 30.03.2021 fra https://www.researchgate.net/profile/Ola-Henricsson/publication/341322599_Berattande_satter_varlden_i_roerelse/links/5ebab793458515626ca190e7/Beraettande-saetter-vaerlden-i-roerelse.pdf
- Hodne, Ø. (1998). *Det norske folkeeventyret*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives: exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- Hovik, L. (2012). Rød sko savnet. I Gjørum, R. G. & Rasmussen, B. (red.). *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning*. (s.77-101). Trondheim: Akademika forlag.
- Hovland, B. I. (2011). *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, M. (2018, 15.12.). Positivt elevsyn. [Blogginlegg]. Hentet 12.04.21 fra <https://martinjohannessen.blogspot.com/2018/12/positivt-elevsyn.html>
- Junker, I. & Rehnman, M. (2019). *Muntlig berättande*. Stockholm: Fabula Storytelling Förlag.
- Karsrud, F. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget*. Oslo: Cappelen Damm.
- Knudsen, K. N. (2018). Dramafagets rolle i en digital læringskultur. *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 55(2-3), 24-33.
- Kringe, E. (2016). *Barnesamtaler: det anerkjennede samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Anderssen, T. M. & Rygge, J. Overs., 3.utg., 2.oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens Akademiske forlag AS.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art. Art-based research practice*. New York: The Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art. Art-based research practice*. (3.utg.). New York: The Guilford Press.

- Lerdal, A. (2012). Artikkelveiledning. Forskningsartikkel eller fagartikkel? *Sykepleien*, 100(2), 72-73.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Lovdata (2020). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Vedlegg 8. FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet 29.12.2020
fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bkn#KAPITTEL_bkn
- Lwin, S. M. (2010). Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective. *Language and Literature*, 19(4), 357-377.
- Lwin, S. M. (2020). *A multimodal perspective on applied storytelling performances. Narrativity in context.* Oxfordshire: Routledge.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring.* (Engen, B. Overs., 19.oppl.). Oslo: Cappelen Damm.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag.* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munkejord, M. C., Eggebø, H. & Schönfelder, W. (2018). Hjemme best? En tematisk analyse av Eldres fortellinger om omsorg og trygghet i eget hjem. *Tidsskrift for omsorgsforskning*. 4(1), 16-26.
- Nasjonalt senter for e-helseforskning (2020). Psykisk helse. Hentet 29.12.2020
fra <https://ehealthresearch.no/psykisk-helse>
- Neelands, J. (2006). Re-imaging the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I Ackroyd, J. *Research methodologies for drama education.* (s. 15-39). London: Trentham Books.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT, (u.å.). Begreper og termer i NKR. Hentet 13.01.2021
fra <https://www.nokut.no/siteassets/nkr/begreper-og-termer-i-nkr---tabell-1.pdf>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51(7), 530-536.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi.* Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2011: 22 *Motivasjon – mestring – muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NSD (u.å). Oppslagsverk for personvern i forskning. Hentet 22.02.2021

fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. (1.utg., 1 oppl.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part II. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjørnum & B. Rasmussen (red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s.23-49). Trondheim: Akademika.

Ritchie, J. & Lewis, J. (2014). *Qualitative Research Practice: A guide for social science students and researchers* (2. utg.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Schechner, R. (1981). Performers and spectators transported and transformed. *Kenyon Review*, 81(3/4), 83.

Schön, D. A. (2009). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. (S. Fiil Overs., 1.utg., 4.oppl.). Århus: Klim Forlag.

Schwartz, S. L. (2004). *Rosa performing the divine in India*. New York: Colombia University Press.

Smith, H. & Dean, R. T. (2014). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. (5. oppl.). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser. Det følelsene prøver å fortelle deg*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Strandbu, A. & Thørnblad, R. (2010). «Sårbare» barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning*. Trondheim: NTNU Norsk senter for barneforskning.

Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæbø, A. (2011). *Drama – et kunstfag*. (2.oppl.). Oslo: Tano Aschehoug.

Sæbø, A. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Taylor, P. (1996). *Researching Drama and Arts Education, Paradigms and Possibilities*. London: Falmer Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thonsgaard, K. (1998). *Drømmenes Torv – om muntlig fortellerkunst*. Århus: Klim forlag.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori – for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T., Gjerpe, K. & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tolkien, J. R. R. (2001). *Tree and leaf*. UK: Harper Collins Publishers.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 51.75). Trondheim: Akademika.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del. Folkehelse og livsmestring. Hentet 29.11.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn*. (3.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

VEDLEGG 1: Ressurshefte



Ressurshefte finner du nederst på denne siden:

<https://www.inemariel.com/ma->

VEDLEGG 2: Pilotkurs

PILOTKURS 1

Tirsdag 19.januar kl.18-21

Anslag, personlig fortelling: Fortellerarven

Intro:

Presentasjon av alle, bli kjent. Snakke om prosjektet. Jobbe i kohort-par. Presentasjon av Regina som filmer. Generelle øvelser – dere må se etter overførbarhet til deres målgrupper. **OBS!** Vi skal arbeide med vanskelige tema og det kan jo bli nært for noen. Det er lov til å ta seg en time-out eller gå ut en tur. I tillegg vil jeg oppfordre dere til å kun dele ting fra eget liv som du er komfortabel med å dele, og holde erfaringsdelingene anonyme.

Er det noen av dere som bevisst bruker fortellinger inn i deres arbeid med elever? En runde på alle.

Fortelling: Skilpadden og alle verdens historier (2 min)

Post-it: Hva er formidling?

Post-it: Hva er fortelling?

«**Teori/forelesning – muntlig fortellerkunst**»: Foran meg her sitter en gjeng med lærere – dere er alle formidlere av deres fag. Men alle som sitter forteller også. Er det noen av dere som har barn? Har dere fortalt på sengen for barna deres når de var små? Hvor mange har fortalt en fortelling ilt. det siste døgnet? Hvor mange fortalte over middagsbordet noe som hendte i går? Det er hverdagsfortellinger. Og like fullt en fortelling som et eventyr.

Lese fortellingen: Fortelleråndene

Hva var forskjellen på å bli fortalt for og på å bli lest for?

Muntlig fortellerkunst er et eget fagfelt. Tradisjonelt deler vi fortellinger inn i 3 kategorier: Fantasifortellinger, tradisjonelle fortellinger og personlige fortellinger. Vi skal arbeide med alle 3 i løpet av våre møter. Muntlig fortellerkunst er kulturarv og er listet opp på UNESCOs verdensarvliste. Ansvar: fortellere er kulturbærere.

Teorien sier: Fortellertradisjonen er en urform som strekker seg tilbake til uminnelige tider (Dahlsveen, 2010). Så lenge mennesket har hatt språk, har det fortalt (Eskild & Hambro, 2018). Det har blitt fortalt skapelsesberetninger, myter, sagn, legender, eventyr, skrøner og andre fortellinger over hele verden – for å skape samhold og tilhørighet og for å videreføre viktig kunnskap. Det å fortelle er en naturlig del av det å være menneske, men også en scenisk kunstform. «Muntlig fortellerkunst er et møte mellom litteratur, scenekunst og immateriell kultur» (Dahlsveen, 2019, s. 16). Begrepet *muntlig fortellerkunst* viser til en muntlig kultur, noe som gjør at kunstformen skiller seg fra litteraturen (Dahlsveen, 2010). Fortellingene leses ikke, fortelleren iscenesetter narrativene og skikkelsene ved bruk av kropp og stemme. Muntlig fortellerkunst er et møte mellom forteller og lytter, og på den måten kan lytteren også påvirke fortellingen (Dahlsveen, 2002). Fortellinger sier noe om det å være menneske, og uttrykker erfaringer på ulike måter. De brukes for å illustrere

noe. Kunsten handler om å gi en opplevelse som samler erfaringer, hendelser og følelser til forståelse (Ibid), hvor lytteren selv må finne ut av hva det handlet om for en selv.

Oppsummert: Fortellinger er flere fag: folkloristikk, narratologi, etnografi, historie, men også noe hverdagslig. Fortellinger kan brukes til så mangt. Det handler om å bruke de systematisk og bevisst.. Så - hvorfor ikke mer bevisst i skolen? Montessoriskolen og Steinerskolen er et godt eksempel som bruker fortellinger som pedagogisk virkemiddel. Elevene skriver gjenfortellinger som lekse, også snakker de om fortellingene/budskapet/opplevelsen dagen etterpå. Fortellingen er valgt med omhu – med formål om læring. Eller med andre ord: Dybdeløring. Bruk av fortelling i undervisning åpner for en helt spesiell type relasjon og klasse miljø som en ikke kan få gjennom ren målrettet undervisning. Jeg opplever at fortellinger passer som hånd i hanske med den nye læreplanen, for det finnes vel ikke noe så tverrfaglig som en fortelling?

Nå skal vi jobbe med den første kategoriseringen av fortellinger: fantasifortellinger, og da må vi starte med å varme opp fantasimuskelen vår.

Oppvarming fantasimuskelen:

Fantasifortelling i ring:

Alle sier en setning hver. Og moralen er...

Videreføring: En setning som må starte med samme bokstav, f.eks. S, M, T.

Videreføring: Ett-ords fortelling.

Tegn det jeg ser - Del opp i par, del ut ark og blyanter til alle elevene. Bestem hvem som er A og B. Rygg mot rygg. Alle trekker et objekt. Den ene skal forklare hvordan objektet ser ut, uten å forklare funksjonen eller hva det er. Så bytter de. Etterpå viser de tegningene for hverandre. Det du tror du forklarer veldig tydelig er kanskje ikke alltid tydelig/logisk for mottakeren. **KOMMUNIKASJONSTREKANTEN** «Det jeg sier, det jeg tror jeg sier, det du forstår at jeg sier»

UNDERTEKST-ØVELSE – Bord + stol. 1 deltaker skal sette seg på stolen og se ut i rommet, ikke si noe. 1 min. De andre observerer. Den som sitter på stolen går så ut på gangen og får så lese en kort fortelling. Kommer inn igjen og skal sitte på stolen, men nå som hovedpers. i fortellingen. Fortsett ikke si noe. Spørre deltakerne: Hva sier personen nå med kropp og blick? Er det en endring? Spiller underteksten.

Trekk en lapp - Ta et ark å del det inn i 4 deler. Skriv følgende på lappene: en rolle, et objekt, en følelse, en replikk. Det kan være hva som helst f.eks. Superman, tannbørste, forelskelse og “det er fint vær i dag”. Når hver deltaker har skrevet hver sin lapp og vi blander de i 4 bunker. Deltakeren trekker først en lapp fra den første bunken, og starter å improvisere sin fortelling. Når publikum/læreren roper “neste” må han/hun ta en ny lapp. Og slik går det til siste lapp som er replikken. Her må fortelleren avslutte fortellingen med replikken eller rett etter. Hver deltaker kommer opp og improviserer en fortelling etter tur, til alle har fått prøve og alle lappene er borte.

- Pause –

Samtale: Skolen er et sted hvor de fleste barn og ungdommer skal være i alderen 6-19 år. Skolen har to oppgaver, å utdanne og å danne. Det ligger mange forventninger til skolen, og som lærer. På lærerstudiet opplevde jeg selv at studiet la stor vekt på didaktikk og det faglige, også lærer en om etikk og meldeplikten og

noen caser om hva en skal gjøre i gymtimene når en har to kulturer på svømming. Men utrolig lite fokus på hva som venter en som kontaktlærer. Så kommer en ut i arbeid og får mange barn og unges fortellinger i fanget uten å vite hvordan en skal håndtere dem, kanskje?

Hvilke elementer anvender dere i samtaler med elever om vanskelige tema?

Etter min erfaring: Fortellinger kan fungere som et verktøy til å håndtere slike situasjoner. Eks. Hva gjør du når du har en elev som gjør det dårlig på skolen og utbryter «Jeg får ikke til, jeg duger ikke». Kanskje det passer med en fortelling akkurat der?

LINJEØVELSE – Ja, nei, kanskje

Påstand 1: Elever vil alltid si ifra om problemer, hvis problemet er stort nok.

Påstand 2: Elev og lærer har ofte ulik oppfattelse av alvorlighetsgraden på problemet.

Påstand 3: Eleven søker alltid råd dersom eleven deler sitt problem med en voksen.

Spm: Hvilke forventninger hadde dere til lærere og voksne når dere var elever?

To-og-to: Hva er vanskelige tema?

Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger tenker dere at en lærer trenger for å bruke fortellinger som inngang til samtale? Del opp spm. i 3 og snakk sammen to-og-to.

Jeg har stilt 3 psykologspesialister og 1 helsesykepleier samme spørsmål, de svarte:

KUNNSKAPER: Kunnskap om hjernens utvikling, modningsfaser, hva tanker og følelser er, hva traumer gjør med hjernen, de 4 primære emosjonelle dekodende: 1 – tilhørighet, 2 – å bli likt/elsket, 3 – dugelighet, er jeg god nok? 4 – respons på å finnes, om toleransevindu og Løgstrups fordring, om livsmestring og opplevelseslæring, tillitsskapning og om livsfortellinger.

FERDIGHETER: Relasjonsbygging og omsorg, aktiv og tålmodig lytter for å få innsikt og forståelse for å lese undertekst og speile tilbake. Stille konkrete spørsmål, bruke metaforer, indre bilder, lek og andre kreative metoder som tegning, keramikk, leire og fortellerkunst. En lærer bør øve seg på å samtale om vanskelige tema gjennom rollespill og caser. Viktig å etablere et håpselement hos eleven.

HOLDNINGER: Ta seg tid til samtaler og tilrettelegge for de, ha en åpen og nysgjerrig holdning, spørre elevene hva de synes det er viktig å snakke om på skolen, oppfordre til å si ifra om tabubelagte temaer, ta fortellingen på alvor, tro på håpselementet, ikke være en problemløser eller overta samtalen, ha tenkt gjennom sin egen etikk og moral og kan skille mellom «private» og «profesjonelle» tanker og holdninger. Kjenne til og kunne samarbeide med systemet: Helsesykepleier, BUP, PP-tjenesten.

- Kort pause -

«Teori/forelesning – helsefag»: KOGNITIV TERAPI HJERNENS UTVIKLING

For å kunne forstå hvorfor mennesker tenker, føler og handler som en gjør, må en ha kunnskap om hjernens utvikling og hvordan den er bygd opp. «Hjernen er først og fremst bygget for å sikre overlevelse» (Egeland & Poulsen, 2017, s.21). Det vil si at mulige trusler stadig får menneskers oppmerksomhet, slik at en kan beskytte seg selv – og at følelser knyttet til frykt automatisk dominerer over positive følelser som en reaksjon for

overlevelse (Ibid). Forståelse for hjernens funksjon kan hjelpe en til å akseptere, håndtere og stå i utfordringer på en bedre måte (Ibid).

Tegn på whiteboard: Hjernen er tredelt: Prefrontal cortex (logikkhjernen), det limbiske system (følelshjernen) og hjernestammen (reptilhjernen).

Hjernen bygges nedenfra og opp og fra venstre til høyre. Alle hjernens deler er nødvendige og bidrar på hver sin måte slik at vi kan fungere i hverdagen, men de tre delene snakker forskjellige språk: Den innerste og nederste delen av hjernen er hjernestammen som kalles alarmsentralen, den er klar fra fødsel og snakker «impulsens språk». Den regulerer opplevelsen av trygghet og fare (Ibid). Rundt alarmsystemet ligger følelshjernen som snakker «følelsenes språk», den utvikler seg de første leveårene og ytterst i hjernebarken ligger logikkhjernen, som snakker «intellektets språk» og gjør oss i stand til å reflektere, logisk tenkning og ta bevisste valg (Ibid). Denne delen av hjernen antas å være ferdigutviklet rundt 25-årsalderen (Ibid).

Hvis en har opplevd traumatiske hendelser og vært utsatt for mye traumatisk stress i løpet av barndommen, har ikke hjernen fått utviklet seg som den burde. Hjernen trenger ro og tid nok til å bygge ferdig alle broene fra følelshjernen til logikkhjernen (Nordanger & Braarud, 2017). Hvis en traumatisert hjerne oppfatter en trussel eller blir redd, vil derfor ikke logikkhjernen kunne signalisere til følelshjernen at det ikke er noe å være redd for. Alarmen utløses raskt og kraftig, og kan også utløses i feil situasjoner (Egeland & Poulsen, 2017). En lærer kan derfor ikke nå inn til en elev i en slik situasjon gjennom sunn fornuft, før læreren har tatt eleven bort fra situasjonen og gitt omsorg og trygghet slik at elevens alarmsystem har oppfattet at faren er over.

Diskusjon/refleksjoner Noen tanker? Tilbakemeldinger? Hvordan er dette nyttig kunnskap inn i læreryrket?

Avslutningssamtale: Hvordan var dette? Til neste gang:

MAPPE MED FORTELLINGER:

Til neste gang, les og velg deg ut en av fortellingene som ligger på DISK. Hva vil du samtale om etterpå? Planlegg inngangen til samtalen din.

PILOTKURS 2

Onsdag 20.januar kl. 18-21

Fortelling: Dødsengelens syv budbringere (død) (3,5 min)

Samtale: Hvordan kan en bruke denne fortellingen inn i skolen? (Ikke nødvendigvis budskapet) Hvem passer den for? De er så føyelige disse fortellingene våre, så mange fortellinger kan fortelles i 3.klasse og også på VGS.

ROLLESPILL CASE 1 – øve seg på samtale: **DØD OG SORG**

Du underviser i klassen din, plutselig går en elev ut på gangen. Eleven er borte lenger enn normalt. Du går ut i gangen for å se etter eleven og finner eleven oppløst i tårer. Du kan ikke gå inn i klasserommet igjen, du må ta samtalen - og etter hvert får du vite at noen er død. Hva skjer videre? Øv på samtalen.

Fortelling: Tusenbeinet (Om å være god nok)

To-og-to: Hva er livsmestring?

Samtale: (Utdanningsdirektoratets definisjon lyder som følger:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte»)

Livsmestring handler om å kunne håndtere livet her og nå, på samme tid som det handler om å forberede seg på framtiden. Det handler om å legge til rette for, og oppleve mestring og forstå og se det hele mennesket med dets fysiske og psykiske helse. Livsmestring gjennom fortellinger og samtaler i dette undersøkelsen har fokus på å sette ord på hvordan en har det som menneske og så frø for håp og framtidsvilje hos våre barn og unge.

«Teori/forelesning – fortellerkunst»: **Fortellinger og det onde og fortellinger og håp**

I en psykologisk analyse av folkeeventyr, vises at eventyrets verden, hvor fantasi og virkelighet flyter sammen, svarer til barns verden og virkelighetsforståelse (Evenshaug & Hallen, 1993). Ruth Danielsen (1997) spurte barn hvorfor de liker fortellinger, hvorpå svarene var opplevelsen og følelsen de fikk mens de lyttet (Ibid). Fortellinger rører noe i oss som mennesker og nettopp derfor egner de seg for å bli sett på i et læringsperspektiv. Fortellinger er opplevelseslæring.

Fortellinger bidrar til:

Bedre språkforståelse, kulturforståelse, identitetsskapende, produksjon av indre bilder.

Om en i et livsmestringsperspektiv legger til grunn at fantasiens indre bilder er et uttrykk for følelser, kan fortellinger gi barn og unge verktøy til å mestre livet. Gjennom identifikasjonen med helten lærer barn at det finnes mange måter å løse problemer på – Askeladden vant aldri Prinsessa og halve kongeriket fordi han var den sterkeste eller tøffeste, men fordi han turte å spørre om hjelp fra de han møtte på veien. Når helten vinner, sås et frø om håp i barnets fantasi. Den klassiske aristoteliske dramaturgien i fortellinger bidrar til å fremme

mot, håp og framtidsvilje hos barn og unge.

«Teori/forelesning – helsefag»: KOGNITIV TERAPI

Post-it: Hva er en tanke? Hva er følelser?

HVA ER TANKER?

Tanker er hjernens språk som styrer følelsene våre som igjen styrer ens handlinger. Følelser kan også styre tankene våre, og slik henger de sammen og påvirker hverandre. Tanker og følelser kan sitte fast i fastlåste mønstre og vaner. Grunnen til dette er at tanker går minste motstandsvei, og følger gjerne motorveien i hjernen (Ibid). For å endre ugunstige tanke- og handlingsmønstre, må en endre tankemønstre og slutte å tenke de tankene - nervebaner som ikke brukes, vil gradvis forsvinne av seg selv (Ibid). «Noe av det mest fascinerende med menneskehjernen er at vi aktivt kan endre på følelsene våre ved å tenke på noe bestemt» (Egeland & Poulsen, 2017, s.32). Hvis en eksempelvis ser for seg at en ytrer omsorg for en annen en er glad i, produseres endringer i hjernen og en kan kjenne en følelse av ro og varme i kroppen.

NRK Video: Hva er en tanke?

NRK Video: Hva er en følelse?

HVA ER FØLELER?

Følelser forteller oss og andre om våre behov, og er vårt viktigste signal- og navigasjonssystem, de er utviklet gjennom evolusjon og har bestemte funksjoner som bedrer menneskets overlevingssevne. Følelser er et språk som må «avkodes» for å forstås, og er viktige for å ta valg, handlinger, målsettinger og problemløsninger. (Fallmyr, 2020). Noen følelser har forkjørersrett og «trumfer» logisk tenkning, eksempelvis er frykt og sinne slike følelser (Egeland & Poulsen, 2017). Hvert menneske er utstyrt med en rekke grunnfølelser, forskere er uenige i hvor mange grunnfølelser mennesket har – noen har kategorisert 12, mens andre mener det er 5, og at resten er følelser som springer ut fra disse (Stiegler, Sinding & Greenberg, 2018).

GLEDE = for å forsterke noe som er bra for deg og styrker bånd mellom mennesker.

SINNE = *Sinne* er en følelse som vekkes hvis viktige behov og verdier står på spill eller hvis en hindres fra å oppnå noe. Det er også en følelse som er viktig for å forsvare seg og skremme andre fra å angripe

FRYKT= for å unngå fare

SKAM = knyttet til opplevelsen av tilhørighet og en skammer seg hvis en står utenfor. Skam hjelper en til å avbryte en handling, gjemme seg eller stikke av.

SORG =hjelper mennesket å forstå hva og hvem som betyr noe for oss gjennom refleksjon og rom for ettertanke.

Alle følelser uttrykker et behov. Eksempelvis hvis en føler frykt, er behovet trygghet, forsikring og støtte. Hvis en føler sorg, trengs nærhet eller trøst. Ved sinne trenger en kanskje å sette grenser, rette opp urettferdighet eller konfrontere noen. Hvis en føler skam, er behovet en bekreftelse på at en er OK, hvis en føler skyld, trenger en å rette opp feil – møt behovet og løs problemet (Fallmyr, 2020).

Følelser gir form og farge til livet, uten dem betyr tingene kanskje ingenting, for følelser gir ting betydning (Gilbert, 2014). Følelser spiller en hovedrolle i alle menneskers liv, også for elever og lærere i skolen, både

faglig og sosialt. Likevel havner ofte følelser i skyggen av atferd, som er det synlige som oppmerksomheten trekkes mot. Å endre følelser endrer atferd. Ettersom følelser er selve drivstoffet for handlinger og prestasjoner, trengs det mer bevissthet og kompetanseheving blant pedagoger for å sette søkelyset på følelser og få de frem i lyset (Fallmyr, 2020). Å spille på lag med elevenes følelsesverden øker deres evner til selvstyring, vurdering, problemløsning, motivasjon og vilje. En lærers *følelseskompetanse*, kunnskap om følelser og hvordan håndtere dem, virker direkte inn på elevenes psykiske helse (Ibid). Derfor er det viktig at også lærere har grunnleggende kompetanse om hva tanker og følelser er.

Er det noen som har hørt om **TOLERANSEVINDU?**

Tegn på whiteboard: Toleransevindumodellen. Alle mennesker har et toleransevindu. Jeg henviser til Siegel (2012) sin toleransevindumodell, gjengitt av Dag Nordanger & Hanne Cecilie Braarud (2014)

Toleransevinduet er den tilstanden en er i når en er tilgjengelig for læring og er i stand til å bearbeide alt som skjer rundt en best mulig. Av ulike grunner kan en presses ut av toleransevinduet oppover og bli hyperaktivert/overaktivert eller nedover mot hypoaktivering/underaktivering (Ibid). Med andre ord kan det helt enkelt forklares ved at det er åpningen for hvor mye en tolererer, og åpningen endrer seg for hver dag.

Tegn på whiteboard: Alarmreaksjoner.

Toleransevinduet påvirkes av emosjonell tilstand, erfaringer og relasjoner. Eksempelvis kan den samme beskjeden fra flere lærere på skolen mottas ulikt, på bakgrunn av hvem som gir beskjeden og hvem eleven er sammen med når beskjeden mottas, ettersom eleven har ulik relasjon til lærerne. Frem til barnet eller ungdommen mestrer dette selv, er det lærerens oppgave som omsorgsperson å holde eleven innenfor toleransevinduet sitt – samt hjelpe eleven til å utvide det med akkurat passe mengde stress som vil gi utvikling (Nordanger & Braarud, 2017). Det finnes tre grunnpilarer som fokusområder i omsorg: trygghet, relasjon og følelsesregulering (Bath, 2008).

Diskusjon/refleksjon

Samtale: Jeg vil ta opp tråden fra i går og si noe om hvorfor jeg mener at fantasifortellinger er viktige. Fantasifortellinger øker fantasievnene, og fantasi henger sammen med mimesis. Mimesis er et teaterbegrep som betyr å etterligne – som igjen henger sammen med barns utvikling. Å etterligne er slik barn blir kjent med verden. De starter å etterligne voksne i barnehagen gjennom deres rollelek. → Videreføringen til det er at etterligning kan føre til identifikasjon. Og hvis et barn kan identifisere seg med helten i et eventyr, bli med på reisen gjennom utfordringer og løsninger, er dette også håpsskapende for barn. Og håp henger sammen med livsmestring. «Fortellinger gir barn fantasi nok til å mestre eget liv». Derfor starter vi oppvarmingen med fantasifortellinger.

Oppvarming:

Heldigvis/Uheldigvis: i ring. Vi dikter en historie i ring hvor annenhver sier heldigvis – uheldigvis. Illustrerer at det må dukke opp hindringer. Det skaper spenningen og handlingen.

Twistpose: Trekk en twist. Fortell om hvorfor du HATER denne twisten. Det har skjedd noe en gang som gjør at du overhodet ikke kunne tenke deg å spise denne twisten.

I par: Nøkkel: Trekk en nøkkel og en oppgave, improviser frem en fortelling

To-og-to: Hva er dramaturgi? Hvor finnes dramaturgi?

Samtale: Finnes overalt. Oppbygging av timer.

Tegn aristotelisk dramaturgisk modell: Helt, problem, point of no return, løsning, moral/lærdom?

Utvalg av fortellinger: Hvilken fortelling har du valgt og hvorfor? Hvorfor kan den fortellingen egne seg som inngang til samtale?

Husketeknikk:

Heldigvis/Uheldigvis dramaturgi

Tegneserie - tegn fortellingen din som en tegneserie. (Avhengig av lengde) Lag 6 ruter på et ark og tegn inn handlingene som skjer for å huske skjelettet i fortellingen.

Fortell i par - ved å kun se på tegneserien din, gjenfortell fortellingen til partneren din. Bytt partner. På tid: 3 min. 1 min.

Tankestrøm - beskrivelsesøvelse

- Velg en **karakter** i fortellingen. Beskriv vedkommende, hvordan ser hun/han ut? Farger, fakter, høyde osv. 2 min

- Velg et **sted** i fortellingen. Beskriv stedet. Hvor er det? Hva ser man der? Lukt? Farge? Smak? 2 min

-Velg en spesiell **handling** i fortellingen. Beskriv i detalj hva som skjer. 2 min

Hva er tema? - Individuell skriving: Hva er tema i fortellingen? (2 min) Det jeg egentlig vil si er... (2 min)

(Budskap) Gjør så om setningen til et spørsmål (2 min) (Kan brukes inn i fortellingen eller samtalen etterpå)

Eget arbeid – Finn deg et sted i rommet for deg selv – og jobb med fortellingen din på gulvet. Kast teksten, du kan handlingen i eventyret. Hvordan står du når du forteller? Hvilke bevegelser skal du ha med for å understreke hva som er viktig i fortellingen din? Karakteriseringer? Beskrivelser?

Avslutningssamtale: Hvordan var denne dagen? Til neste gang starter vi kurset med en oppvarming før dere skal fortelle. Jeg gleder meg til å høre alle fortellingene. Er det noen som ikke vil bli filmet?

PILOTKURS 3

Torsdag 28.januar kl. 18-21

Oppstarts-samtale

Fortelling gjennom tre perspektiver

Sett deg på en stol, finn en god posisjon på stolen, betrakt stolen som en scene – så ha en aktiv kropp. For å komme inn i fortellingen skal du nå se gjennom fortellingen din som en indre film på tre ulike måter:

- froskeperspektiv
- fugleperspektiv
- velg deg en farge

Hode, skulder, kne og tå

for å bli varm i kroppen

10 min egenøving

Ledes: Kroppsspråk, gester, bevegelse med motstand, nøytral posisjon

Fremføring tradisjonelle fortellinger

Tusen takk for alle de fine fortellingene og samtalene.

Fortelling VGS: Kjæresten i skogen (Vold, seksuelle overgrep og digitalisering)

Tryllehatten hvis du hadde hatt en tryllehatt, hva ville du tryllet bort i denne fortellingen? Hva ville du tryllet mer av?

- PAUSE -

«Teori/forelesning – pedagogikk»: RELASJONSBYGGING OG TILLITSFORHOLD

«Dette er lærerens egentlige fag: å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovre barn og flittige barn, i snille barn og slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som et helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt og så vanskelig er det å være lærer» (Jens Bjørneboe, 1962).

Relasjonsbygging er viktig i all formidling. Relasjonsbygging er et nøkkelord for alle pedagoger, og er etter min mening, ikke bare et nøkkelord, men en nøkkel til å lykkes - fordi læring skjer innenfor rammene i en relasjon. En lærer-elevrelasjon er en av de viktigste relasjonene mellom barn/unge og voksen som, ved siden av familie, ikke kan velges bort. Ifølge Øyvind Fallmyr (2020) er en god lærer-elevrelasjon viktig for læring og mellommenneskelig problemløsning, og mener at selve grunnlaget for å etablere og opprettholde en god relasjon handler om å forstå og håndtere egne og andres følelser. Gode relasjoner fører til at elever får bedre psykisk helse, ettersom det er en klar årsakssammenheng mellom følelshåndtering og psykososial funksjon

(Ibid).

Som lærer hører jeg elever fortelle 1 av 2 historier;

1 – jeg hadde en lærer en gang som virkelig så meg

2 – jeg hadde en lærer en gang som sa at jeg var dum

Hvem vil du være? Er det noen av dere som har opplevd en superpedagog?

Jeg hadde en gang en lærer på universitetet som tok meg i hånda, ønsket meg velkommen og så meg inn i øynene hver dag. Hvordan kan man bli glad i en lærer som underviser flere titalls mennesker i et auditorium? Hun viste at hun var menneskelig, og hun gav av sine fortellinger. Hun fortalte oss om da hun knakk koden med det faglige hun underviste i, og hun fortalte om den gangen hun bestemte seg for å bli lærer. Men hun delte også personlige fortellinger om flauter på skolen eller da hun møtte sin store kjærlighet og giftet seg 20 år etterpå. Vi følte at vi kjente henne. På et nivå dypere enn en lærer-elevrelasjon. Alle ville henne vel og det var ingen som skulket hennes timer.

«Hvis vi spør elevene om hva som er av betydning for deres læring og motivasjon, er svaret som oftest læreren. Lærerens faglige dyktighet og engasjement og evne til å se den enkelte elev og etablere gode relasjoner er stikkord som nevnes»

(Helstad & Øiestad, 2017, s.19).

Alle delene henger sammen, men det er i hovedsak disse 4 tingene som er viktig: Faglig dyktighet, engasjement, evnen til å se enkeltelever og relasjonsbygging. Jeg biter meg merke i at faget, didaktikken som er hovedvekten i lærerutdanningen, faktisk bare er 1/4 – del av elevene anser som det viktigste arbeidet som lærer. Målet med relasjonsbygging er å skape trygghet og aktivere læringsfølelser som engasjement, glede, stolthet og nysgjerrighet. Essensen i relasjonsbygging er å skape følelsesmessig kontakt gjennom empatiske møter med elevene, og er en balansegang mellom autoritetsrollen og omsorgsrollen. Jeg tror på bruk av fortellinger for å skape en god relasjon. Gjennom at læreren forteller egne suksess-historier og nederlags-historier som «Jeg er modig fordi jeg tør å prøve noe jeg ikke vet om jeg får til» eller «Jeg fikk det ikke til, men jeg gir ikke opp», skapes noe dypere enn en relasjon. Slike fortellinger skaper håp og framtidsvilje.

Å ikke fortelle noe personlig er også et aktivt valg. Men da oppnår man ikke noe personlig med den gruppen en møter. Hva oppnår man ved å «bare» være en fagperson i et undervisningsyrke? – 1 eller 2 svar.

Hvor er du på skalaen? - gi ut ark

Vi er alle et sted imellom her. 100% fagperson og 100% personlig.

Jeg hadde en lærer en gang på ungdomsskolen i matte. Vi visste at hvis vi nevnte dattera hans eller seilbåt, så slapp vi å gjøre noe mer i den timen, for da plapra han bare i vei.

Marker deg selv på skalaen hvor du anser at du er nå. Husk at det ene utelukker ikke det andre. Marker deg selv på skalaen hvor du kunne tenke deg å være. Er markeringen på samme sted?

To-og-to: Hva er fordeler og ulemper ved å være fagperson og personlig? Hva gjør det med elevene å ha de ulike lærerne?

Forskjellighet er bra. Vi trenger hverandre. Men lærerrollen er i endring – møtet mellom mennesker er det viktige. Å fortelle i 2 min. på starten av timen gjør noe med klassemiljøet og klimaet for økta. Det bringer inn en felles opplevelse. Samhørighet og fellesskap. Undervisning er et felles prosjekt ettersom det er en situasjon for gjensidig læringsmuligheter. Grip dem!

- PAUSE -

ROLLESPILL CASE 2 – øve seg på samtale: VOLD

En ellers sterk, snakkesalig og punktlig elev oppleves mer og mer innesluttet. En dag møter ikke denne eleven opp til timene uten å ha meldt inn syk. Etter noen dager kommer eleven tilbake og du legger merke til større blåmerker på håndleddene til eleven. Hvordan få denne eleven i tale for å få en forklaring på adferden den siste tiden samt blåmerkene? Øv på samtalen.

ROLLESPILL CASE 3 – øve seg på samtale: SEKSUELT OVERGREP

En av dine elever kommer til deg og sier at bestevenninnen har sagt noe rart: at hun har måtte smake på tissen til faren sin. Hvordan møter du som lærer denne eleven? Og hva gjør du videre?

Samtale: «Jeg vet hva dere mistenker, men jeg kommer til å snakke om det».

PERSONLIG FORTELLING

Samtale: OBS: Det er stor forskjell på å være personlig og privat. Personlige fortellinger kan en gjerne dele. Men husk, det er to ting en alltid må spørre seg selv:

1: Hvorfor forteller jeg dette?

Og 2: Hva skal mottakeren sitte igjen med etter at jeg har fortalt dette?

To-og-to: Hvordan kan personlige fortellinger være relevante i undervisningen? Snakk med sidemannen. Dagens neste utfordring, for å begynne å arbeide med personlige fortellinger, må vi først finne dem.

Arr-fortelling

Har du et arr? Hvordan fikk du det? Hvis du ikke har et arr, fortell om hvordan du fikk navnet ditt eller hva det betyr

Første gang-fortellinger

Mitt første kyss, den perfekte julegave, mitt favoritt klesplagg, mitt favoritt objekt, første gang jeg følte meg sett/hørt

Mer relevant for bruk i undervisning:

- Min første skoledag, mitt møte med en superlærer, mitt første møte med akademia, min første eksamen, min første undervisningserfaring, øyeblikket jeg forsto at jeg ville bli lærer, min første arbeidsdag

Gjenfortell i par. A forteller i jeg-person, B forteller tilbake i du-person.

Hvordan var det å få tilbake fortellingen sin på denne måten?

Livets tråd – legg ut livets tråd. Dette er din livsfortelling som består av mange små fortellinger som har formet deg til den du er. Legg ut en blomst for et godt minne og en stein for noe som var vanskelig.

Velg en personlig fortelling som du vil dele.

Fremføring personlige fortellinger

Avslutningssamtale: Tusen takk til alle dere som har vært med og delt av dere selv. Deres kunnskap er viktig for meg, og uten dere hadde dette ikke gått. Som dere vet, skal jeg lage et ressurshefte for lærere med noe av det vi har jobbet med disse ukene. Er det noe dere tenker umiddelbart bør være med? – Noe dere tenker IKKE bør være med? Når ressursheftet er klart kommer jeg til å invitere dere alle tilbake for å se over ressurshefte, men det får vi komme tilbake til. Hvordan har det vært å arbeide med fortellinger? Jeg oppfordrer alle til å fortelle i klassen sin, og fortelle meg hvordan det har gått. Tusen takk for nå!

VEDLEGG 3: Etterarbeid fortellerforestilling/Intervjuguide klassesamtale

Etterarbeid etter *Dragen - en fortellerforestilling*

Intervjuguide:

- Klassesamtale, semistrukturert, ca. 15 min.

Tema: Vold og rus i hjemmet

Rammesettinger: Samtalen går på barnas premisser og styres ut fra hvilken vei samtalen tar, på bakgrunn av hva gruppen biter seg merke i og ønsker å snakke om.

Spørsmål:

- Nå har dere nettopp sett *Dragen – en fortellerforestilling*.
- Hva handlet fortellingen om?
- Hva var det egentlig som skjedde? (Mange metaforer, klarer de å bryte det ned?)
 - Hva var det egentlig som skjedde når .. (Snakk sammen om et spesifikt sted i fortellingen som barna tar opp).
- En metafor er en sammenligning. Det betyr å si eller skrive noe som betyr noe annet. Forestillingen er full av metaforer.
- Dragen spruter ild, hva kan det være en metafor for?
- Var det noe dere likte med fortellingen? Hva? Hvorfor?
 - Likte dere når Dragen kom med gaver? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Var det noe dere syntes var trist i fortellingen? Hva? Hvorfor?
 - Var det trist når Mamma var full av brannsåre? Hvorfor/Hvorfor ikke?
 - Var det trist på slutten når Mamma satt alene i sofaen? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Har dere hørt om ordet vold? Hva er det/hva betyr det?
 - Er det vold å slå noen?
 - Er det vold å tenke på å slå noen?
 - Kan det være noe annet?
- Hva betyr vold i hjemmet?
- Er det noe foreldre ikke har lov til å gjøre mot barn?

- Har dere snakket om vold i hjemmet på skolen?
 - Hvis ja: Når? Hvordan? Har dere snakket om det andre steder?
 - Hvis nei: Synes dere det hadde vært fint å snakke om på skolen? Har dere snakket om det andre steder?
- Jenta i fortellingen har en hemmelighet. Fortellingen sier at de som opplever slike ting må si det videre, hvorfor tror dere Den gode feen sier det?
- Var det viktig at Jenta i fortellingen sa det videre? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva er det å være modig?
- Hva skjer når jenta sier ifra?

- Hvorfor sier ikke jenta ifra tidligere?
- Hvem kan man si ifra til om vanskelige ting?

- Alle voksne skal ta ansvar sånn at de kan hjelpe når barn trenger hjelp å bli forstått og tatt på alvor. Det er bestemt at de voksne må bli bedre på dette.
- Føler dere at dere blir sett av de voksne?
- Føler dere at dere blir tatt på alvor, og at voksne hører på dere?
- Synes dere at voksne forstår hva dere mener?
- Hva synes dere de voksne burde bli bedre på?
- Hvis dere hadde vært Jenta i fortellingen, hva hadde dere gjort?

Individuell tegning (Ca. 15 min.) Tegn det bildet du har i hodet etter å ha hørt fortellingen. Gir gruppen refleksjonstid til å bearbeide opplevelsen. Jenta i fortellingen sier ifra gjennom tegning, etterarbeidet åpner et mulighetsrom her for å si ifra om det er noen som opplever det samme som i fortellingen.

VEDLEGG 4: Intervjuguide forskningsintervju

Intervjuguide, forskningsintervju med psykologspesialist – personlig intervju/uformell samtale, semistrukturert

Varighet: ca.45-60 min

Tema: Samtaler med barn, vanskelige tema, fortelling som inngang

Problemstilling

Hvilke nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en grunnskolelærer for å kunne bruke (muntlig) fortellerkunst som inngang til samtale om vanskelige tema?

Form

Jeg møter informanten, har med lydopptaker og notatbok til notater underveis.

Viktig å ta notater underveis med tanke på oppfølgingsspørsmål.

Ønsker å sørge for en god innledning til intervjuet og en god muntlig oppsummering/ avslutning etterpå.

Jeg skriver referat i etterkant av møtet som oppsummerer de viktigste punktene.

1. Rammesetting

- Uformell samtale (2-5 minutter)
- Informasjon om prosjektet og problemstillingen
- Bakgrunn og formål for samtalen
- Forklar hva intervjuet skal brukes til
- Presiser at intervjuet må ivareta profesjonens taushetsplikt og anonymitet. Dette innebærer også at identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Avklar spørsmål rundt dette.
- Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
- Informer om lydopptak hvis aktuelt, sørge for samtykke til evt. opptak
- Start lydopptak

2. Erfaringer

- Overgangsspørsmål (2-5 minutter)
- Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

3. Fokusering

- Nøkkelspørsmål (10-15 minutter)

Spørsmål:

- Hva mener du, med din fagkompetanse, det er viktig å snakke om i skolen?
- Hva legger du i begrepet vanskelige tema?
- Jeg innbiller meg at samfunnet vårt etablert et paraplybegrep som heter «vanskelige tema» – som inneholder flere ulike temaer som er tabu eller som en er opplært til å ikke snakke om i ulike settinger for å la være å

skape «dårlig stemning». Det som fasinerer meg er at uten å si ordene, vet en gjerne noe om hvilke tema det handler om.

- Hva tror du dette kommer av at jeg har denne oppfattelsen?
- I hvilken alder lærer en denne samfunnsnormen?
 - og av hvem?
- Hva oppleves som vanskelige tema å snakke om, har du noen eksempler? Kan du fortelle om noen situasjoner hvor du har opplevd vanskelige tema i jobben din?
 - For barn?
 - For unge?
 - For voksne?
 - Hvis det er de samme temaene – hvorfor?
 - Hvis det er ulike temaer – hvorfor?
- Hva er det vanskeligst å snakke om, etter din erfaring? Har du noen eksempler?

- Hvilke innganger til samtaler om vanskelige tema bruker du i din jobb?
- Hva legger du i begrepet *livsmestring* som nå har kommet inn i fagfornyelsen på skolen?
 - har begrepene *livsmestring* og *vanskelige tema* en sammenheng? – På hvilken måte?
- Hvordan tenker du at en kan fremme livsmestring i skolen?
- Hvilke grep kan gjøres i skolen for å legge til rette for økt åpenhet og bevissthet rundt vanskelige tema?
- Hvilke kunnskaper trenger en lærer for å starte samtaler om vanskelige tema med barn og unge?
 - Ferdigheter?
 - Holdninger?
- Hva ville du hatt med i en veiledning for lærere som samtaler med barn og unge som vanskelige tema?
- Har du noen gang brukt fortellinger som metode i eget arbeid?
- Hvordan tenker du at fortellinger kan brukes som inngang til samtale?
- Oppfølgingsspørsmål eller sjekklister
- Obs. Se an intervjuet, når du skal stille de eventuelle spørsmålene, om noen spørsmål burde bytte plass underveis, om du har fått svar på spørsmålene allerede m.m.

4. Tilbakeblikk

- Oppsummering (3-5 minutter)
 - Oppsummere muntlig og gå gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.
 - Avklaring
 - Avklare misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.
- Stopp lydopptak

VEDLEGG 5: Brukerundersøkelse

Brukerundersøkelse ressurshefte

Hei!

Tusen takk for din deltakelse på brukerundersøkelsen for ressursheftet *Samtaler om vanskelige tema i skolen*, en del av min masteroppgave med samme tittel.

Vedlagt finner du ressursheftet.

Her er noen spørsmål jeg ønsker at du gir tilbakemelding på:
(Ha de gjerne i bakhodet når du leser gjennom)

1. Innholdsfortegnelsen. Inneholder heftet det du hadde trodd når du åpner det? Er det noe du blir nysgjerrig på? Er det noe som mangler? Hva tenker du om rekkefølgen?
2. Informasjon. Er informasjonen tydelig og lettlest? Forstår du beskrivelsene og det som står i heftet?
3. Fortellinger. Temaer – er det noen som mangler? Rekkefølge?
4. Pedagogisk materiell. Er det tydelig hvordan materialet kan brukes? Er det noen av disse du kunne tenke deg å prøve?
5. Layout og font på tekst. Tilbakemelding, tanker, ønsker?
6. Tror du lærere synes et ressurshefte er nyttig? Tror du at en lærer vil kunne ta dette i bruk uten tilhørende kurs?
7. Annen tilbakemelding

Tusen takk for at du tok deg tid til å hjelpe meg med arbeidet med ressursheftet.

Vennlig hilsen,
Ine Mariel Solbakken

VEDLEGG 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Samtaler om vanskelige tema i skolen – fortelling som inngang til samtaler med barn og unge”?

Forskningsprosjektet *Samtaler om vanskelige tema i skolen* har som formål å lage et ressurshefte til lærere gjennom utprøving av metoder, øvelser og fortellinger i feltarbeidet: forskningsintervju og pilotkurs. For å finne materiale til innholdet i pilotkurset og heftet, skal jeg intervju eksperter på dette fagfeltet, psykologspesialister. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg, enten som informant til intervju eller som aktiv deltaker i pilotkurspakken.

Formål:

Dette masterprosjektet vil gjennomføres ved Oslo Met, fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag. Min masteroppgave går ut på å utvikle et pilotkurs og et ressurshefte for lærere med en metode for bruk av fortellinger som inngang til vanskelige tema i skolen. Dette innebærer at jeg vil intervju psykologspesialister og en helsesykepleier om samtaler om vanskelige tema. Basert på deres og egen kunnskap skal jeg utvikle og gjennomføre pilotkurs med lærere som deltakere, og deretter vil jeg samle erfaringene for å utvikle et ressurshefte for lærere. Når ressursheftet er ferdig, skal deltakerne fra pilotkurset samles til fokusgruppeintervju for evaluering av heftet. Temaet henger sammen med fagfornyelsens fokusområde på Livsmestring. Det er erfaringene fra pilotkurset og ressursheftet som vil utgjøre største delen av masteroppgaven min.

Forskningens problemstilling er:

Hvilke nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger en lærer for å kunne bruke muntlig fortellerkunst som inngang til samtale om vanskelige tema?

Deltakelse i forskningen vil også innebære at forskningen og ressursheftet kan bli utgitt på et senere tidspunkt, som en artikkel eller som en del av en lærebok. Personopplysningene fra dette prosjektet vil ikke brukes inn videre skriftlige prosjekter.

Informasjon om deltakelse på pilotkurs

Pilotkurspakken er mitt feltarbeid og skal fungere som et utforskende laboratorium hvor jeg som forsker og lærerne tester ut ulike praktiske øvelser og ulike tradisjonelle fortellinger om vanskelige tema. Det vil bli en blanding mellom praktiske øvelser, teori-innputt og refleksjoner i ring. Pilotkursene foregår én ettermiddag i uken fra kl. 18-21, tre ganger. Som forsker kommer jeg til å bruke deltakende observasjon i feltarbeidet og feltnotater, kursene vil også bli filmet for å gi meg innsikt i hvilke øvelser og fortellinger som egner seg og rekkefølgen på disse. Denne informasjonen skal videre utformes av meg som et skriftlig ressurshefte for

lærere. Etterpå vil pilotkursdeltakerne inviteres tilbake for å lese over ressursheftet og komme med tilbakemeldinger, dette vil det gjøres lydopptak av.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (Oslo Met), fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du er psykologspesialist innebærer det aktiv deltakelse under intervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuer. Hvis du er lærer vil deltakelse i studiet innebære aktiv deltakelse under praktiske pilotkurs og fokusgruppeintervju. Opplysningene som skal innhentes vil omhandle bruk av fortellinger i skolen, egne erfaringer fra skole og undervisning med mer. Dataene registreres gjennom feltnotater og video. Kun pilotkursene vil bli filmet. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til personopplysninger og data. For å ivareta konfidensialitet vil alle opptak og personopplysningen vil lagres adskilt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Forskningens deltakere vil ikke gjenkjennes i det ferdige resultatet av studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Da vil all data som inneholder personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Oslo Metropolitan University (Oslo Met), fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Oslo Metropolitan University (Oslo Met), fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag, ved student Ine Mariel Solbakken, 40072875 og veileder og prosjektansvarlig Rikke Gürgens Gjørøum, 91183337. Praktisk veileder Heidi Dahlsveen, 94181156.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, Oslo Met.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ine Mariel Solbakken

Rikke Gürgens Gjørøum og Heidi Dahlsveen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fortellinger som inngang til samtale om vanskelige tema* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- å delta på pilotkurs og fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 7: NSDs vurdering av meldeskjema

12/10/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fortellinger som inngang til vanskelige tema - pilotkurs og ressurshefte

Referansenummer

725370

Registrert

02.10.2020 av Ine Mariel Solbakken - s305433@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke Gürgens Gjørum, rikke-gurgens.gjarum@oslomet.no, tlf: 91183337

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ine Mariel Solbakken, inemsol@gmail.com, tlf: 40072875

Prosjektperiode

15.10.2020 - 30.05.2021

Status

09.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

09.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

XXII

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

