

TUSEN ERFARINGER SØKER FORTELLINGER
GLEDER OG UTFORDRINGER MED FORTELLINGER I BARNEHAGENS
PEDAGOGISKE ARBEID

Rapport fra et FoU-prosjekt

Bergen november 2001

Elin Eriksen Ødegaard
Louise Birkeland

FORORD

Gjennom å skrive denne rapporten har vi opplevd gleden og strevet med et langsiktig arbeid. Det som tidligere var løse tråder og usikre erfaringer i prosjektet om fortelling har nå fått en fastere form som et resultat av en skriveprosess. Det betyr ikke at vi nå vet det endelige svaret på spørsmålet om fortellingens pedagogiske potensiale i barnehagen. Vi kan vel heller si at nå vet vi mer om hva usikkerheten består i og har fått et rikere grunnlag til å stille nye spørsmål tematisk og metodisk. Vi takker Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning for kr 50 000 i kompetansemidler i desember 1999. Summen gjorde det mulig å utvide vår allerede etablerte studie av fortellinger i barnehagen.

Stor takk til barn og personalet i de barnehagene som inviterte oss inn, her representert ved styrerne Britt Skrove, Ragna Dahlen, Torill Seliussen, Helle Hesselberg, Tonje Andersen, Marianne Stang og Cecilie Flatøy Paulsen. Professor Frode Søbstad har lest manuskriptet og gitt nyttige og viktige kommentarer. Det er vi takknemlige for. Vi vil også takke høgskolelektor Nora Lindèn for hennes synspunkter på deler av manuskriptet. I prosessen har vi fått erfare hvor berikende et forskningsarbeid mellom kolleger kan være, kolleger med noe ulikt fokus, men med felles nysgjerrighet på fortelling. Gjennom samtaler og gjennom å lese hverandres tekstutkast, har tanker, ideer og ny tekst fått utvikle seg.

Tegningene er laget av Gina Ødegaard 1999, Tale Hungnes 2000 og Louise Birkeland 2001.

INNHold

FORORD

Kapittel 1 BARNS OG VOKSNES FORTELLINGER I BARNEHAGEN. VILKÅR FOR STUDIEN

- Fortellingen har en verdi i seg selv
- Fortellingens pedagogiske nytteverdi
- Vår tids interesse for fortellinger
- Barnehagen og høgskolen i samarbeid
- Studiens problemstillinger og innhold
- Til ulike lesere

Kapittel 2. METODE – REDEGJØRELSE OG REFLEKSJONER

Et FoU-samarbeid mellom barnehagen og høgskolen

- Prosjektarbeiderrollen
- Forskende fellesskap – er det mulig?

Dataene

- Litteraturstudier
- Feltnotater og referater
- Innsamling av fortellinger
- Intervju

Arbeidet med problemstillingene

Kapittel 3. FORTELLINGSBEGREPET I PEDAGOGISK LITTERATUR

- ”Story” og ”Narrative”
- Fortelling som observasjon
- Praksisfortellingsbegrepet
- Fortelling som ”tjukk beskrivelse”
- Barns fortellinger
- Bruners fortellingsbegrep
- Hva er en selvopplevd fortelling?
- På vei mot en begrepsavklaring

Kapittel 4. HVORDAN FORSTÅR BARNEHAGEFOLK FORTELLINGSBEGREPET?

Nærhet og det personlige perspektiv

- Nærhet til øyeblikket
- Nærhet til opplevelsen
- Nærhet til følelsene

Distanse – et diskursperspektiv

Fortelling som personlig uttrykk

Kapittel 5. ARBEIDET MED MUNTlige OG SKRIFTLIGE FORTELLINGER

Tale og skrift, ulike muligheter

Muntlig fast form og skriftlig mangfold

Huskelapper

Jeg bare må fortelle noe!!

Oppbevaring og undersøkelser

Skrivemotstand og skrivevaner

Muntlige og skriftlige fortellinger er ulike, men likeverdige

Kapittel 6. FORTELLINGEN FORANDRER - FORTELLINGEN I PERSONALUTVIKLING

”Eit kompetent personale”

Møtet mellom barnas og personalets livsverden

Solskinshistorier

Suksessfortellinger

Vanefortellinger

Vendepunktfortellinger

Fortellingstyper og barnehagens kvalitet?

Handlingsrommet ”her og nå”

Aksept til individuelle forutsetninger i personalgruppen

Formuleringsmakt

Åpenhet i personalgruppen

Mot til å tape ansikt

Tabbefortellinger i personalutviklingen

Fortellingstyper og personalutvikling

Barns fortellinger som personalets gjenfortellinger

Fra handling til refleksjon. Praktisk arbeid med fortellingen i personalutviklingen

Kvalitet i knehøyde

Fortelling, refleksjon og læring

Dele fortellingen og opplevelsen

Kapittel 7. RELASJON OG KULTUR SKAPER FORTELLINGEN

Hva utløser fortellingen i barnehagen?

Den uforløste fortelling

Fortellingen skapes i dialog

Å fortelle til seg selv

Å være fortellingens jordmor

Samfortellinger

Fortellingen skapes i en kulturell kontekst

La fortellergleden leve!

Kapittel 8. SAMMENFATNING OG VEIEN VIDERE

LITTERATURLISTE

Kapittel 1. BARNS OG VOKSNES FORTELLINGER I BARNEHAGEN. VILKÅR FOR STUDIEN.

Edderkopper og hekser

Vi sitter ved lunsjbordet. Plutselig ser lille Mari på meg med store øyne: "Se der er en edderkopp på gulvet!" Jeg ser ned og Mari ler: "Det er mange altså, vi må passe beina våre for de kan bite", fortsetter hun. Vi sitter og tuller en stund, og det hele utvikler seg til at vi skal spise edderkoppene. Mari forteller også at hun vil ha edderkopp-skiver og edderkopp-prim. Hun lyser av iver, og plutselig er bordet vårt fullt av hekser som vi må fange inn i kaviartuben. Heksene flyr i luften og gjemmer seg i hull i veggen. Til slutt må vi avslutte måltidet, men blir enige om at vi dagen etter skal se om det fremdeles er hekser i kaviartuben.

Denne fortellingen fra barnehagen er et eksempel på et barns fortelling gjenfortalt av en voksen. Den ble ikke nedtegnet direkte etter hva barnet sa, men skrevet ned slik den voksne husket den. Slik er det også med muntlige fortellinger. Vi opplever noe sammen med barna, legger merke til hva barna sier og gjør og forteller videre til den som vil høre på. Opplevelsen formidles språklig – i en fortellingsform. Fortellingen er personlig og avgrenset, ikke generell, i sin beskrivelse av barnehagehverdagen.

I denne rapporten skal vi belyse og drøfte det pedagogiske potensialet fortellinger fra hverdagen har, både i arbeidet med barn og med voksne i barnehagen. Bakgrunnen er FoU-prosjektet *Tusen erfaringer søker fortellinger, om muligheter og dilemmaer med fortellinger i barnehagen*. Hensikten med prosjektet var å studere fortellingsfenomenet i en barnehagekontekst. Prosjektet hadde barnehagens fortellerpraksis i fokus, der særlige to områder var i fokus: fortellinger som læringsform i personalutvikling og fortelling som kommunikasjonsform sammen med barna. I fortellingen om edderkopper og hekser kan vi se at barnas fantasi får utfolde seg i dialog med den voksne. Det er en enkel historie om en medlevende voksen og et lekende barn, en historie om et gyldent øyeblikk vil mange si, et godt minne og egnet til å anerkjenne den voksne for et godt arbeid.

I rapporten finnes flere stemmer. Sammen med våre egne, høres personalets stemmer gjennom deres fortellinger og kommentarer. Barna kommer til orde i personalets fortellinger slik som i "Edderkopper og hekser". I respekt for alle de vi samarbeidet med vil vi understreke at personalets og barnas utsagn slik de framstår i rapporten ikke alltid er direkte sitater, de er utvalgt og fortolket av forfatterne i tråd med våre prioriteringer og refleksjoner over fortellingen i det pedagogiske arbeidet.

FoU-prosjektet har foregått i flere år og kunne intensiveres i en to-års periode på grunnlag av tildelte kompetansemidler fra Høgskolen i Bergen. Utformingen av prosjektinnholdet og prosjektprosessen har foregått innenfor noen praktiske og faglige rammer, der særlig fire vilkår har hatt betydning:

Fortellingen har en verdi i seg selv.

Det første vilkåret handler om at barnehagen er *full* av fortellinger og om menneskets behov for å fortelle. Studien har rettet seg mot en selvfølgelig og alltid nærværende kommunikasjonsform. Barnehagens tette og intense samvær skaper kommentarer og fortellinger om lykestunder, fiaskoer og overraskelser. Barnehagefolk, i likhet med alle mennesker, gir mening til sine liv ved å lage historier av opplevelser og erfaringer. Man stanser opp i strømmen av hendelser og fanger *noe* - i fortellingen. Begivenhetene ”neddyppes” i fortellinger og skaper mening og sammenheng og formidler fortellerens forhold til det som skjedde. Det relasjonelle aspektet er tydelig. Vi er fortellere og skikkelser i hverandres fortellinger. Fortellingen opptrer spontant, bidrar til et livlig samvær og har en verdi i seg selv. I kommunikasjonen med barna kan det å fortelle være en naturlig del av samspillet. Men fortellerpraksisen kan også studeres for å kunne bistå barna i å konstruere sine fortellinger.

Fortellingens pedagogiske nytteverdi.

Det andre vilkåret er knyttet til intensjonen om se på fortellinger fra barnehagens hverdag som verdifulle med tanke på personalutvikling og i samværet med barna. Vi har studert barns og voksnes fortellinger som kilde til refleksjon og som utvikling av personalets forståelse av sitt arbeid. Premisset betoner fortellingens nytteverdi i en pedagogisk sammenheng. Vi ser at her kan det være fare på ferde! For det er slik at fortellingen, den bare *er* der, spontant. Det er kanskje da den er nyttig til ettertanke og læring? Fortellingens natur gjør at den viker unna en hardhendt metodikk med planlagte og veloverveide prosedyrer. Men noen mener at et bevisst valg av de *gode* fortellingene er det som utløser refleksjon over egen erfaring. I barnehagen kan fortellingene fungere som redskap til engasjement og innsikt. Spørsmålet blir derfor hva som er gode strukturer rundt fortellingen brukt i personalutvikling. Hvordan kan styreren og de pedagogiske lederne lytte til og spille på barnehagens fortellinger? Hvordan kan arbeidet med fortellinger organiseres i veiledning og personalmøter?

Vår tids interesse for fortellinger

I dag er fortellingen aktualisert som både kommunikasjonsform og læringsform. Barnehagen deler oppmerksomheten mot fortellingen med mange andre fagfelt. Fortellingens aktualitet er studiens tredje vilkår. I organisasjonsutvikling og innovasjonsprosesser i bedrifter fokuseres deltakernes læring, slik den formuleres i personlige læringshistorier. I Aftenposten i august 2000 kunne vi lese at på forskningsinstituttet Sintef i Trondheim oppfordres det til ”Del kunnskaper – del fortellinger”. De personlige fortellingene fra arbeidet, som formidles fra arbeidstaker til arbeidstaker, blir sett på som mer betydningsfulle enn ledelsens retningslinjer og instruksjoner. Fortellingen er også studert i et didaktisk perspektiv og anbefalt som språklig sjanger for vurdering (Birkeland 1995, 1998). Den skaper et bilde av barndom, formulerer og framkaller minner og er viktig i samarbeidet mellom barnehage og hjem (Eriksen Ødegaard 1998).

Fortellingen er ikke et nytt fenomen, men har alltid fulgt mennesket som en særlig språklig sjanger til opplevelse, glede og minner. Som kunstnerisk og kulturell virksomhet har fortellingen i dag fått en renessanse. Det ser vi i alle de nyetablerte fortellerklubbene og

fortellertidsskriftene. Samtidig er fortellingen noe stort, som kulturens fortellinger, og noe lite, som små hverdagshistorier og selvopplevde fortellinger. Små fortellinger bærer i seg store perspektiver.

I en tid hvor mennesket har mistet troen på de evige og entydige sannhetene, er det fortellingen vi klamrer oss til, fordi den representerer en liten og avgrenset sannhet, noe som vi med en slags sikkerhet kan si har skjedd. Fortellingen er en væremåte i det postmoderne. Den uttrykker de mangfoldige perspektiver og det personlig verdibaserte som det postmoderne prosjektet åpner opp for. Troen på de funksjonelle modellene, de sikre svarene og gruppens felles røde tråd er avløst av usikkerhet, nye spørsmål og antiautoritære tilnærminger.

Barnehagen og høgskolen i samarbeid.

Det fjerde vilkåret er knyttet til forskningsmetodiske spørsmål. På bakgrunn av mange barnehagers interesse for fortelling, valgte vi at studien foregikk i barnehager som aktivt bruker barns og voksnes fortellinger mer bevisst - i personalutvikling og i kommunikasjonen sammen med barna. Vi studerte fortellingsfenomenet i seg selv og den innovasjonsprosessen personalets arbeid med fortellinger medførte. På grunn av den tette sammenhengen mellom studiens metodepraksis, innhold og funn starter rapporten med redegjørelser og refleksjoner over metodevalg og metodeerfaringer i kapittel 2. Studien har aspekter av både aksjonsforskning og et forskende fellesskap mellom barnehagen og høgskolen. Framdrift og utforming av studien ble påvirket både av den enkelte barnehages prioriteringer og prosjektarbeidernes perspektiver. I kapittel 2 gjør vi også nærmere rede for datainnsamlingen, der både fortellinger og intervju med personalet er viktige bidrag.

Studiens problemstillinger og rapportens innhold.

Vi ville studere fortellingen som fenomen og som pedagogisk potensiale i en barnehagekontekst. Problemstillingene ble:

- Hva kan være hensiktsmessige kriterier for fortelling ut i fra et profesjonsperspektiv?

Fenomenet fortelling har en lang historie, fortelling er både et allment og faglig begrep, forstått forskjellig innenfor ulike fagområder. Det rommer mange ulike aspekter slik at man kan tale om ulike fortellingsbegrep. Derfor fikk vi behov for å bli sikrere på et egnet fortellingsbegrep for personalet i barnehagen.

Studiens svar gjør vi rede for i kapittel 3, der vi framstiller ulike fortellingsbegrep fra ulike tekster fra det pedagogiske feltet. Jerome Bruner's antakelse om at fortellingen konstruerer virkeligheten ble sentralt og en viktig bakgrunn for å drøfte barnehagefolks forståelse av fortellingsbegrepet, i kapittel 4.

- Hvilken betydning har muntlige og skriftlige fortellinger med henblikk på å utvikle personalets forståelse og kunnskap?

I en tid når kravene til skriving og dokumentasjon i barnehagen blir større, ble arbeidet med skrift og tale et interessant område å undersøke, ikke bare som en måte å strukturere prosjektet på og til innsamling av data, men som to ulike inngangsporter til forståelse og

kunnskap. Studien viser at når personalet *skrev*, framkom erfaringene og opplevelsene annerledes enn når de fortalte muntlig. Innspillene til personaldrøftingene ble forskjellige. Dette handler det om i kapittel 5, der vi også peker på praktiske arbeidsmåter med skriving.

- Når aktualiseres og hva utløser fortellingen i barnehagen?

Med bakgrunn i Bruners konstruktivistiske perspektiv på fortellingen så vi at relasjon og kultur var to sentrale dimensjoner for å forstå hvorfor og hvordan fortellingen skapes. Fortellingene i barnehagen oppsto i mellommenneskelige relasjoner og formes etter kulturelle betingelser. Dette utdypes i kapittel 7. Det vi særlig har i fokus er voksnes og barns kommunikasjon gjennom fortellinger, i samfortellinger. Vi drøfter den voksne som støttende stillas for barna som fortellere og den betydning det har for selvutvikling. Problemstillingen om hva som utløser fortellingen nedfelles også i kapittel 6, der fortellinger belyses i barnehagens personalutvikling. *Dette må jeg bare fortelle!* var noe vi ofte hørte de voksne utbrøt i barnehagene. Det usedvanlige og sterke utløste fortellinger og skapte assosiasjoner hos tilhørerne, bød på perspektivmangfold og handlekraft. Fordi det ofte var barnas handlinger og utsagn som brøt med gjengse forestillinger og fikk personalet til å stanse opp, berører dette også den neste problemstillingen:

- Hvordan foregår jakten på barnas perspektiver - i fortellinger?

Vi undret oss over om barneperspektivet kom tydeligere fram i fortellinger enn når personalet drøftet praksis i generelle vendinger. Denne problemstillingen gir vi svar på og drøfter både i kapittel 6 og 7. I kapittel 7 beskriver vi det i forholdet til kommunikasjonen mellom voksne og barn og gjennom samfortellingsbegrepet. Mens i kapittel 6 har vi et personalutviklingsperspektiv og gjør rede for hvordan barneperspektivet kom mer og mindre fram i personalets fortellinger i materialet. Vi formidler en *skisse av fortellingstyper* som vi har laget på grunnlag av ulike holdninger til barn og pedagogiske verdier som synes å skinne gjennom i fortellingene. Eksempler på fortellingstyper er vendepunktfortelling, som kjennetegnes av overraskelse og nye spørsmål og vanefortelling som synes å bekrefte innarbeidede oppfatninger. Vi dveler ved fortellingen som *kilde* til refleksjon, ser hvordan den fungerer forskjellig, noen ganger åpnende, andre ganger hindrende. Og da er vi ved den siste problemstillingen som ikke minst peker på fortellingens pedagogiske verdi:

- Hvordan bidrar fortellinger til en rik refleksjon over praksis?

I barnehagen ser vi at med fortellinger følger energi, og samspillet blir mer levende. Fortellingen skaper kommentarer og diskusjoner. Vi ville studere nærmere hva dette handlet om knyttet til de pedagogiske refleksjonene som oppsto i personalgruppen. Studiens svar utdypes i kapittel 6. Jerome Bruner understreker fortellingens fortolkningsmangfold, og gir en inngang til å møte fortellinger, ikke bare med bekreftelse og anerkjennelse, men med kontrast og konfrontasjon. Det praktisk refleksjonsarbeid inviterer til en systemisk forståelse av personalets læring, der sammenhenger forstås sirkulært og opplevelser ”her og nå” understrekes (Gjems 1995). Vekten er på en relasjonell forståelse av handlinger i praksis, ikke på den voksnes motiver og begrunnelser.

Til ulike lesere.

Når vi valgte å skrive om prosjektet i en rapportform, var det for å skrive fram vår erfaring og refleksjoner over det vi hadde vært med på i prosjektet, både metodisk og tematisk. Vi tror at rapporten er interessant for andre som driver med FoU-arbeid i skjæringsfeltet mellom yrkesfelt og høgskole. Det gjelder ikke bare dem som virker i barnehagefeltet, men også prosjektarbeidere innen grunnskolen og videregående opplæring og beslektede fagfelt som sykepleie og barnevern. I kapittel 2 drøfter og problematiserer vi et slikt forskende samarbeid.

Med utgangspunkt i fortellingen som et aktuelt tema for forskning, tror vi at folk med interesse for narrativitet har noe å hente i rapporten, se kapittel 3 og 4 om studier av fortellingsbegrepet i pedagogisk arbeid.

Barnehagefolk, både de som arbeider i barnehagen og studenter og lærere i førskolelærerutdanningen vil finne innspill til arbeid med personalutvikling i kapittel 6 og bidrag til å utvikle kommunikasjonen med små barn i kapittel 7.

Kapittel 2. METODE - REDEGJØRELSE OG REFLEKSJONER.

Vårt siktemål var å forstå fortellingen som fenomen og forståelsesmåte i barnehagens pedagogiske arbeid. I tillegg til dette ønsket vi å bidra til kunnskapsutvikling på barnehagesektoren ville vi utforske fortellingens muligheter og dilemmaer med henblikk på personalutvikling. Dette doble siktemålet krevde ulike metodiske tilnærminger og forankringer. Det første er gjort med støtte i litteraturstudier, mens i studiet av personalutvikling har vi hatt innovasjon og forandring i fokus, en innovasjon vi aktivt tok del i. I dette kapittelet vil vi redegjøre for og drøfte de metodiske valgene som ble gjort, samt inkludere våre refleksjoner over metodeerfaringer.

Et FoU- samarbeid mellom barnehagen og høgskolen.

I samarbeidet med barnehager i Sund, Bergen, Lindås, Trondheim og Bærum kommuner arbeidet vi etter en aksjonsforskningsmodell, der viktige kjennetegn er endringsvilje og samarbeid mellom pedagoger og forskere. Slike prosjekter som foregår i praksisfeltet er gjerne noe løse i kantene i det problemstillinger og metoder utvikles underveis.

Innenfor pedagogisk forskning i Norge er det særlig Tom Tiller som har formulert seg om en forskning som foregår i skjæringsfeltet mellom praktiker og teoretiker. I boken *Aksjonslæring* (Tiller 1999) understreker han betydningen av en kunnskapsutvikling som skjer i et forskende fellesskap. Tillers budskap handler om læring og utvikling i skolen, og han sier at det skjer best gjennom et aktivt arbeid av dem som arbeider og lever der, mindre gjennom styring utenfra. Læring i hverdagen beskriver han som en ny stil eller et nytt paradigme. Skolens inngrodde kultur er å lære å *gjøre*, sier han, den uttrykker en kultur der læreren gjør det de overordnede organene foreskriver og bruker de metodene som anbefales utenfra. Han samler det nye paradigmet i begrepet forskende partnerskap. Aktørene i partnerskapet er lærerne og elevene som vil ha tilnærmingen til innovasjonen gjennom

aksjonslæring, mens forskerens tilnærming kan betegnes som aksjonsforskning. Kjennetegn for partnerskapet er felles formulerte mål, virkemidler i forandringen, systematikk og grundighet. Tillers forskningsarena er skolen, men hans tanker er også anvendbare i barnehagesammenheng.

Flere av barnehagene i vårt prosjekt har erfaring med faglig utviklingsarbeid. Slik vi kjenner barnehagefeltet i Norge, synes det å være en god tradisjon for å initiere utviklingsarbeid fra grasrota. Noe viktig skjedde i 1988, da Forbruker- og administrasjonsdepartementet med *Stortingsmelding nr 8 (1987-88) Barnehagen mot år 2000*, stimulerte til kvalitetsutvikling og faglig fornyelse gjennom å bevilge midler til lokalt utviklingsarbeid. I flere år har barnehagefolk arbeidet med varierte prosjekter, både tematisk og metodisk. De er kjennetegnet av selvvalgte temaer og utviklet sammen med personer fra lærerutdanningen. Disse har vært søkt som samarbeidspartnere og veiledere i forhold til problemstillinger, metode og framdrift. Samarbeidet har betydd en faglig heving og ny kunnskap for barnehagefolk. Det gjelder både dem som har sitt daglige arbeid i barnehagen og dem som arbeider i utdanningen. Det viser blant annet evalueringsrapporten fra lokalt utviklingsarbeid i barnehagen, *Styrket tro på egne krefter* (Hærem og Abrahamsen 1991).

I følge Tiller (1999) skiller forskende partnerskap seg fra 1. Eksperimentell skoleforskning, der man som forsker er distansert til skolehverdagen og 2. Feltarbeidstilnærmingen der forskeren studerer skolens "naturlige" liv, men selv formulerer problemstillingen. I det forskende partnerskapet søker lærerne og forskeren å utvikle problemstillingen og metodene sammen.

Prosjektet "*Tusen erfaringer søker fortellinger*" ligger i skjæringsfeltet mellom en feltarbeidstilnærming og et forskende partnerskap. Alle prosjektbarnehagene har valgt å arbeide aktivt med fortellinger, og noen av dem har søkt oss prosjektarbeidere som veiledere i prosessen. Tematisk fokus, metodisk gjennomføring og framdrift varierte derfor etter hva som ble særlig interessant i den enkelte barnehage og deres *ulike* bruk av fortelling. Samlet sett arbeidet barnehagene med fortellingene i personalutvikling, vurderingsarbeid og i samarbeidet mellom barnehage og hjem. Denne variasjonen kom naturlig fordi vi arbeidet innen for ulike barnehagekontekster, og selv om fortellingen var vår fellesnevner, var det mennesker med ulikt fokus som møttes. Det bød på utfordringer med å samordne og bestemme utvalget av problemstillinger som dukket opp underveis, noe vi utdypet i siste delen av dette kapitlet. Arbeidet med fortellingene skulle gi forståelse og kunnskap om møter mellom voksne og barn. Når det gjelder barnas rolle, ble den tydeligere for forskerne underveis i prosessen. Fra starten av var de ikke så tydelige som elevene i Tillers forskende partnerskap synes å være. Men barna kom indirekte til orde gjennom å være "karakterer" i personalets fortellinger. Personalet brukte utsagn fra barn som sitater og referanser i sine fortellinger, og noen av fortellingene ble skrevet ned som barnas egne fortellinger.

Prosjektarbeiderrollen.

Vi måtte altså håndtere et tematisk mangfold, noe vi også gjenfinner i variasjonen når det gjelder vår prosjektarbeiderrolle. Prosjektforløpet i hver barnehage har vært noe forskjellig, tilpasset de kontaktformer som det lå til rette for, geografisk og økonomisk. Vi har valgt ikke å gjøre et poeng av hvilke førskolelærere og assistenter som tilhører hvilke barnehager, men heller vektlagt vårt felles fokus, arbeidet med fortellinger. Noen av barnehagene har jevnlig hatt prosjektarbeider på personalseminarer, der veiledningsfunksjonen trolig har påvirket personalets tenkning og dermed studiens funn. Mens andre barnehager har bidratt i intervju og

til innsamlingen av fortellinger. Som prosjektarbeidere har vi dermed i ulik grad veiledet og samarbeidet med barnehager. Samtidig var vi forskere i forhold til å studere hva som skjer i innovasjonsprosessen, og i studien av personalets forhold til fortelling som fenomen.

Tiller (1999) sier at når skoleforskeren følger opp med metoder og spørsmål til skolens praksis kan det bidra til å skape god synergieffekt. Slik vi forstår forskerens rolle i følge Tiller, handler det om å være en samtalepartner, et speil og det å bidra med metoder som er praktisk gjennomførbare i en travel hverdag. I vårt prosjekt gjenspeiles dette i studiene av den pedagogiske ledelsen rundt arbeidet med fortellinger. Hvordan fortellingene ble brukt ble farget av ledernes initiativ og plan.

Når det gjelder kravet om grundighet og systematikk i det forskende partnerskapet er det søkt virkeliggjort gjennom en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen, inkludert de begrensningene vårt prosjekt har. Systematikken ligger altså mer i beskrivelsen enn i en strengt planlagt metodisk gjennomføring. Så det som vi betegner som vårt prosjekt gir seg klartest til kjenne i denne FoU-rapporten. Prosjektet *"Tusen erfaringer søker fortellinger"* delvis omfatter og er i berøring med barnehagenes selvstendige prosjekter, som har munnet ut i egne skriftlige og muntlige presentasjoner (se for eksempel Dahlen 1999, 2000, Andersen, Hesselberg og Stang 2000, Flatøy Paulsen 2000, Andersen 2001).

Forskende fellesskap – er det mulig?

Mens Tiller (1999) verdsetter det forskende partnerskapet, stiller Rønnermann seg kritisk til om det er mulig å forske på like vilkår (Rønnermann 2001). Hun påpeker hvor viktig det er at forskningsspørsmålene formuleres av feltet. Hun mener det er naivt å tro at forsker og lærer kan møtes i en likeverdighet når det gjelder å skape og utvikle prosjekter, forskeren er mer privilegert som samfunnsklasse, har tid og økonomi. Det er lett for at praktikerne vil akseptere sin sosiale underlegenhet og la forskeren dominere (Rønnermann 2001).

Lignende perspektiver presenterer Krüger (2001). Han framhever forholdet mellom makt og kunnskap; det er ikke bare slik at kunnskap *gir* makt, men at makt er innskrevet i utdanningspraksisen vis a vis skolepraksisen. Vi tenker oss at det samme gjelder for kontaktflaten mellom barnehagefeltet og høgskolefeltet, når det samarbeides om undersøkelser og kunnskapsutvikling. Krüger skriver at når aktørene opererer innenfor ulike rom, kan man strides om det som er felles. Der kan være ulike system av ideer og begreper, om hva forskning er og hva det kan bidra til. Forskernes begreper inspireres gjerne av teorier og faglitteratur. Bevisstheten om dette har vært bakgrunnen for vårt valg om ikke å være for uttalt på kriterier for fortelling og heller undersøke barnehagefolks oppfatninger av fortellingsbegrepet. Ei heller ønsket vi å ta oppmerksomheten bort fra den umiddelbare fortellergleden og de spontane fortellingene hos personalet.

Det er ikke bare begreper og ideer som kan være forskjellig, men også tidsrammen. Oppmerksomheten mot et prosjekt konkurrerer med tette daglige gjøremål for barnehagefolk, og deres energi i prosjektet må avpasses etter dette. Mens vi som høgskolefolk har, selv med en travel hverdag, en annen fleksibilitet når det gjelder å organisere ulike arbeidsoppgaver. Tid aktualiserte seg også som en viktig dimensjon i framdriften av vårt prosjekt. Mens forskeren kunne være utålmodig etter å identifisere endringer i personalutviklingen, aksepterte barnehageledelsen med sitt helhetsperspektiv på barnehagen at *"ting tar tid"*. Krüger (2000) påpeker at det kan være en risiko for at praktikere og forskere drives i ulike retninger og taper felles fokus. Vi vil tilføye at så lenge det er forskeren som skriver prosjektet fram i en rapport,

vil definisjonsmakten være i forskerens favør. For det er slik, som vi har nevnt tidligere, at det er gjennom de innvalg og bortvalg av momenter som skjer under skrivingen, at prosjektet omsider blir fastere i kantene. Og det er på våre (prosjektarbeidernes) premisser det skjer.

Vi bruker ikke Rønnermanns og Krügers perspektiver verken for å avvise forskende fellesskap eller til å fremme det perfekte samarbeidsprosjekt, men heller la deres stemmer problematisere Tillers framstilling av det forskende partnerskapet og på den måten løfte fram flere nyanser i samarbeidet med barnehagene. Vi har reflektert, drøftet og endt opp med en pragmatisk holdning når det gjelder prosjektets tvetydighet og mangfold. Oppsummeringsvis vil vi likevel si at den energi og kunnskap som utviklet seg i fellesskapet med barnehagene tyder på at prosjektet "*Tusen erfaringer søker fortellinger*" kan stå som et positivt eksempel på et samarbeid mellom barnehagens praksisfelt og høgskolens forskere. Mange av refleksjonene som er nedtegnet i rapporten ble til i møtet mellom barnehagepersonalet og forskerne. Relasjonene fungerte givende og lærerike.

Dataene.

Metodene hadde ulik grad av systematikk. Dataene ble samlet inn med sikte på en analyse som var fenomenologisk basert, noe vi konkretiserer i kapittel 4 og kapittel 6. Fenomenologien opererer med et opplevelsesbasert virkelighetsbegrep. Den som først formulerte fenomenologien, Husserl, vektlegger at menneskets bevissthet er alltid en bevissthet *om* noe (Rasmussen 1996). Det er umulig å skille mellom fenomenet i seg selv og menneskets bevissthet om fenomenet, der innstilling, hensikt og mening gjør seg gjeldende. Dataene representerte personalets forståelser og tolkninger av fortelling og arbeidet med dem, slik vi som forskere innhentet og noterte dem ned. Valget av fenomenologien som metodisk forståelsesform ble et selvfølgelig valg når prosjektet hadde fortellingen i fokus.

Litteraturstudier.

Våre tidligere prosjekter om fortelling inneholdt litteraturstudier, men siden det er skrevet mye om fortelling innenfor ulike fagområder og vårt eget fortellingsbegrep har vært gjenstand for diskusjon gjennom hele prosessen, fant vi det nødvendig å studere mer. Prosjektet gav oss anledning til å gå noe dypere inn i litteratur om fortelling. Vi snevret litteraturstudien inn ved å konsentrere oss om litteratur som knyttet fortelling til en pedagogisk sammenheng. Vi valgte å fordype oss i forfatterskapet til Jerome Bruner fordi flere av hans begreper gav mening og fungerte utviklende i vår egen tankeprosess omkring fortellingsbegrepet og fortelling som fenomen. I nordisk litteratur ser vi at Bruners perspektiver på narrativer har hatt gjennomslagskraft (Birkeland 2000, Brostrøm 1999, Christensen m.fl. 1997, Foldøy 1996, 2000, Ødegaard 1998, 2000).

Våre studier av Bruner har begrenset seg til bøkene *Acts of Meaning* (1990), *Actual Minds, Possible Worlds* (1986), *Life as a narrative* (1987) og *Utdanningskultur og læring* (1997). Bruners redegjørelse for fortellingens dimensjoner, universalier som han kaller det, hjalp oss i analysen av fortellinger som aktivt brukt i personalutvikling. I utforskningen av samfortellinger og voksne som støttende stillas for barnas fortellinger leste vi artikkelen *The role of tutoring in problemsolving* (Bruner 1976), samt tekster av Lindén (1989) og Hansen og Nielsen (1999) der Bruners tenkning er presentert.

Bruners begreper ble verktøy for å forstå hvordan mennesker konstruerer fortellinger og hvordan mennesker selv konstrueres av fortellinger. Bruners stillas-begrep (scaffolding) ble et

nyttig begrep for å kunne forholde seg aktivt til små barns ytringer. På leting etter teoretiske begrep for å komme videre i hvordan voksne kan støtte barn i å fortelle, ble ulike teorier vurdert, blant andre Sterns teori om danning av selvet, der det fortellende selvet er en av hans kategorier (se for eksempel Sommer 1997, Askland og Sataøen 2000). Men til tross for at Stern legger vekt på den sosiale konstruksjonen av selvet, problematiserer han ikke selvet som kulturell dannelse. På søken etter teori som var koherent med vårt konstruksjonistiske fortellingsbegrep kom Bruner oss derfor bedre til unnsetning. Hans stillasbegrep rommet et pedagogisk potensiale og gav oss muligheten til å diskutere forhold rundt voksnes medkonstruerende samspill med barn.

Feltnotater og referat.

Materialet består av blant annet av feltnotater og referater fra personalseminarer og samarbeidsmøter med styrere og førskolelærere. Kjernen i personalseminarene har vært personalets fortellinger fra store og små episoder sammen med hverandre og barna. Fortellingene ble fortalt muntlig, noen av dem med utgangspunkt i skriftlig nedtegning. Fortellingene ble drøftet og gjort til gjenstand for refleksjon. I tillegg har personalseminarene brakt inn et metaperspektiv på denne framgangsmåten i og med at vi også drøftet erfaringer med arbeidet.

Referater fra personalseminarer ble sendt tilbake barnehagen og fungerte også som data. Feltnotater med ustrukturerte notater og nedskrevne kommentarer fra forskernes diskusjon, seg i mellom og med personalet i barnehagene, er også skriftlig materiale brukt i skriveprosessen. I samarbeidet med barnehagen har vi i tillegg brukt e-post, fax og brev; det fungerte også som en del av datamaterialet. Datainnsamlingen har foregått både i en gruppekontekst og i en parkontekst.

Innsamling av fortellinger.

Personalet samlet inn fortellinger til prosjektet. Utvalget av fortellinger ble tilfeldig i den forstand at ingen spesielle kriterier eller temaer var forhåndsdefinert. På den annen side ble utvalget ikke tilfeldig fordi personalet selv valgte de fortellingene de ville sende oss. Kriteriet var romslig; selvvalgte fortellinger. I tillegg hadde vi et gjennomgående kriterium; materialet skulle bestå av fortellinger fra barn og voksne fra barnehagens hverdag. Fortellinger der barnas hjemmeforhold var berørt, ble bevisst valgt bort. Brev til barnehagene om tillatelse om å bruke fortellinger følger rapporten vedlagt. Vi hadde også fått noen fortellinger fra studenter i førskolelærerutdanningen.

I prosjektet valgte vi altså bort å gi barnehagepersonalet detaljerte instruksjoner om formen på fortellingen. Det viktige var å sette ord på hendelser og opplevelser i praksis – levert fra barn og voksne. Vi ønsket å nærme oss fortellerpraksisen slik den allerede var i barnehagen og slik som de pedagogiske lederne la opp til. En av dem sa det slik om personalets skrivning: *Jeg er litt opptatt av det at når assistentene skal skrive noe, så skal de skrive sånn som de synes er greit.*

Når vi valgte å gå ut uten å gi kriterier for fortelling, var begrunnelsen også at terskelen for skrivning ikke skulle kjennes for høy. En assistent sa det slik: *Den første fortellingen er alltid vanskelig fordi du er usikker på hvordan du skal skrive den. Om de første fortellingene som er lagt fram på første møtet er veldig lange og veldig ordentlige så får du prestasjonsangst...*

Åpenheten i form skulle gi variasjon og tilpassing til den enkelte skriver i barnehagen. Hvis vi bandt deltakerne til en bestemt form, ble de trolig mer opptatt av å *skrive rett* enn å få ned på papiret det som de har lagt merke til *på sin måte*. Dette kan være et eksempel på hvordan vårt valg av metode påvirket materialet og resultatet. Med klarere instruksjoner om skrivemåter og framgangsmåter ville vi trolig ha kommet til et annet resultat.

Et fenomen vi overraskende møtte underveis og stanset opp ved var personalets oppfordring til oss om tilbakemelding og reaksjon på fortellingene. Dette velger vi å betone som et metodisk poeng. Men vi forstår det ut fra noe vi finner i vår intervjuundersøkelse: Personalets kjenner at det å fortelle er å gi noe av seg selv; det krever respons fra dem som tar del i fortellingen. Når fortellingen er framtreddende som språkform og data i vitenskaplige arbeider, kan det være grunn til å se nærmere på forskerrollen. At forskerne ønsket kopier av fortellingene kan ha påvirket noen av fortellingene og utvalget av fortellinger. Man skriver *til* noen. Forskerne var også lesere. Det er et naturlig ønske at de som har skrevet fortellingene ønsket et tilbakemelding.

Intervju.

For å få et klarere bilde av personalets forståelse av fortelling og deres erfaringer med bruk av fortelling foretok vi *intervju* med noen styreere, pedagogiske ledere og assistenter. Kvale skriver at *inter view* er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (Kvale 1997, s 17). Med både forskernes og personalets interesse for fortellingen som felles utgangspunkt ville intervjuet få fram aspekter ved fortelling som forståelsesform og aktivt brukt i det pedagogiske arbeidet. Forskningsintervjuet foregår omtrent som en vanlig samtale, men det har et bestemt formål og en forhåndsdefinert struktur. De fleste intervjuene i vårt prosjekt foregikk i barnehagen. Alle utsagnene og sitatene fra intervjuene er gjengitt i bokmålsform av hensyn til anonymisering. Men dette valget yter ikke full rettferdighet til meningen i ulike dialektuttrykk som finnes på lydbåndet.

Intervjuguidens temaer ble satt opp i en rekkefølge som startet med informantens konkrete arbeid og erfaringer med fortelling brukt i innovasjonsøyemed. Fellesarbeidet sammen med de andre i personalgruppen kom tydelig fram. Et eget tema knyttet seg til informantens personlige opplevelse av fortelling, og det ble fulgt opp av en samtale rundt etikk og refleksjon over fortelling. Det avsluttende temaet handlet om informantens tanker om hva som er fortelling og hva som ikke er det og var ment å gi informasjon om kriterier for fortelling i et profesjonsperspektiv. Intervjuguiden følger som vedlegg til rapporten.

Vi har reflektert over om det personlige engasjementet for fortelling, hos både intervjuer og respondent, førte til en ensidig bekreftelse av hverandres synspunkter, hvor dialektikken forsvant og hindret ny kunnskap. Til dels skapt en stemning rundt samtalen av entusiasme som svekket den reflekterte og kritiske distansen til bruk av fortelling. Dette var en stemning som man i selve intervjusituasjonen kjente seg vel ved, den skapte kontakt og inderlighet. Men i arbeidet med transskripsjonen, i lyttingen til forskerens spørsmål og kommentarer på lydbåndet, oppdaget vi eksempler på manglende kritisk distanse, ja, en slags ivrig glede over informantens utsagn fordi de stemte med forskerens oppfatning: *Det er veldig sterkt det du sier. Det har jeg aldri hørt så tydelig noen gang* (om verdien av selvvalgte fortellinger i motsetning til fortellinger fra forhåndsbestemte temaer). Dekontekstualiseringen av intervjuet i transkripsjonen gjorde at vi oppdaget andre fenomener enn dem som tok oppmerksomheten i konteksten, der og da.

På den annen side kan det være grunn til å være oppmerksom på at denne spontane og gjensidige entusiasmen kunne tjene til å få fram nyanser som en kritiske distanse ville overhøre. I 1986 utviklet Belenky og hennes medarbeidere begrepet ”connected learning” og ”connected knowing”, der kunnskap utvikles i en dialog, basert på ”den indre stemmen” som lærer og student utvikler seg i mellom. Framfor at kunnskap utvikles i distansen mellom selvet og objektet, beskrives en kunnskapsutvikling som skjer ut fra en dypere forståelse for fenomenene, der det personlige engasjementet og opplevelsen av nærhet til objektet er sterkt (Belenky m.fl. 1986 i Imsen 1988). Belenky m.fl. studerte kunnskapsutvikling i et kjønnsperspektiv og mener at ”connected knowing” er en kvinnelig måte å konstruere kunnskap på. I intervjuet i prosjektet fornemmet vi den indre stemmen mellom respondent og intervjuer, en stemme som rommet følelser, intuisjon og opplevelse og som brakte oss videre i forståelsen av fortellingen i barnehagen.

Intervjuet dekket ulike yrkesgrupper i barnehagen, og vi erfarte hvordan vektleggingen av spørsmålene ble påvirket av hvilken funksjon respondenten hadde i barnehagen. Intervjuguiden ble på forhånd tilpasset hver enkelts yrkesrolle. Ulikheten kom også tydelig til uttrykk i selve intervjusituasjonen. Med styreren som respondent, kom ledelsesarbeidet og organiseringen rundt fortellingen mer i fokus, samtidig som lederen tok et tydeligere personalutviklingsperspektiv. Det er grunn til å tro at intervjuet, som jo foregår i en mellommenneskelig prosess, får fram hvordan intervjuer og respondent skaper forutsetninger for hverandres væremåter.

På tross av felles intervjuguide avspeiles det faktum at vi var to forskere i prosjektet. Begge har vi møtt partnerne i barnehagen med temaet fortelling i ryggsekken, men vi har hatt ulik forhistorie og perspektiver knyttet til fortelling, Louise mot vurdering og personalutvikling og Elin mot samarbeid barnehage-hjem og samfortellinger som støtte til barns fortellinger. Intervjuutskriftene viste at informanten speiler forskerens interesseområder. Forskeren farget intervjuinnholdet gjennom de faktiske spørsmålsstillingene, kommentarer eller manglende kommentarer. Det kan også være at respondentenes kjennskap til forskernes interesseområde gjorde at de løftet frem temaer som lytteren (forskeren) var spesielt interessert i. Dette framhever vi som et interessant metodisk poeng, som ble tydelig fordi vi var to forskere. Er man alene som forsker, kan dette fenomenet være vanskeligere å få øye på. Poenget viser at Rønnermanns (2001) og Krügers (2001) perspektiver på forholdet i det forskende partneskapet mellom lærer og forsker blir viktig å reflektere over. Et alternativt valg hadde vært om vi hadde byttet informanter, da hadde vi muligens fått andre data.

Arbeidet med problemstillingene.

Som en avslutning på metodekapitlet vil vi redegjøre for arbeidet med problemstillingene, som et sentralt og levende premiss i prosjektets gang. Fordi mange parter var involvert i prosjektet, og flere fokus har vært holdt frem, foregikk formuleringen av problemstillingene hele veien. Denne prosessen vil vi betegne som vår problemstillingspraksis, der endring, justering og skiftende vektlegginger har forekommet. Hovedproblemstillingene er fastholdt knyttet til fortellingen som fenomen i en barnehagekontekst og den aktive bruken av fortellinger i innovasjonsøyemed. Men konkretiseringene av dem ble delvis fastholdt, delvis justert og påvirket av særlig tre forhold: litteraturstudiene, personalets perspektiver og det materialet vi fikk.

Problemstillingene ble formulert av oss prosjektarbeidere på bakgrunn av samarbeidet med barnehagen. For eksempel stilte barnehagene spørsmål til fortellingens form og til fortellingsbegrepet. Det ga støtet til problemstillingen om et egnet fortellingsbegrep i et profesjonsperspektiv. Slik kan vi også si at problemstillingene ble til i dialogen. Et av prosjektets intensjoner var å studere nærmere barnas fortellinger. Under prosessen med bearbeiding av materialet oppdager vi en svakhet med intervjuguiden knyttet til studier av barnas fortellinger. Forhold rundt de voksnes fortellinger ble derimot det dominerende. Empirien inneholder altså flere perspektiver på personalets fortellinger enn på barnas fortellinger. Prosjektet har vært en utviklende og klargjørende prosess, og resultatet når det gjelder problemstillingene gjør vi rede for i slutten av innledningskapitlet. Slik problemstillingene ble justert underveis og slik de til slutt ble, har skapt den innholdsmessige strukturen for denne rapporten.

Kapittel 3. FORTELLINGSBEGREPET I PEDAGOGISK LITTERATUR.

Narrativitet og fortellingsbegrepet har i de senere årene blitt viet oppmerksomhet i pedagogiske miljøer i Norge som i mange andre land. Det er blitt publisert flere fagbøker og artikler om emnet.

Fortellingsbegrepet blir brukt på forskjellige måter i litteraturen. Vi har i møtet med praksisfeltet/barnehagefolk fått forståelsen av at ulike bruk av begrepene narrativitet, fortelling, historier og praksisfortelling kan være noe forvirrende. Som fagpersoner med interesse for feltet og som forskere ønsket vi å utvikle og bli tryggere på vårt eget fortellingsbegrep. Vi ønsket å rydde litt i jungelen av begreper.

Litteraturstudier ble nødvendig for å svare på problemstillingen: *Hva er hensiktsmessige kriterier for fortelling fra et profesjonsperspektiv?* Denne problemstillingen ble viktig for oss fordi vi opplevde et uavklart forhold, både hos oss selv, hos studenter i førskolelærerutdanningen og hos personalet i barnehager i arbeidet med fortellinger. *Er dette en fortelling?* har vært et spørsmål vi har møtt flere ganger. Vi var særlig søkende etter å klargjøre forhold rundt barns fortellinger fordi vi på den ene siden var klar over at barns fortellerkompetanse følger språkutviklingen og at mange av de barna som går i barnehage ikke forteller fortellinger med hendelsesforløp som vi ser hos eldre barn og voksne. På den andre siden var vi klar over at barn forteller oss *noe* fra de første gester og lyder.

Siktemålet med dette kapitlet er først å redegjøre for begrepet fortelling slik det fremtrer for oss i et utvalg av faglitteratur. Utvalget fordeler seg på norsk, dansk og engelskspråklig litteratur. I faglitteratur relevant for pedagogisk arbeid er tekster som forfatterne selv karakteriserer som psykologi, barnekultur, pedagogikk, didaktikk, kritikk og metode litteratur. Et teoretisk analysearbeid på begrepet fortelling kan synes ambisiøst fordi fortelling er et begrep som engasjerer på svært mange fagfelt og som filosofer og språkforskere har studert i mange år. Vi presenterer likevel vårt arbeid på dette området fordi det har vært en del av egen utviklings og forskningsprosess.

"Story" og "Narrative".

Polkinghorne bruker begrepet "story" (historie) synonymt med "narrative" (fortelling) i sin bok *Narrative Knowing and the Human Sciences* (Polkinghorne 1988 s. 13). Mens Engel finner det nødvendig å differensiere disse to begrepene. Hun er opptatt av de yngste barnas fortellinger og mener at narrativer er et mer stormasket nett. En narrativ kan være en fantasi eller en erfart hendelse. Mens "story" fortelles med intensjon om å formidle en fortelling, kan "narrative" ligge ubevisst i et språklig samspill og den trenger ikke bli forstått som en fortelling av de impliserte (Engel 1995 s.19). Barn vil ofte konstruere "narratives" i en lekekontekst eller i et lekende samspill ("I'm putting my baby to sleep. Then she's gonna wake up and I have to give her dinner, and she's gonna cry and say, Mamma, Mamma." s. 20). Barna har ikke nødvendigvis en bevissthet omkring meningen eller budskapet i en slik fortelling. Den skapes oftest i samspillet barna imellom. Men meningen og budskapet kan ligge der implisitt. En lytter, det være seg en pedagog i barnehagen eller en forsker, vil kunne gjenfortelle det som skjer og skape en fortelling av det. En slik gjenfortalt fortelling kan inneha kriterier i Aristotelisk forståelse av begrepet¹, men Engel mener vi skal være bevisst forskjellen. Selv om et barn kan uttrykke komplekse meningsytringer i lek sammen med andre barn, kan det likevel være slik at barna ikke mestrer selv å fortelle det samme budskapet til en voksen på oppfordring. Engel er opptatt av at vi finner narrative fragmenter i smårollingers begynnende verbalspråk. Små barn vil trenge en støttende voksen for å kunne fortelle en "story" sier Engel. Men hun mener ikke at enhver ytring fra et barn er en "narrative". Man må se etter erfaringspråket i ytringene. Engel (1995 s. 70) slutter seg til Bruners kriterier for fortelling, men oppsummerer med at selv om Bruners kriterier er nyttige for å identifisere fullt utviklede fortellinger, er kriteriene for trange når man ønsker å studere små barns fortellinger og når en har som pedagogisk siktemål å oppmuntre til forteller glede. Vi vil støtte oss til Engels perspektiver på fortellingen og utdyper dette i kapittel 7.

Fortelling som observasjon.

Smith og Kopart skriver om "historiefortelling" som grunnlag for beskrivelse og iagttagelse av barn (Smith/Kopart 1998 s.70). Deres bok er ment å være et bidrag til pedagogisk bruk av fortelling. De argumenterer for at tradisjonelle observasjonsmetoder fører til at en betrakter barnet som oppdelt i funksjonsområder. Dette kan føre til at bestemte sider ved barnets atferd og funksjonsområder observeres og analyseres løsrevet fra helhetlige hverdagsbeskrivelser. Interaksjonsbaserte systematiske observasjonsmetoder blir så ressurs og tidkrevende at det er lite realistisk at slike metoder vil kunne fungere i barnehagen. Historiefortelling om selvopplevde episoder mener de vil kunne fungere bedre i barnehagekonteksten fordi fortelling som observasjon vil kunne bidra til en helhetspreget, kompleks og innlevende beskrivelse av barnets samlede situasjon.

I sin redegjørelse av fortellingsbegrepet framhever de strukturen: "Fortellingen er en form for orden eller organisering, som brukes til å skape overskuelighet i den menneskelige kommunikasjonen." (op. cit 1998 s. 76). De baserer seg på den amerikanske språkforskeren Labovs arbeider. Hans mål er å skape en universell teori. Smidt og Kopart henviser til Labovs sammenfattende modell. Den består av 5 sekvenser (Innledning, orientering, handlingssekvens, evaluering og resultat). Universelle modeller kan være en støtte til å konstruere fortellinger og til å analysere dem, men de kan kritiseres for å bli for opptatt av fortellingen og glemme at fortellingen alltid konstrueres i relasjon til noen og at mennesker konstruerer fortellinger i en kulturell kontekst. Slike perspektiver taes med hos Smidt og

¹ Det sies at Aristoteles var den første teoretiker som befattet seg med fortellingens struktur. I sin bok *Poetica* (1961) har han beskrevet hvordan den ideelle språklige framstilling skulle struktureres. En velkomponert fortelling skal inneholde en begynnelse, en midtdel og en avslutning.

Kopart. Likevel kan fortelling som observasjon, slik de foreskriver det, lett føre til at man blir ensidig opptatt av fortellingen som en for fast definert metode, knyttet til noen forhåndsdefinerte inntrykk av barnet. Kohler Rissmanns fasemodell blir brukt for å beskrive hva som skjer i prosessen fra å se, til å fortelle muntlig, så skrive ned, fortolke og analysere. Ved å legge så stor vekt på metode for fortolkning i arbeidet med fortellingene i barnehagen, kan dette fort bli et tidkrevende arbeid, stikk i strid det som var bokens hensikt (Birkeland 1999).

Praksisfortellingsbegrepet.

Praksisfortellinger er voksnes og barns selvlagede fortellinger fra barnehagen. Barnehagen er full av dem, de formidles spontant og en del av det selvfølgerlige samværet. Når vi deler opplevelser og erfaringer skjer det i fortellingen. Praksisfortellingene handler om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Praksisfortellingsbegrepet er utviklet i hovedfagsoppgaven *Vurdering i barnehagen gjennom barns og voksnes praksisfortellinger* (Birkeland 1995), som ble omarbeidet til boken *Pedagogiske erobringer* (Birkeland 1998). Kriteriene for en praksisfortelling er for det første at den er personlig. Fortelleren er engasjert, aldri nøytral i forhold til sin egen historie. For det andre bruker fortellingen et dagligdags språk, språket er konkret i forhold til det som har funnet sted, ikke begrepsbasert. Det tredje kriteriet er knyttet til at praksisfortellingen er sosial og framkommer som et språklig møte mellom forteller og lytter. Og sist, men ikke minst alle fortellinger er verdibasert, og inneholder et poeng som peker utover selve historien; og slik egner fortellingene seg i barnehagens vurderingsarbeid (Birkeland 1995, 1998).

Fortellingen er både et allment og faglig begrep. Begrepet praksisfortelling tjener til å skille historiene fra litterære fortellinger. *Praksis* i begynnelsen av begrepet viser at praksisfortellingsbegrepet først ble utviklet med et didaktisk siktemål, det å gi barnehagevurdering et egnet språk og som et alternativ til rådende didaktiske begrep (Birkeland 1995, 1998). Praksisfortellingen gir en kvalitativ og praksisbasert vurdering, der oppmerksomhet mot "her og nå" situasjonene er sentralt. Når man vil inkludere og gi ord til den rikdommen som hverdagen i barnehagen består av, der det som skjer i praksis gis et likeverd i forhold til det planlagte, fungerer de tradisjonelle didaktiske begrepene og modellene ikke godt nok.

Når begrepsapparatet er basert på skolens virksomhet er det ikke underlig at mange didaktiske problemstillinger ligger i randsonen av barnehagevirkeligheten og ikke yter nok hjelp til å se og forstå praksis og utvikle den pedagogiske prosessen. Det skyldes didaktikkens hang til en deduktiv forståelsesmodell og den tyngden mål - middel tenkningen fremdeles har. Det kommer i motsetning til barnehagens virkelighet, der innholdet også skal bygge på barnas egne aktiviteter, og praksis skapes underveis i et sosialt samspill. Den tradisjonelle didaktiske varianten med vurdering av gjennomføringen blir for snever og for ensidig knyttet til planen. Man blir mer opptatt av hvordan det gikk i forhold til det man hadde planlagt enn å se på de muligheten som fantes i hva som faktisk skjedde. Praksisfortellingen ivaretar imidlertid den verdibaserte vurderingen, fordi framstillingen av hva som skjedde farges av fortellerens fornemmelser av hva som er rett og galt.

Praksisfortellingen finner et didaktiske grunnlag i den amerikanske læreplanteoretikeren Eisner. Han ser på pedagogisk praksis som en kunstnerisk virksomhet, ikke ulik leken og kreativiteten i barnehagen, derfor tar han avstand fra entydige konklusjoner i vurderingen.

Han argumenterer derimot for en vurderingstilnærming, der detaljbeskrivelse, tolkning, meningsdanning og verdier står sentralt (Eisner 1985). Praksisfortellingen språksetter Goodlad's begrep "den opplevde læreplan" (Goodlad 1986). I realiseringen av læreplanen skiller Goodlad mellom den *operasjonelle læreplanen*, som er knyttet til hendelser og handlinger, det som skjer og den *erfarte læreplanen*. Barn og voksne gjør sine egne, personlige erfaringer og opplever det som skjer på sin individuelle måte. Disse ulike nyansene er viktige når praksis skal vurderes og pedagogikken planlegges og utvikles (Birkeland 1995, 1998).

Praksisfortellingen har nedfelt seg som et levedyktig begrep i det barnehagefaglige feltet i Norge. Det gjelder ikke bare som en vurderingsmetode, men også i observasjonsarbeid (Løkken og Søbstad 1999), spesialpedagogisk praksis (Johannessen og Larsson-Sward 1999), barnehagens kvalitetsutvikling (Aanderaa og Halvorsen 2001). Praksisfortellingen ser ut til å svare på et behov for å løfte fram hverdagens store og små begivenheter som betydningsfulle i et faglig arbeid.

Men *praksisfortelling* er ikke et uproblematisk begrep. Med leddet *praksis* står vi i fare for å konservere et syn på forholdet mellom teori og praksis som motsetninger og to atskilte elementer, mens man i dag understreker teori og praksis som aspekter i både refleksjon og handling. I studiet av konkrete praksisfortellinger bekreftes dagens syn i det de dekker både handling og opplevelser, refleksjoner og teori- og verdibaserte perspektiver (Birkeland 1998). Det er med teori og verdi som bakteppe opplevelsen og erfaringen konstrueres og refleksjonen utløses, se for eksempel fortellingen "Mann på isen" lenger nede. Viktige pedagogiske aspekter er samlet i fortellingen, som er fortalte observasjoner som *intuitivt* forholder seg til noen allmenne verdier.

Derfor kan det hende at begreper som hverdagshistorier, barnehagehistorier, pedagogiske historier eller fortellinger om selvopplevde hendelser vil være bedre begreper enn praksisfortellinger. Men det tilhører ikke denne rapporten å forandre praksisfortellingsbegrepet.

Oppsummert kan vi si at Birkeland gjennom praksisfortellingsbegrepet framhever følgende egenskaper ved fortelling: den er personlig, sosial og verdibasert.

Fortelling som "tjukk beskrivelse".

Vi går her utover selve fortellingsbegrepet og ser på et beslektet faglig begrep. Dette mener vi er relevant for å møte barnehagefolks ønske om de gode redskapene til å beskrive sin egen hverdag, samt rydde litt i jungelen av fagbegreper rundt fortelling.

"En slik beskrivelse skal være en omfattende beskrivelse av hva som skjer, satt inn i den sammenhengen det skjer i. Denne beskrivelsen kan være rik på detaljer, og samtidig være sterkt mettet med teori. En slik "tykk" beskrivelse gir leseren mulighet til å danne seg levende forestillinger om det som har foregått, og et grunnlag for teoretisk refleksjon" (Geertz 1973 referert i Løkken og Søbstad 1999, s 51).

Når vi leser Geertz's originaltekst finner vi at han selv har lånt begrepet *tjukk beskrivelse* fra Gilbert Ryle (i Geertz 1991). Begrepet innlemmer frodigheten i det som faktisk skjer og skiller seg fra den *tynne beskrivelsen*, som har rutiner, ritualer og hensikter i fokus. Som her i denne fortellingen av en førskolelærer i prosjektet:

”Mann på isen”

Ut fra mine observasjoner over tid, har jeg vurdert det slik at for noen barn går det å male og tegne stort sett ut på å eksperimentere med farger og maling. De kommer på en måte ikke videre. Andre kommer inn i et spor, maler for eksempel bare blomster, mens andre igjen velger bort denne type aktivitet. Jeg har gått med disse tankene i bakhodet en stund, og har stilt meg følgende spørsmål: Hvordan skal jeg klare å motivere barna slik at de kommer videre, da med utgangspunkt i individuelle behov? Tre jenter Mona, Ingrid og Solveig tar selv initiativ til maleaktivitet på formiddagen. Barna deltok aktivt i tilretteleggingen, de la maleduk på bordet, hentet maling og pensler. Jeg hadde en metode klar for å prøve å motivere barna. ”Kanskje vi skal tenke litt på hva vi skal male før vi starter?” sa jeg og fortsatte: ”Jeg har lyst til å male en katt.” Sammen hadde vi en samtale om hvordan katten ser ut, og alle kom med innspill. Etter hvert begynte vi å male på hvert vårt ark, hvor Mona som til nå har malt ”rabbel”, tryllet fram en ”katt”, trodde jeg. Men Mona svarte klart og tydelig: ”DET ER EN MANN PÅ ISEN.” Jeg ble overrasket, men det var en herlig opplevelse for det var helt tydelig at hun hadde malt noe. Mine refleksjoner i etterkant handlet om grunnsynet mitt, synet på barnet, barnas evne til selvstendighet, foreta valg og egen drivkraft. Men refleksjonene handlet også rundt metoder for å hjelpe barna videre. Denne fortellingen har også blitt brukt på et avdelingsmøte, som innledning til å utveksle erfaringer i forhold til tegning og maling.

Her settes førskolelærerens intensjoner på prøve i møte med barnets egne hensikter. Med utgangspunkt i vurderingen av barnas maling og tegning, reflekterer førskolelæreren over sine forventninger og forhåpninger over for barna, gitt i de rammene hun skaper rundt aktiviteten. Meningsdanningen skjer i en fortolkning preget av forutsetninger som fortolkeren selv er en del av og har bidratt til å konstruere. Her ser vi at den tjukke beskrivelsen kombinerer fortellende element med fortløpende refleksjon.

Barns fortellinger.

Mange nordiske barnehager deltok i barnekulturprosjektet *Fortellerreisen* (Sagofärden er den danske og svenske tittelen) i perioden 1996-1999 (Brostrøm 1999). Her skulle barna selv få være aktive produsenter av kultur. Barnas egne fortellinger ble utvekslet med barn i eget og andre nordiske land. Brostrøm har redigert en rapport om den danske delen av prosjektet. Han tar opp begrepene ”historie” og ”fortelling” og konkluderer med at begrepene fortelling, historie og narrativ brukes i forskjellige betydninger og overlapper hverandre. Om historiebegrepet skriver han likevel: ”En personlig historie er således karakterisert af, at fortælleren mundligt fortæller om selvoplevede, personlige oplevelser.” Han skriver videre at ”Labov (1967) definerer den personlige historie som genkaldelse af tidligere oplevelse, som sammensættes til en rekke verbale konstruksjoner i en bestemt rækkefølge, så de skaber nogle begivenheder, som faktisk forekom” (Brostrøm 1999 s. 77). Om bruk av fortelling og narrativ skriver han at det normalt forutsettes:

1. at der arbejdes med den kjente model med begynnelse, forløp og avslutning
2. at der medtænkes handlingsforløb præget av intention eller hensigt (Bruner 1996), Polanyi 1995), der fx kan uttrykkes i drama, teater og underholdning, der en måde at skabe erkendelse og ordne verden på, altså fremstille en fortællende beskrivelse af et omverdensproblem præget af en vis sannsynlighet og troværdig
3. at der inngår et innhold, der kommenterer utviklingen i et enkelt plot, der når et klimaks og som derefter avsluttes; plottet er ofte baseret på en ydre begivenhed, der centerer sig om en hovedfigur, fx trolden der jagede drengen rundt i skoven
4. at der er tale om en samlet enhed, som sammenkæder begivenheder og handlinger og ikke kun oppremser en rekkfølge af handlinger (script) Envidere at meningen forstås og opstår på grundlag af hele historien og ikke blott af en enkelt setning (Brostrøm 1999 s. 78).

Brostrøm bruker begrepet "den egentlige fortælling" om fortellinger som innehar disse 4 punktene. I prosjektet Sagofärden har de hatt fokus på den "egentlige fortælling". Mens barn fra 3-8 bruker ulike grader av struktur i fortellingen forteller helt små barn historier og script (se definisjon av script over). Fortellinger som ikke har den forventete struktur kaller i sagofärdens analyse for "sekvenshistorier". Veien til den "egentlige fortælling" går gjennom setninger og sekvenser som ikke henger sammen innbyrdes, men som likevel er logisk. Han skriver også om "den ægte fortælling", slik vi tolker teksten er det det samme som den "egentlige fortælling". Det er en fortelling som: "der er logisk sammenhænge mellom de enkelte sekvenser, og hvor disse også giver mening til helheden " (Op. cit.1999 s. 87).

Vi mener at begrepet "den egentlige fortelling" i en barnehagekontekst bærer med seg en forståelse om barn som mangelvesener. Det er vel ikke slik at målet er nådd først når barnet uttrykker formfullendte fortellinger. Barns ytringer er som oftest meningsfulle og de kan tidlig konstruere fortellinger sammen med andre. Vi vil utdype voksnes støtte til barns fortellinger i kapittel 7.

Vi ser at fortellingsbegrepet i prosjektet sagofärden fokuseres på fortellingens struktur. Vi ser at det er brukt stor plass til analyse av struktur og kategorisering av fortellinger ut fra typer om de er egentlige eller oppramsende. De (op. cit. 1999) analyserer barnas fortellinger også ut fra hvilken tid fortellingen er satt i. De kulturelle dimensjoner er fremhevet. Analysen behandler forellingenes tema og rollefigurer.

I flere sammenhenger blir det snakket om barns *egne* fortellinger (Brostrøm 1999, Rattya 2000.) Vi ser fortellinger som relasjonelle og konstruerende handlinger. Må vi ikke da stille spørsmål ved om det er mulig å finne den rene barnefortelling, upåvirket av andre enn barnet selv? Vi vil likevel kalle fortellingene, barns fortellinger. Men vi vil unngå å legge vekt på *egne* fordi vi mener at vi da tar fokus vekk fra at fortellingen alltid fortelles *til noen* og dermed skapes i relasjonen mellom mennesker. Når vi forteller om barn og konstruerer fortellinger sammen med barn, er vi med på å konstruere måter de ser på seg selv og sine omgivelser på. Når vi forteller vil vi lettere huske det som skjedde. Det er fordi vi ved å fortelle, fastholder erfaringen. Men det vi velger å fortelle har også et skapende element. Verdien av barneperspektivet, særlig vektlagt i de senere år, kan ha ledet til en tro på den at "rene" barnefortellingen finnes. Er barns "egne" fortellinger, en illusjon? Dette vil vi drøfte nærmere i kapittel 7.

Bruners fortellingsbegrep.

Mening, kommunikasjon, kultur og hermeneutikk er begreper som trer fram fra Bruners tekster. I boken *Acts of Meaning* (1990) går han inn i fortelleruniverset med et ønske om å forstå mennesket. For å forstå mennesket, sier han, må man forstå hvordan menneskets erfaringer og handlinger er formet av dets ønske og vilje og hvordan disse intensjonene bare kan bli realisert gjennom kulturens symbolsystem (s. 33). Den formen våre liv får, den selvbiografiske forståelsen vi bærer med oss, er forståelig for oss selv og andre kun i kraft av tolkning gjennom kulturelle systemer. Slik får mening en form som er offentlig og kommuniserbar mer enn privat og autistisk.

At Bruner har et kognitivt perspektiv ser vi av at han er opptatt av å beskrive hvordan vi konstruerer verden gjennom å fortelle om den. Han bruker begrepene *framing* og *schematizing* (1990 s. 56). Den erfaringen vi ikke forteller om, blir borte i et erfaringskaos. Det vi ikke forteller om blir lett glemt.

Vi studerer fortellingsbegrepet i en pedagogisk kontekst. Vår kontekst er barnehagens. Vi har funnet Bruners tenkning om narrativer konstruktive i våre studier om fortellinger fra barnehagens hverdagsliv. I boka *Utdanningskulturen* (1997) presenterer og drøfter Bruner det han kaller *de narrative virkelighetenes ni universalier*. Her presenterer han for leseren ni egenskaper ved fortellingen. Bruner henter sine eksempler fra litteratur, historie, medietekster og selvbiografiske (livshistorie) tekster. Litteraturfortellinger, historiefortellinger og medietekster er tekster vi lever med i kulturen og som vi skal se virker på våre selvopplevde fortellinger. Bruner har også flere steder vært opptatt av konstruksjoner av selvet som i boka *Acts of Meaning* (Bruner 1990), der han drøfter selvbiografien, det selvopplevde, konstruksjoner av livshistorie og narrativ sannhet. I artikkelen *Life as a narrative* drøfter han også det selvopplevde. Der konkluderer han med at : ..a life is not "how it was" but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold" (1987 s. 31). Det kan se ut som Bruner oppsummerer det han har skrevet om narrativer i boken *Utdanningskulturen*. Vi vil presentere og drøfte hans ni universalier presentert i denne boken fordi vi har funnet flere av egenskapene meningsfulle for å forstå noen av funnene i vår undersøkelse.

1. Subjektiv tidsstruktur

En fortelling folder ut viktige hendelser - i det minste som begynnelse, midtdel og slutt. Dette er ikke kronologisk tid, etter klokke eller metronom, men narrativ tid, eller "menneskelig relevant tid" (s. 143). Det kan synes som om Bruner mener tidsstrukturen eller hendelsesforløpet er fortellingens viktigste egenskap. Her kommer den som første egenskap. I boka *Act of Meaning* (1990 s. 43) skriver han om fortellingens egenskaper. Det som skiller narrativer fra andre typer av samtaler og måter å organisere erfaring på, er først og fremst den nedarvete egenskapen som ligger i hendelsesforløpet. Men, sier han, denne måten å framstille erfaring og fantasi på har ikke et liv eller en mening i seg selv. Fortellingen består av deler og plasseres i en rekkefølge. Det er gjennom fortellingens helhet at mening skapes.

Tidsstrukturen skaper fortellingsformen. Bruner argumenterer for at mennesket er predisponert for å organisere erfaring i fortellingsform. Med utgangspunkt i biologi og utviklingshistorie argumenterer han for at mennesket lever seg inn i språket ved en førlingvistisk "readiness for meaning". På den ene siden har barnet et språklig miljø rundt seg, men det er mer enn kultur som spiller inn. Barnet har også en sensitivitet for sammenheng (context sensitivity) (Op. cit. s.73). Vi har vært nysgjerrige på å få vite hvilken forståelse de som arbeider i barnehagen har av begrepet fortelling. Tidsstrukturen nevnes i all litteratur vi

har lest om fortelling. Dette skulle vise seg å være et element våre respondenter ikke i særlig grad var opptatt av. Dette syntes vi var interessant og drøfter det i kapittel 4.

2. *Generisk særegenhet*

En genre er en måte å konstruere en tekst på. Genre gjenkjennes i handlingsgangen og i forteller måten. Vi kjenner alle komedien, tragedien, romansen, ironien, selvbiografien. Genre eksisterer som en måte å framstille verden på (Bruner 1997 s. 145). De eksisterer også "i verden". Vi erfarer gjerne innadventt jente og utagerende gutt i verden og kan konstruere fortellinger i snill pike og slem gutt genren. Bruner understreker at genrer er kulturelt spesialiserte måter å betrakte og kommunisere menneskenes tilstand på. Det ville vært vanskelig for oss å starte å fortelle, om vi ikke hadde et kulturelt kjennskap til den genren vår fortelling tilhørte. Det finnes ulike genrer i alle naturlige språk. Det kan være et spesialisert ordforråd, talemåter og måter å konstruere samtaleemner på. Gertz påpeker (her i Op. cit. s. 145) at genre flyter i hverandre. Enhver fortelling kan leses på ulike måter, kan konverteres og kan blandes. Slik kan for eksempel ironien brukt på romansen, bli komedie.

Bruner (1990) refererer til en undersøkelse han og hans kolleger gjorde omkring livshistorier. De var interessert i å finne ut hvordan mennesker forteller om seg selv når de får fritt spillerom til sin egen livshistorie. De så at de spontane selvbiografiene besto av en rekke mindre historier. Disse lot seg lett kategorisere i ulike litterære genre. De hørte dannelsesromanen, offer fortellingen, antiheltgenren, svart komedie osv. De så at i sentrum av hver livshistorie bodde det en hovedperson som konstruerte seg selv som enten en aktiv agent i sitt eget liv, en passiv erfarer, eller som et offer for en skjebne. De konkluderte denne undersøkelsen med at de tydelig så hvordan livet imiterer kunsten, både ved valg av genre og ved måten å uttrykke seg på.

Det ble spennende for oss å se på de innsamlede fortellingene fra barnehagen. Utrykker fortelleren seg innefor en genre? Imiterer de kunsten når de uttrykker livet i barnehagen? Det at vi forteller innenfor kulturelle genre kan bety at mange fortellinger ligner på hverandre. Eller er det slik at det er en uendelighet av ulike fortellinger i barnehagen? I kapittel 6 vil vi presentere noen skisser til typer fortellinger vi har funnet i vårt materiale.

3. *Handlinger har grunner*

Hva fortelles det om i barnehagen? Bruner skriver at : Det personene i fortellingene gjør er aldri tilfeldig, men det er heller ikke strengt bestemt av årsak og virkning; det blir motivert av antagelser, begjær, teorier, verdier eller andre "intensjonelle tilstander". Narrative handlinger impliserer intensjonelle tilstander (1997 s. 146). Vi vet at menneskets intensjoner er mange og foranderlige. Det finnes mange måter å krangle på. Vårt begjær kan gå i ulike retninger og ulike verdier kan styre våre valg av handlinger. Dette skulle bety at fortellingene fantes i uendelige variasjoner. Men her mener Bruner at de kulturelle genrene gjør at mange fortellinger ligner hverandre. Han henviser til persepsjonspsykologien for å vise at mennesker ser sammenhenger, vi leser inn grunner i billedsekvenser (1986 s. 17).

Når miljøet eller fysiske forhold spiller en rolle i en fortelling, er det fordi de har betydning for menneskenes handlinger, deres intensjonelle tilstander. Selv om de intensjonelle tilstandene i en fortelling er en av fortellingens egenskaper, bestemmer de aldri handlingen fullt ut. Menneskene i fortellingen kan handle uforutsigbart, dermed er kausalitet, at bestemte årsaker kommer etter en virkning, utelukket i fortellingen. "Fortellingen leter etter grunner", sier Bruner (1997 s. 147).

Mens teoretiske argumenter ført i en sak kan være avgjørende eller resultatløse, fører fortellingen oss gjennom plottet til slutten med tristhet, humor eller absurditeter. Kanskje, sier Bruner, er en av grunnene til dette at:

the story must construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a "story grammar". The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think or feel, or do not know, think or feel (1986 s. 14).

Vi ser her at Bruner i bøkene *Actual Minds, Possible worlds* og *Acts of Meaning* framhever både handling og bevissthet som to hovedkarakteristiske for fortellingen. Vi har vært opptatt av å finne ut mer om hva som utløser fortellingen i barnehagen. Dette punktet kan hjelpe oss til å forstå mer og vi drøfter dette i kapittel 6 og 7.

4. Hermeneutisk komposisjon

Vi forstår fortellinger hermeneutisk. Dette betyr at fortellinger har mer enn en tolkning. I prinsippet kan en liten fortelling ha et mangfold av ulike meninger. Hvordan kan vi forstå dette? Bruner skriver i boka *Actual mind, possible worlds* (1986 s. 25/26) om tre forhold som har betydning i tolkningsprosessen (han bruker begrepet *Discourse*). Det første forholdet er vår forforståelse (presupposition). Vi har med oss et bakteppe av tidligere erfaringer. Dette er holdninger, verdier, begrepsforståelse og kontekst. Dette vil påvirke vår tolkning. Fortellingene våre kan romme meninger vi ikke eksplisitt sier. Slik kan noen forstå en fortelling eller et utsagn som ironisk, mens andre forstår det mer bokstavelig. I barnehagen vil en slik ironisk fortelling kunne oppfattes forskjellig hos voksne og barn, både fordi doble budskap som for eksempel at ironi er vanskelig for små barn å forstå, men også fordi den voksne kan ha en annen forforståelse som gjør det mulig å oppfatte at noen sier noe som de ikke mener. Det Bruner kaller *Subjectification* vil være det andre forholdet. Med dette forholdet mener han at en fortelling blir framstilt filtrert gjennom hovedpersonens (fortellerens) bevissthet. Det tredje forholdet er perspektivmangfold (multiple perspective). Bruner bruker metaforen prisme for å illustrere hvordan vi ser flere biter av samme virkelighet.

Bruner mener at selv de enkleste fortellinger, de vi mener ganske enkelt handler om "verden slik den er" og ikke har mer enn en mulig tolkning, er hermeneutiske. Han sammenligner automatiserte tolkninger med datamaskinens feilslutninger (1997 s. 148).

Som et ledd i det å forstå en fortelling, kan vi bli nysgjerrig på fortellerens motiv for å fortelle. Hvorfor fortelles den nå, i denne situasjonen? Hvorfor forteller hun dette og ikke han som også opplevde dette? Dette punktet har vist seg å være til god hjelp for å forstå personalets positive innstilling til å dele fortellinger og til å diskutere dem i personalseminarer. Vi vil utdype betydningen av å bringe inn ulike tolkninger i kapittel 6.

5 Den impliserte kanon

I Punkt 2 om generisk særegenhet skrev vi at det særegne er drivkraften ved fortellingen. Fortellingen blir konstruert slik at den faller innefor kulturelle genre, men drivkraften for fortellingen er det særegne. Bruner skriver: "Note that it is only when constituent beliefs are violated that narratives are constructed" (1990 s. 39). Med dette 5. punktet virker det som Bruner vil utdype dette. Han skriver: "For å være verd å fortelle, må en fortelling gå i mot forventningene" (Bruner 1997 s. 148). Hans eksempler er hentet fra litteratur og

historiefortelling og han hevder her at verdens narrative virkelighet enten er kanonisk eller avviker fra en eller annen kanon. Men så skriver han noe som kan koples til fortellinger fra barnehagens kontekst: "Den narrative virkelighet knytter oss til det som er forventet, det som er legitimt og det som er vanlig" (op. cit.s. 149). Dette kan bli kjedelig. Men fortellingen får tilhørere ved at den "viser det uvanlige i det vanlige ". I barnehagen vil mye av dagen være rutine. Vi har opplevd det før. Personalet kan tygge mye på blyanten før noe bli skrevet i dagboken som skal på oppslagstavlen til foreldrene. "Hva er det egentlig å fortelle i dag? Vi har gjort som vi pleier. Dette er en vanlig dag." Så blir resultatet kanskje ingen fortelling, men et referat fra dagen (Ødegaard 1998). Vi har i vårt prosjekt vært nysgjerrige på hva som utløser fortellinger i barnehagen. Konstrueres fortellingen på en slik måte at det hverdagslige fremstår som noe nytt? Det vi tok for gitt, ser vi nå kanskje med friske øyne? Men før selve konstruksjonen av fortellingen kan gjøres, må en observere. En må se det uvanlige i det vanlige. En må finne ordene for erfaringen man gjør. Vi vil drøfte forhold rundt hva som utløser fortellinger i barnehagen i kapittel 6 og 7.

6. *Tvetydige referanser*

Vi har skrevet at fortellinger har flere mulige tolkninger. Under dette punktet kan det virke som om Bruner igjen fremhever hermeneutikken. Han sier "Hva en fortelling "handler om" er alltid åpent for visse spørsmål, hvor mye vi enn kan sjekke fakta (Bruner 1997 s.49)". Fortellingen, enten den gir seg ut for å beskrive virkeligheten slik den er eller den gir seg ut for å være en fiksjon, så skapes eller dannes den på bakgrunn av tvetydige referanser. Vi observerer noe, vi får vite noe. Dette er våre referanser som vi konstruerer fortellingen utfra. Utfra våre referanser ser vi narrative strukturer. Om vi ser dette poenget i sammenheng med hvordan vi konstruerer våre livserfaringer, ser vi at vi kan framstille oss selv på mange ulike måter. Vi kan velge å referere til det som gjorde at vi framsto som helten i fortellingen. Vi kan tenke oss at samme referansesituasjon kan ha i seg noe annet, slik at en annen fortelling om den samme situasjonen kunne hatt en annen helt. Dette punktet vil se i sammenheng med hans 4. punkt. Hermeneutikkens betydning vil bli drøftet både i kapittel 6 og 7.

7 *Problemet står i sentrum*

"Historier det er verd å fortelle og fortolke er utgått fra problemer" sier Bruner (op. cit. s. 151). Hva som framstår som problemet vil være foranderlig kulturelt og historisk. Dette ble et viktig premiss for oss for å forstå kompleksiteten ved fortellinger, hvordan de konstrueres i en kultur og hvordan de er med på å konstruere virkelighetsoppfatninger. Vi vil drøfte dette i kapittel 7.

I vårt prosjekt ble det også interessant å se hvor mange av barnehagene som uavhengig av hverandre hadde sett, skrevet ned og fokusert på fortellinger om sosial kompetanse. Dette kan forstås som et uttrykk for barnehagen i historien. Rammeplan for barnehager ble innført i 1995, der utvikling av barns sosiale kompetanse bli fremhevet som et område som alle barnehager skal arbeide systematisk med. Erfaringer med implementering av rammeplan for barnehagen konkluderer også med at dette område har svært mange barnehager tatt alvorlig (Retvedt m. Fl. 1999). I vårt fortellingsmateriale fant vi mange eksempler på at problemet "mangel på sosial kompetanse" og problemet "overraskelse over hvor sosialt kompetente barna var", stod i sentrum. Slik fortellinger viser oss at barnehagekulturen og ytre forhold rundt barnehagen generer visse typer fortellinger. Dette drøfter dette i kapittel 6 og 7.

8 *Forhandlingens nødvendighet*

En fortelling kan ha et mangfold av ulike tolkninger eller det kan være flere fortellingsversjoner av en og samme hendelse. Vi godtar lettere at det er en viss usikkerhet knyttet til fortellinger, mye lettere enn når det gjelder det vi kaller bevis. Dette gjør fortellingen kulturelt levedyktig. Et bevis kan falle for et nytt bevis, mens kulturens fortellinger lever videre enten i nye versjoner som i eventyr, dramatiseringer og litteratur eller som nye fortolkninger som vi ser kommer fra religiøse og historiske fortellinger (Bruner 1997 s. 152). Det kan se ut som at Bruner her gjør et eget poeng av nødvendigheten av å diskutere ulike tolkninger av fortellinger. Han kommer gjentatte ganger tilbake til tolkninger og hermeneutikk. Det gjør at vi med dette punktet finner støtte for at fortellingen har store muligheter i seg for å utvikle arbeidet i barnehagen videre. Ved at en i barnehager løfter fram fortellinger fra barn og fra voksne, drøfter ulike tolkninger, gjerne av sammen hendelse, gjør at vi ser ulike perspektiver og får et utvidet perspektiv på praksis. Fortellingen skaper avstand til en personlig opplevelse gjennom diskursen som fortellingen kan utløse. Hvordan fortellingen får fram refleksjon av praksis ble tydelig i prosjektet. Dette vil vi utdype i kapittel 5.

9. Fortellingens historiske utvidelse

I selvopplevde fortellinger konstruerer vi fortellinger om vårt liv. Vi konstruerer vår livshistorie. Bruner skriver: "Vi konstruerer et "liv" gjennom å skape et identitesbevarende selv som våkner hver dag og fremdeles stort sett er det samme. Det virker som vi har et sant talent for *fortsettelsesfortellinger*" (op. cit 1997 s. 152).

Bruner viser i sitt forfatterskap et konstruktivistisk perspektiv. Han var inspirert av og kom nær Vygotskys teorier (Linden 1989). Dette gjelder også synet på narrativer. I artikkelen *Life as a narrative* (1987), skriver han om fortelling, liv og livshistorie. "Stories do not happen in the real world, rather, are constructed in peoples heads (Bruner 1987). Han sier det slik: "a view that takes as its central premise that "world making" is the principal function of mind, whether in the sciences or in the arts" (Bruner 1986 s. 11). I en analyse av selvbiografier skriver han: "The realities that people constructed were social realities, negotiated with others, distributed between them" (Bruner 1990 s.105).

Han presenterer her to teser. Den første går ut på at fortellingen er den eneste formen vi har til å beskrive livet ("lived time"). Den andre tesen formulerer han slik: " Narratives imitates life, life imitates narrative. Han mener at språket konstruerer hva som fortelles, ikke bare i semantisk forstand, men også stilmessig og når det gjelder den virkning fortellingen har. Han bruker begrepet "pragmatically" for å beskrive det siste. Er han inne på relasjonens betydning? Vi har i vår prosess reflekter over forholdet mellom forteller og lytter når vi skulle drøfte hva som utløser fortellingen i barnehagen. Dette perspektivet finner vi i mindre grad belyst hos Bruner. Vi vil drøfte dette nærmere i kapittel 7. Om perspektivet er slik at fortellinger ikke bare skjer, men konstrueres i menneskers hode, kan det være nødvendig å se litt nærmere på hvordan vi konstruerer selvet.

Hva er en selvopplevd fortelling?

Med de egenskaper ved fortelling som Bruner fremhever som bakteppe vil vi problematisere begrepet selvopplevd fortelling. Begrepet er knyttet til dagligspråket og brukes gjerne for å skille fortellingen fra litterære fortellinger og fra fantasifortellinger.

Markus og Kitayama (1991) viser til at mennesker i forskjellige kulturer konstruerer seg selv og andre og relasjonene mellom seg selv og andre på ulike måter. De skiller mellom to ulike

syn på konstruksjonen av selvet. Selvet kan konstrueres som et *uavhengig selv* eller som et selv som konstrueres *gjensidig avhengig av andre*. I mange vestlige kulturer er det tro på at hvert enkelt mennesket er en unik person. I vesten har vi et kulturelt krav om å oppdra til et avgrenset og autonomt selv. Et slikt mål oppnåes ved å konstruere selvet som et individ som handler meningsfullt ved å referere til et eget repertoar av tanker, følelser og handlinger framfor å referere til andres tanker, følelser og handlinger. I vesten vil vi være opptatt av å framheve det spesielle ved en person. Det som gjør oss forskjellig fra andre, det unike. Kanskje kan vi si det slik at bare det å være opptatt av at fortellingen danner selvbilde og identitet, slik Ødegaard gjør det (i 1998 og 2000), er et uttrykk for refleksjoner i en vestlig kultur. Det vestlige barnet er avgrenset, det er sentrum for egne handlinger og det eier sine handlinger. Derav kommer kanskje uttrykket "barnas *egne fortellinger*"?

Som en kontrast er det interessant å se på hvordan mange kulturer vektlegger hvordan mennesker spiller sammen, er *gjensidig avhengig av hverandre*. I Japan referer begrepet *selv* til "Ones share of the shared life space" (Markus & Kitayama s. 228). Selvet pulserer uten faste grenser både mellom individer og inne i den enkelte. Selvet kan også forandre seg over tid og kan endres ettersom konteksten gjør det naturlig. I slike kulturer bli det lett et kulturelt krav om å finne veier som passer andres veier, til å leve opp til forventninger og til å delta i sosiale prosesser.

Disse ulike måtene å betrakte selvet på vil prege kulturen vi lever i. Bevissthet om dette kan gjøre at vi bedre kan forstå kulturelle fenomen. Eli Åm (1991) viser gjennom sine etnografiske studier av japanske barnehager at mødrene tar aktivt del i barns barnehage- og skoleliv. De er opptatt av sine barna læring, utvikling og suksess i samfunnet og de støtter dem i dette ved å være aktiv i barnehagens liv og virke. Mødreforeninger knyttet til barnehagen arrangerer frivillige tilbud som dans, håndarbeid og praktiske gjøremål. De opptrer gjerne i arrangementer. Kanskje kan vi tolke dette som et uttrykk for et mer uavgrenset selv enn vi finner det i norsk kultur, der barnet mer blir sett på som en selvstendig aktør når det begynner sitt barnehageliv.

Men nå er det ikke slik at vi i vår vestlige kultur bare lever opp til et syn på selvet som det frie, individuelle og autonome selvet. Innefor det vestlige samfunn finnes subkulturer der verdier og betydningen av samhold og solidaritet reflekterer at synes på selvet også innebærer et relasjonelt eller holistisk syn på selvet. Et eksempel på dette kan være betydningen av lagspill i fotball. Eller betydningen av at et team fungerer i arbeidslivet. Verken i fotball eller i teambygging er det et poeng å fremelske det uavhengige i selvet. Vi kan også se at det vi kan kalle "postmoderne" tenkere kan problematisere at selvet kan være autonomt, individuelt og upåvirket.

Slik for eksempel Somers and Gibson gjør i sin argumentasjon for at identitet konstrueres sosialt. Fortellinger er sosiale og oppstår mellom mennesker sier de (s. 61). *We need to remember to focus our attention on the new ontological dimension on narrative studies rather than being satisfied with the traditional rendering of narrative as limited to a method or form of presentation* (Somers and Gibson in Calhoun ed. 1994 s. 41).

Skal vi bruke begrepet selvpoplevd fortelling, eller fortellinger om selvpoplevde hendelser, mener vi at perspektiver som de vi har diskutert er relevante. Vi kommer flere steder i rapporten tilbake til en problematisering av de relasjonelle og kontekstuelle sidene ved fortellingen.

På vei mot en begrepsavklaring.

Ut fra et utvalg av pedagogisk litteratur om fortelling, har vi i dette kapittelet diskutert noen begreper knyttet til begrepet fortelling. Bruners egenskaper ved fortelling som er presentert som 9 universalier, fungerer som nyttig tankeredskap for oss når vi skal utforske ulike sider ved fortellingen i barnehagen. Gjennom studiet av fortellingsbegrepet hos Bruner finner vi at flere av egenskapene er gjenkjennbare. Han peker på forhold vi har sett og erfart i arbeidet med fortellinger i barnehagene. Oppsummeringsvis vil vi bruke et mer praksisnært språk for å gjøre hans teoretiske redegjørelse lettere tilgjengelig. Vi sammenfatter:

1. Fortellinger har en subjektiv tidsstruktur
2. Fortellinger utløses av følelser, verdier, av det uvanlige i det vanlige og av problem
3. Fortellinger rommer et mangfold av tolkninger
4. Fortellingens mange tolkninger utløser diskusjon og refleksjon
5. Fortellinger konstruerer virkeligheten
6. Fortellinger skaper og skapes i en kultur

Vi tok også for oss litteratur om barns fortellinger. Brostrøm setter opp fire kriterier for fortelling som er fokusert rundt tidsstrukturen i en fortelling. På bakgrunn av et konstruktivistisk perspektiv på fortelling, spør vi om det er en illusjon å snakke om barns "egne" fortellinger.

Når det gjelder Bruners fortellingsbegrep er det sammensatt, men det kan virke som om han setter egenskapen han kaller subjektiv tidsstruktur som den viktigste egenskapen ved fortelling. Han legger også stor vekt på hvordan kultur og genre er med på å skape forutsetninger for fortellingen. Han framhever også flere momenter som handler om vår hermeneutiske forståelse av fortellinger.

Til slutt drøftet vi begrepet "selv" knyttet til begrepet selvopplevde fortellinger, der vi fastholder et konstruksjonistisk syn på selvet. Vi ser av den litteraturen vi her har gjennomgått at har noen framhevet tidsstrukturen som en vesentlig egenskap ved fortelling (Bruner 1997, Smith og Kopart 1998, Brostrøm 1999), mens Birkeland (1998) og Engel (1995) framhever også det relasjonelle som ligger i hvordan mennesker konstruerer fortelling. Vi skal nå se på hvilket forståelse barnehagefolk har av begrepet fortelling. Konklusjon på problemstillingen: Hva er hensiktsmessige kriterier for fortelling i et profesjonsperspektiv kommer først til slutt i rapporten (kapittel 8).

Kapittel 4. HVORDAN FORSTÅR BARNEHAGEFOLK FORTELLINGSBEGREPET?

I dette kapitlet vil vi presentere og drøfte personalet i barnehagenes forståelse av fortellingsbegrepet knyttet til fortellinger fra barnehagens dagligliv, slik det trer fram i materialet.

I studien ønsket vi å utforske fortellingsbegrepet innefor barnehagens kontekst. Vi ønsket å undersøke hvilken forståelse de som arbeider i barnehagen har av begrepet fortelling, for å kunne si noe om hva som er hensiktsmessige kriterier for fortelling ut fra et profesjonsperspektiv. Til grunn for analysen ligger intervjuene som helhet. Grunnlaget for analysen er dermed mer enn svaret på spørsmålet: *Har du noen tanker om hva som er en*

fortelling og hva som ikke er det? På denne måten får vi et materiale som både kan si noe om personalets forståelse av begrepet fortelling gjennom bevisstgjorte kriterier for fortelling og kriterier som ligger mer skjult for bevisstheten men som fremkommer gjennom måten de snakker om fortelling og måten de forteller på. Tilnærmingen er fenomenologisk (se kapittel 2). Etter gjentatte gjennomlesninger av materialet har vi kategorisert materialet etter to ulike dimensjoner *nærhet* og *distanse*. Nærhet knyttes til det personlige perspektiv, mens distanse knyttes til et diskursperspektiv. Nærhet og distanse som begreper bli ikke brukt av våre intervjupersoner, men de snakker på ulike måter om øyeblikket, følelser, opplevelser og erkjennelse når de snakker om fortellingens verdi. Nærhet- og distanse- begrepene ble en måte å strukturere intervjupersonenes uttrykk for forståelse på. Vi har forsøkt å være åpne for det som respondentene faktisk forteller og legge bort teoribrillene, men det vil ikke være mulig å nullstille seg fullstendig. Sitater fra de transkriberte intervjuene vil illustrere hvilke karakteristika og dimensjoner de framhever.

Nærhet og det personlige perspektiv.

Denne dimensjonen går igjen hos alle intervjupersonene. Nærhet i vår sammenheng innebærer åpenhet overfor det som skjer i barnehagen og et personlig engasjement i menneskene der. Nærhet preges av lydhørhet, mental og fysisk tilstedeværelse. Når vi velger å dele opp nærhet i forhold til øyeblikk, opplevelser og følelser, er det med en forståelse av at disse dimensjonene også henger sammen.

Nærhet til øyeblikket.

For å illustrere denne dimensjonen vil vi sitere en av førskolelærerne som var tydelig på dette:

*Det viktigste fortellingen har gitt meg er at jeg er blitt oppmerksom på at han (fortellingen) er der. Jeg er blitt oppmerksom på at det er noe som er verdifullt. Vi lærte faktisk gjennom utdannelsen vår at det er viktig å ta vare på fortellingen. Den er verdifull. Det er ikke bare noe som du forteller en gang så er den glemt. Det går an å ta vare på den. Det er viktig å ta vare på den. Det har verdi. Den griper noe ant enn å gå inn i periodeplanene fra syv og nitti for å se hva du gjorde på. Har du en perm med periodeplaner, så kan vi jo ha en perm med fortellinger fra syv og nitti. Da hadde du på en måte hatt noe. Ja akkurat, du tar vare på periodeplanene/.../ De forteller jo så lite. Ja hva var det egentlig som skjedde. Ja hvordan hadde de det egentlig, ungene. Ja vi er jo ganske flink å dokumentere her og vurdere og det er helt supert. Vi skulle ha vårfest, det er den minste av festene våre, nærmest en markering, nå er våren kommet, vi kjøper nye leker, vi har fellessamling ute og når vi da har kommet så langt at vi skal ha den, så tar styreren med seg evalueringen fra i fjor, Den lager vi for hvert år, ka som gikk fint og hva som gikk galt. Vi har et punkt: hvordan synes du det så ut som at ungene opplevde dette her. Der kommer det jo litt da. Der er det noe som vi faktisk ikke tenker på. Det er ikke sikkert du får tak i så mye likevel. **Det handler om å gripe et øyeblikk og komme så nært det som du kan....** (Vår uthevelse) Vi kan skrive om hva vi gjør, men det er vanskelig å gripe øyeblikket og komme nært det og få formidlet det. Det er det jeg synes er viktig med fortellingen.*

Vi ser her hvordan hun forteller om hvordan de jobber og reflekterer underveis Hun sammenligner fortellinger med periodeplaner og kommer til at fortellinger ville ha fortalt mye mer. De kunne ha bidratt mer til forbedring av praksis. Hun oppsummerer sitt resonnement ved å si at det handler om å gripe et øyeblikk og komme så nært det som du kan.

Hun snakker videre om hvilke planer hun har for arbeidet framover og sier når hun snakker om foreldresamtaler:

Jeg tenker at hvor kjekt det hadde vært for meg, ja for foreldrene om vi hadde samlet et større materiale/.../Alle de små fantastiske tingene som skjer hver dag, samtaler som du har/.../ der er det fortellingen som klarer å fange det som skjer i øyeblikket. Du kan ikke legge på bordet et lite referat.

Vi ser at hun snakker om fortelling som motsats til referatet. Referatet forteller jo så lite, sier hun. Fortellingen griper øyeblikket på en annen måte enn for eksempel referatet. Ved fortellingen kommer man *nærmere* det som skjer. Hun ser verdien i denne nærheten til øyeblikket for sin egen glede over arbeidet. Men også for å få formidlet øyeblikkene videre til foreldrene.

Nærhet til opplevelsen.

Hun fremhever også nærheten til opplevelsen. Hun sier: *Du trenger å huske mer en hva som skjedde. Når du skal lage en god fortelling så må du ha med litt om opplevelsen. For å formidle en rettferdig fortelling i forhold til den situasjonen du forteller om.*

Materialet forteller også at fortelling skjer spontant. Man bare *må* fortelle. Slik forteller en annen førskolelærer om en av assistentenes fortelling:

Det var to gutter som var ute og klatret i trær. De holdt på med karate - for de kunne karate! Så står en av de voksne her ute og ser på dem. Hun begynner å vifte med armene: "Jeg og kan karate", sier hun. Hun vifter energisk, men de tror ikke på henne. En av guttene rettet seg opp med hendene i siden. Han har hån i blikket og så sier han: "Å herre Gud!!!" Og så går han. Slike fortellinger liker eg. Hun som fortalte bare kom løpende for å fortelle. Hun bare måtte fortelle/.../ Jeg tror det var opplevelsen av den ungen som stod og tenkte at hjelpe meg. Hva er det den voksne holder på med. Av og til er de voksne fryktelig teite og dumme og da er det jo bra at vi får bekrefte det av og til. Vi treffer ikke alltid, men det er jo ok at den voksne finner på tull og tøys og se at det engasjerer ungene.

Hun forteller her om en fortelling som hun fikk høre umiddelbart etter episoden fant sted. Hun reflekterer i etterkant og sier at *:Jeg tror det var opplevelsen av den ungen...* Det kan se ut som at fortelleren, her assistenten, har klart å formidle fortellingen på en slik måte at lytteren, her førskolelæreren, opplevde barnet. Fortellingen ble fortalt umiddelbart, på en slik måte at den engasjerte. Dette gjorde at førskolelæreren kunne gjenfortelle den i intervjusituasjonen.

Nærhet til følelsene.

En av førskolelærerne er også opptatt av at fortellingen skaper en nærhet til følelsene. Hun sier: *Når du skal skrive en fortelling så må du ikke bare huske på som skjedde, du må huske litt hvordan det følte seg.*

Kanskje er det egne følelser hun snakker om:

Det betydningsfulle er det at jeg kjenner at det er noe som tar i meg, det er noe som griper meg, som jeg bruker tanker på og energi på. Det kan være positive tanker og noe som drar meg ned. Jeg tenker at dette må jeg virkelig gjøre noe med. Det er noe ekte i forhold til meg selv.

Atter en annen sier:

Det er mange i personalet som gir uttrykk for at de fortellingene de gjør faktisk noe med deg. Vi har for eksempel en assistent som har vært syk en stund og er kommet tilbake igjen. Ungene har savnet henne. De sitter i garderoben og kler på seg og så er det en jente som sier: Kristin, jeg er nå så glad i deg! Slike fortellinger gjør noe med de voksne som jobber her. Det blir så positivt for de voksne som jobber her. Vi er blitt mer bevisst på dette med fortellinger. Vi må ta de for de er der.

Alle disse sitatene viser at fortellingen har en egen nærhetsdimensjon. Bruner har kalt sin 3. universalie for *Handlinger har grunner*. Fortellinger blir motivert av intensjonelle tilstander. *Hun bare måtte fortelle*. Sitatene over viser at førskolelærerne har erfaringer med at fortellinger berører følelsene i oss slik en sier: "det er noe som griper meg". Nærhet til øyeblikket, opplevelser og følelser er positivt ladete ord. Når intervjupersonene snakker om dette er det med positiv valør. Men fortellingen kan også forføre. Bruner 4. universalie (19967) er *hermeneutisk komposisjon* (se kap.3). Fortellingen har mer enn en tolkning, den blir framstilt gjennom hovedpersonens bevissthet. Clausen (1998) skriver om ulike narrative grep i konstruksjonen av fortellingen. Et av disse er: "Fortellinger fortelles fra en synsvinkel. Fortellingens virkeligheter er alltid perspektivisk. Derved utfordres selve kategorien "virkelighet" som noget objektivt sandt, der kan oppdages (s. 28)". En av assistentene bidrar med tanker i tråd med dette perspektivet:

For meg er en fortelling, om du tenker kontra observasjon, så blir det /.../ du kan være subjektiv/.../ du blir mer med i det som skjer. Du legger jo inn i en fortelling det du ikke ville fått med i en observasjon. I forhold til observasjon så blir du mer med fordi dine inntrykk vil komme med. /.../ En fortelling for meg er en gjenfortelling av noe som har skjedd. Med fortelling skjer det en bevisstgjøring /.../ Du blir flinkere til å se, til å registrere ting. Du blir mer aktiv i det du tar del i når du bruker fortellinger for da får du hele tiden erkjennelsen tilbake. I en fortelling får du lov til å bruke inntrykkene, en fortelling viser så mye mer. En fortelling er personlig så den viser noe om den som kommer med fortellingen.

Hun fortsetter:

Observasjon er en ting. Da skriver du ned ordrett. Når du skriver en fortelling så skriver du det som skjer, men ikke alt ungene sier. Jeg kutter det som er uvesentlig for fortellingen. Da blir det jo slik at du gjerne siler ut noe som andre ville synes var viktig for den situasjonen. Det kan jo være noen andre så noe du ikke brydde deg med.

Hun tar opp flere ting her. Hun sammenligner fortelling og observasjon. Hun påpeker fortellingens subjektivitet. *Du blir mer med i det som skjer*, sier hun. Fortellingen lar det personlige komme mer til syne. En fortelling viser noe om den som forteller, sier hun. For en kan kutte ut det en synes er uvesentlig for fortellingen. Hun påpeker at det gjør at din fortelling vil være annerledes enn en annens fortelling. Sitatet viser at hun påpeker fortellerens nærhet til det som skjer. Hun er også opptatt av det relasjonelle: *En fortelling er personlig så den viser noe om den som kommer med fortellingen*, sier hun.

Det ligger en positiv undertone også hos henne. Men hun nevner også at når en forteller så får en hele tiden erkjennelsen tilbake. Dette fører oss videre til distansedimensjonen i fortellingen.

Distanse - et diskursperspektiv.

Nærhet og det personlige engasjement er en nødvendig dimensjon i barnehagearbeidet. Fortellingen hjelper de som arbeider der til å fastholde og utdype denne dimensjonen. Men den personlige fortellingen er som vi har sagt, *ett* perspektiv. Den som forteller konstruerer virkeligheten. I barnehagekonteksten er det mange mennesker og mange virkeligheter. Ikke alle barn har et språk til å formidle sine erfaringer i. Ikke alle yringer fra barn bli fanget opp av en medkonstruerende voksen (mer om dette begrepet i kapittel 7). Barn som er sammen konstruerer sine individuelle fortellinger og de konstruerer fortellinger sammen med andre barn for eksempel gjennom leken. De voksne forteller om barn. De forteller om andre voksne, til hverandre, til barna og til foreldre og andre aktører i barnehagen. Når vi sier at den som forteller konstruerer virkeligheten, den forteller slik det virkelig er, så kan vi si at den som forteller har makt. Bruner sier at fortellinger har mer enn en tolkning. Forhold som forforståelse, og perspektiv mangfold vil også ha betydning for tolkningsprosessen og dermed også for refleksjonen. Dette er forhold som våre intervjupersoner er opptatt av. Men de bruker dagliglivets begreper for å si noe om dette. De bruker begreper som : *det du har med deg fra før*. Lignende forståelser er plassert under kategorien - *Distanse til forforståelse* og - *Distanse til perspektivmangfoldet*. Bruner sier også at et hermeneutisk trekk ved narrativ virkelighet er at den skaper nysgjerrighet om hvorfor en historie bli fortalt, nå, under disse omstendighetene, av denne fortelleren. Han sier videre at "Enhver forteller har en synsvinkel og vi har en udiskutabel rett til å stille spørsmål ved den. (1997 s. 148) ".

Intervjupersonene i vår undersøkelse har et positivt engasjement i fortellingen og dens verdi. Det kan vi forstå ut fra at de har valgt å delta i vårt prosjekt. De blir også intervjuet av personer de vet er positivt opptatt av narrativitet og det er lett for at det oppstår en forskningseffekt (se kapittelet 2). Ut fra vårt materiale kan vi si at respondentene i liten grad problematiserer fortellingens forføreriske makt. Det måtte være en av assistentene vi siterte i over. Hun påpeker at : */.../ du siler gjerne ut noe andre ville synes var viktig*. Her kan det ligge en forståelse av at den som forteller har makt over andre. Flere framhever fortellingens

muligheter til å få fram ulike perspektiv og fortellingen som redskap på erkjennelsens vei. Vi skal nå se på hvilken måte de gjør dette.

En førskolelærer forteller om refleksjoner som er kommet ved arbeidet med å skrive ned fortellinger: *Vi kan jo gjerne se at det er en fortelling om et barn og så er det ti om et annet. Det betyr jo at vi må være bevisst på å se de som ikke er så tydelige. Slik er jo fortellingene også en måte å vurdere oss på. Fortellingene sier noe om hvem vi ser.*

Her ser vi at hun forteller om hvordan fortellingene hjelper til å få et metaperspektiv på eget arbeid. I Bruners 5. universalie, *den impliserte kanon* (se kapittel 3), heter det at for å være verd å fortelle må en gå i mot forventningene. Kan det være dette hun har erfart? De barna som ikke skiller seg ut fra det forventete, som gjerne ikke sier så mange små pussigheter, de får også få fortellinger.

Hun fortsetter å fortelle hvordan arbeidet med fortellinger også var til nytte i arbeide med sosial kompetanse:

Når vi jobber med sosial kompetanse så har vi temasamlinger. Vi forteller fortellinger og diskuterer etterpå /.../ det som kommer fram i de diskusjonene det er jo barn sine fortellinger det også /.../Vi prøver å vurdere det vi holder på med ut fra det de forteller i disse temasamlingene. Noen ganger så har vi temasamlinger der de voksne har klart for seg ka de skal gjøre så er ungene opptatt av noe fullstendig annerledes /.../ Vi kan ikke alltid presse gjennom disse temasamlingene for ungene er ikke alltid opptatt av det samme som vi. Vi må ta tak i det som ungene er opptatt av. Jeg får jo mange tilbakemeldinger fra temasamlingene fra personalet om ting ungene har fortalt. som gjør at vi kan endre situasjoner i barnegruppa. Vi hadde for eksempel for ikke så lenge siden en temasamling om det å få være med i lek. Der et barn som får mye negativ oppmerksomhet både fra voksne og barn fordi dette barnet ofte klovner seg til og vil ha oppmerksomhet gjennom å tulle seg. Da sier han: "Jeg får ikke lov å være med når jeg spør den og den". Da sier de andre: "Jamen det er fordi du tulle sånn". Da svarer han: "Jamen jeg klarer ikke å slutte å tulle når dere bare ler av meg." Da sier jo dette at dette er ikke bare dette barnet sin feil. Det er andre som bakker opp under dette her. Dette som kom fram gjorde jo at vi kunne endre noe for dette barnet slik at han kunne fungere bedre/.../Det som har vært så artig å jobbe med fortellinger og sosial kompetanse det er jo at vi faktisk ser at det virker å jobbe med sosial kompetanse.

Dette er et eksempel på en av de mange fortellingene om sosial kompetanse. I sin 7. universalie, *Problemet står i sentrum*, sier Bruner at: "Historier som er verd å fortelle og fortolke er utgått fra problemer" (se kapittel 3). Her er problemet at gutten har en opplevelse av å bli utestengt fra leken. Problemet ser ut til å nærme seg en løsning ved at barna forklarer han hvorfor det er slik, og han får komme med svar tilbake. Hva som fremstår som problemet vil være foranderlig kulturelt og historisk . Vi fikk høre flere lignende historier. Det kan synes som at mange som arbeider i barnehager for tiden har et øye for problemer og bekreftelser knyttet til sosial kompetanse. Dette sitatet kan også være et eksempel på *forhandlingens*

nødvendighet, som er Bruners 8. universalie. Her ser vi at barna drøfter tolkninger av samme hendelse. De får høre ulike perspektiver og kanskje får de utvidet sin forståelse for hva det vil si å leke sammen.

Slik førskolelærerne forteller om det å arbeide med fortellingen i barnehagen, trer det fram en forståelse av at fortellingene gjør at ulike perspektiver blir løftet fram. I fortellingen ligger der også muligheter til å få distanse til sin egen opplevelse. Ved at ulike perspektiv blir belyst gjennom diskurs utvides forståelsen.

Fortelling som personlig uttrykk.

Oppsummerende kan vi si at respondentene legger vekt på fortellingens fordeler når de skal fortelle om sin forståelse av hva en fortelling er. De vektlegger at fortellingen gjør at de kommer nærmere øyeblikk, opplevelser, følelser og erfaringer i barnehagen. Flere påpeker også at med fortellingen følger erkjennelsen. Det personlige i fortellingen gjør det tydelig at det kan være flere perspektiv. Derfor blir det et både og. Ved å gå så nært tydeliggjøres det nære, slik at det blir nødvendig å se på flere perspektiv. Distanse, refleksjon og diskurs følger på. Det var interessant å oppdage at subjektiv tidsstruktur som en egenskap ved fortelling bare ble nevnt av en førskolelærer.

Som vi ser i kapittel 3, framhever Bruner dette som kanskje fortellingens viktigste egenskap. I vår undersøkelse er det bare en av respondentene som har med dette som en av flere karakteristika i sin forståelse av fortelling. Hun sier: *Når jeg sitter her og skal fortelle noe til deg, så skal det være noe som har et lite hendelsesforløp.* Hun fortsetter: *Det som gjør at jeg kan huske akkurat dette (refererer til en fortelling) var at det skjedde over litt tid.* Det er tidsstrukturen som skaper fortellingsformen, skriver Bruner. Denne egenskapen ved fortellingen er i følge Bruner den grunnleggende og nedarvete formen. Når ikke flere av intervjupersonene i vårt materiale framhever denne egenskapen kan det bety at det er andre egenskaper som er mer vesentlige og som de ser tydeligere. Det kan også være fordi konteksten er barnehage. Små barns fortellinger er ofte ytringer som den voksne må tolke eller den voksne må støtte barnet i å utvikle sin fortelling. Det som trer tydelig frem i vårt materiale er hvor sterkt de vektlegger fortellingens verdi.

Det kan være nærliggende å tenke at forklaringen på dette funnet også kan være at vi her ser en forskningseffekt. At vi som forskere kanskje har fremhevet eller vektlagt fortellingens fordeler på lignende måte. Det kan forholde seg slik, om vi tenker at det største engasjementet kan ligge her. Ellers har tidsstruktur i en fortelling vært tatt opp på personalseminar som kriterier på fortelling og implisitt gjennom eksempler på fortellinger. En annen tolkning kan være at fortellingens positive egenskaper treffer barnehagefolk. Den er en genuin menneskelig form på erfaring og den passer i barnehagen der man er opptatt av å se menneskene og drøfte hvordan en hele tiden kan gjøre det gode bedre.

Kapittel 5. ARBEIDET MED MUNTLEGE OG SKRIFTLIGE FORTELLINGER.

Tale og skrift, ulike muligheter.

I prosjektet har vi studert personalets arbeid med fortellinger – både i skriftlige og muntlige form. Barnehagen stilles i dag over for et økende krav om skriftlighet. Den enkelte barnehages liv og historie skrives mer enn tidligere. Samtidig vil den muntlige fortellingen, samtalen og den faglige diskusjonen eksistere som langt den mest omfattende språkformen i barnehagen både planlagt og spontant i hverdagen. Derfor kan skriftlighet og muntlighet som ulike arbeidsformer i barnehagen være interessant å få noe mer systematisk kunnskap om, ikke minst basert på hva personalet selv sier om dette.

Hvilke faglige muligheter finnes i muntlig fortelling for personalets forståelse av eget arbeid og barns livsverden? Og hvilket utviklingspotensiale representerer skriftlige fortellinger? Med andre ord: Hvordan bidrar skriftlighet og muntlighet likt og forskjellig i utviklingen av barnehagen? Spørsmålene konkretiserer det ene perspektivet på fortelling, som handler om forståelse, tolkning og refleksjon. Det andre perspektivet har et praktisk sikte og handler om hvilke skrivemåter som lar seg gjennomføre i det daglige. Hvor mange fortellinger bør skrives? Hvor skal de skrives? Vi vil også studere sammenhengen mellom skriftlige og muntlige fortellinger. I det forskende partnerskapet (jevnfør Tiller 1999) er en del av kontrakten å lete etter realistiske og egnede arbeidsmåter som ikke ytterligere forsterker tidsklemma i barnehagens hverdag. Prosjektet har lagt opp til at personalet skriver ned fortellinger i det daglige, men ikke gitt føringer på hvor mange og hvordan. I prosjektet har vi anvendt muntlig fortelling på personalmøter, og studert dem som en verdi i seg selv og som kilde til refleksjon.

I et aksjonsforskningsprosjekt er det nærliggende med krav om å skrive ned fortellinger, som en måte å strukturere og skape framdrift i prosjektet. Men innsamlingen av dette materialet har et videre faglig sikte med tanke på personalets arbeid med skriftlighet og muntlighet. Et premiss for studien er at vi ser på muntlige fortellinger og nedskrevne fortellinger som gyldige og likeverdige språkformer for faglig utvikling i barnehagen.

I den følgende framstillingen vil vi vise hvordan muntlige og skriftlige fortellinger i prosjektet dels kompletterer hverandre, dels utdyper hverandre. Drøftingen vil inneholde våre egne refleksjoner samt personalets erfaring, slik den kommer fram i feltnotater og intervju, der spørsmål om skriftlighet og muntlighet er et av temaene. Drøftingen baseres også på de innsamlede fortellingene. Til refleksjon over muntlighet og skriftlighet som språklige uttrykksformer vil vi trekke inn noen synspunkter fra Jan Lindhardts bok *Tale og skrift. To kulturer* (1989) underveis.

Lindhardt slår fast at tale og skrift fungerer forskjellig. I et muntlig rom forstår man ikke begrepsmessig, men fortellende. Muntligheten eksisterer i det hørbare og øyeblikksbestemte rom, som blir skapt når det tales og forvinner når det blir taust. Lindhardts beskrivelse av muntlighet som særlig kontekstuel bestemt, gir en inngang til å forstå hvordan fortellinger skaper forestillinger som påvirker og smitter, men også selv tar farge av hvem som lytter til fortellingen. Muntlighet kjennetegnes av at man henvender seg til noen. Det er i motsetning til når man skriver. Da er det uklart hvem man henvender seg til, sier han.

Muntlig fast form og skriftlig mangfold.

I prosjektet har vi valgt ikke å gi barnehagepersonalet detaljerte instruksjoner om formen på den skriftlige fortellingen. Det viktige er å sette ord på hendelser og opplevelser i praksis – levert fra barn og voksne, i det vi ønsker å nærme oss fortellerpraksisen slik den allerede ter seg i barnehagen. Som et metodisk poeng gjør vi også rede for dette i kapittel 2. En pedagogiske lederen sier det slik om personalets skriving: *Jeg er litt opptatt av det at når assistentene skal skrive noe, så skal de skrive sånn som de synes er greitt.*

Fordelen er blant annet en lav terskel for skriving. Åpenheten i form gir variasjon og tilpassing til den enkelte skriver i barnehagen. Ved å binde deltakerne til en bestemt form, blir de trolig mer opptatt av å skrive rett enn å få ned på papiret på *sin* måte det som de har lagt merke til.

Men åpenheten har også bydd på problemer, som en i personalet sier: *Jeg syntes det var vanskelig til å begynne med, dette med fortelling, er dette en fortelling eller er det ikke en fortelling? Eg vil ha med meg alt. Om et barn sier noe artig så vil jeg ha det med. Når du tar med det som skjer rundt så blir det en fortelling for meg... jeg syntes gullkorn forteller litt om barnet.*

Hun må lete i et mangfold av muligheter. Men ”problemet” er interessant fordi det viser noe av informantens intuitive fornemmelser for hva som er fortelling og ikke. Fortellingen knyttes til å skape et bilde av barnet i konteksten av hendelser og opplevelser.

I materialet finner vi et mangfold av fortellinger, ikke bare innholdsmessig, men også i form. Variasjonen er atskillig større i de skriftlige nedtegningene enn de muntlige fortellingene, slik vi husker dem. Noen av nedtegningene er fullstendige fortellinger med en formet begynnelse, midtdel og avslutning. De gjengir hendelsesforløpet og uttrykker fortellerens opplevelse. Dette berører også prosjektets diskusjon av selve fortellingsbegrepet i en profesjonskontekst (se kapittel 3). Som en av personalet sier om det å skrive fortellinger: *Men når du skal skrive en fortelling, så må du ikke bare huske hva som skjedde, du må huske litt hvordan det følte seg.* Det relasjonelle aspektet mellom fortelleren og fortellingens andre skikkelser er tydelig, slik blant andre Bruner beskriver (1997). Å skrive med fortellerpenn får fram hva hendelsen gjort med ”meg”. Etertanken og selvransakelsen er formulert i teksten.

Materialet inneholder også nedtegnelser som er knappe i formen. Det er gjengivelser av korte samtaler mellom barn og voksne og mellom barna. Disse tekstene er avgrensede og nøytralt nedskrevne utsagn. De ligner observasjonsnotater og samtalereferat. Leseren får likevel glimt inn i barns livsverden – og de voksnes, og av hvordan barn og voksne snakker om hverdagens store og små ting. Her er et eksempel fra et måltid:

Voksen: Vi står ikke når vi spiser

Barn: Jammen, det har jeg glemt for jeg har vært i Syden en uke!

Etter tradisjonelle kriterier er ikke dette en fortelling. Men i møtet med denne teksten reflekterer vi over hvordan barnet og den voksne skaper forutsetninger for hverandres væremåte i relasjonen. Er det slik at den noe moralistiske konstateringen av den voksne, i realiteten et påbud, får barnet til å gli unna med en liksomglemsel? Vi aner humoren, eller er det irritasjon? Opplevelsen og refleksjonen er uformulert, men finnes antakelig likevel som motiv hos skriveren og utløses hos leseren av teksten.

Med utgangspunkt i det ørlille samtalereferatet vil vi påpeke en sammenheng mellom skriftlig nedtegning og muntlig fortelling. I en muntlig formidling vil samtalereferatet intuitivt suppleres. Går man videre med denne lille skriftlige teksten til en kollega, vil man starte med noen innledende kommentarer og legge noen virkemidler på. Teksten vil omformes til en fortelling med hendelsesforløp, opplevelse og ansporing til ettertanke, den gis en fastere form. Muntlighet preges av faste vendinger. Den faste formen skaper forutsigbarhet og forventning i samspillet. Den tjener til å vekke og vedlikeholde lytterens oppmerksomhet. Samspillet mellom forteller og lytter holdes fast. Innholdet i det muntlige skapes der og da, *alt kan skje*, som Lindhardt sier, men i gitt form.

Huskelapper.

Da har vi allerede sagt noe om forholdet mellom skriftlighet og muntlighet. Vår studie viser hvordan muntlige og skriftlige fortellinger både utdyper og utfyller hverandre. Noen stikkord, utsagn eller kommentarer på et ark er en huskelapp i en travel hverdag og kan bli til en frodig fortelling på et personalmøte. En assistent sier det slik:

Når vi skriver kan det tenkes at vi blir mer opptatt av ting. Da har du det der. Så kan du gå tilbake til det...å se...på en del ting det som skjedde og som du ikke fikk tatt opp fordi det var så hektisk...

Men det er det at når du har fått det ned på papiret, så kan du gå tilbake til det. Og det kan du ikke hvis du bare har det i hodet, da må du huske på det med en gang. Men hvis du skriver den ned så kan du ta opp det som skjedde forrige uke.

Å skrive noen kommentarer ned på et ark holder ettertanken fast for senere å komme tilbake til den; den danner utgangspunkt for en fortelling og drøfting på en annen og mer egnet arena, på personalmøtet, i samtalen med styrer eller pedagogiske leder. Skrivningen hindrer at erfaringer flyter forbi. De ulike skriftlige tekstene fungerer som en kilde til grundigere refleksjon.

Jeg bare må fortelle noe!!

Talespråket er ett med den som taler, den muntlige fortellingen fungerer kroppslig. Muntligheten kjennetegnes av umiddelbarhet og liv, lyden fyller dem som er til stede og er vanskelig å stenge ute. Det er bare i det muntlige rommet dialogen er mulig (Lindhardt 1989). Fortellingen er ikke bare en gjenkalling av en hendelse, den må *finne sted* sammen med lytteren og skapes på nytt gjennom opplevelse og kontakt. Vi ser det kanskje tydeligst på personalmøter: *Jeg bare må fortelle noe!!* Spontant og ofte utenom møtets dagsorden oppstår den muntlige fortellingen. Fortellingen gir innhold til det sosial samspillet, og signaliserer ønske om respons. Lyden følges av mimikk og geberder som er beregnet på dem som er til stede. Fortellingen skaper liv og røre.

Som vi så ovenfor i beskrivelsen av sammenhengen mellom skriftlig og muntlig fortelling, tyr den muntlige fortellingen mer konsekvent til den aristoteliske strukturen med en formet begynnelse, midtdel og avslutning, hendelsesforløpet og opplevelsen. Den muntlige fortellingen ... *den er mer lettvint*, som en førskolelærer sier. I muntlig form foretas en direkte overføring av egen opplevelse, - inn i fortellingen og videre til dem som hører på. I den muntlige kulturen er der mennesker som aktivt handler. Et annet trekk vi leser ut av materialet og personalets erfaring er at i skriftlig form kan fortellingen miste noe av sin kraft og vitalitet.

Personalet sier at fortellingen blir lett *forflatet* og *forminsket*. På papiret får de ikke fram det de ønsker å uttrykke, noe som skjer når de forteller muntlig. Personalets opplevelse av arbeid med skrift og tale konkretiserer Lindhardts budskap om at muntlighet og skriftlighet tilhører to kulturer. De er knyttet til to ulike måter å tenke og forstå på (Lindhardt 1989).

Oppbevaring og undersøkelser.

I skriften er mennesket og teksten atskilt. Avstanden gjør teksten tilgjengelig for undersøkelse, refleksjon og analyse. Det kommer tydelig fram i personalets beskrivelser av skriveerfaringen. *Vi får tenkt mer igjennom og ivaretar flere detaljer.* Å skrive gir grundigere refleksjon. Skriftlig tekst kan rearrangeres og gjen-tenkes. I skriften blir tanken holdt fast og kan gjøres til gjenstand for undersøkelse igjen og igjen, av fortelleren selv og av andre som leser fortellingen. Smidt og Kopart som arbeider med fortellinger i daginstitusjoner i Danmark påpeker at den nedskrevne fortellingens autonomi gjør det mulig å formidle videre, uten at fortelleren er tilstede, andre kan betrakte den utenfra. *På den måte åpnes der for, at den kan fortolkes og underkastes overveijelser i helt andre situationer og du fra andre perspektiver og horisonter* (Smidt og Kopart 1998, s114). Lesing er et møte med fortelleren som ikke har anledning til å være til stede, på samme måte som å skrive er å stille seg åpen for møte man som forteller ikke kan være med på.

En i personalet formulerte sitt forhold til skriftlige fortellinger på denne måten:

...for det jeg skriver avler nye tanker og jeg gjør nye oppdagelser ved at jeg skriver ned...får nye spørsmål...nye bekreftelser...som jeg ikke har hatt før jeg skrev ned det.

Her pekes det på at det er ikke bare den ferdigskrevne fortellingen som har betydning, men at selve skriveprosessen åpner opp for overraskende tanker og refleksjoner. Når man skriver, tenker man det man skriver, ikke skriver det man tenker.

I vår studie peker ikke minst assistenter på nødvendigheten av å skrive fortellingene ned. Det gir pedagogiske ledere en viss tyngde i de forventningene de kan ha overfor assistentene om skriving.

I prosjektet har vi sett at nedskrivning av barnefortellinger gjør at personalet lettere oppdager at barn har mange flere fortellinger enn personalet har trodd på forhånd. Det flyktige holdes fast og blir dermed synlig. Festet til papiret gir fortellingene mening for personalet og de oppdager nye perspektiver på barnehagen.

Skrivemotstand og skrivevaner.

Men mange i personalet opplever det som en barriere å måtte *skrive* fortellinger. Det skyldes dels de hektiske arbeidsbetingelsene, dels personlig motstand mot skriving, eller som en styrer sier: *...for hvis bare det skriftlige hadde vært viktig...har vi kuttet ut veldig mange...for det er mange som har vegring på det å skrive.*

Denne kommentaren fra en førskolelærer er et uttrykk for at kravet om skriving aldri må ses på som en forutsetning som læring hos den enkelte, men heller at man verdsetter mangfoldet av skriftlige og muntlige fortellinger.

En assistent sier:

...det er ikke alltid like enkelt. Så det er flere fortellinger du ikke får skrevet ned. Det er det jo. Men man prøver jo å ta seg sammen på en måte. For man vet at man skal skrive ned flest mulig eller få dem ned på papiret. Det er litt opp og ned. Noen er flinke og noen glemmer. Man må liksom komme inn i en stim, hvor man husker på ting.

Det kan se ut til at kravet om skriving må på den ene siden avpasses den enkelte, samtidig som vanene rundt skrivingen ser ut til å ha betydning.

Ødegaard (1998) drøfter problemer med skriving i et utviklingsarbeid i Sund kommune knyttet til fortelling i samarbeidet mellom barnehage og hjem. I noen barnehager opplevde de at de ikke hadde tid til å skrive, mens det i andre barnehager ble skrevet flittig. De mente det handlet om organisering og prioritering. At personalet opplevde dette ulikt kan handle om ulik grad av motivasjon for å skrive. Mange hadde liten erfaring med å skrive og forbant skriving med skolegang. Mens andre opplevde det som en barriere å lever fra seg fortellingen fordi de ønsket å få fram den gode stemningen, de ville finpusse på sin fortelling, gjøre den presentabel for andre. Dette er forståelig fordi den skriftlige fortellingen går inn i historien på en annen måte enn den muntlige.

Dette kan tyde på at de vanene barnehagen innarbeider for skriving er viktige. Her ligger det noen utfordringer for lederne i barnehagen, både når det gjelder tilbakemelding på skrivingen og i organiseringen av den. En forventning om at man i personalgruppen aldri kan skrive nok fortellinger vil binde arbeidet. Bedre er det trolig å anerkjenne den skrivingen som faktisk eksisterer. Forutsetningen er at skrivingen foregår i en praktisk form og i et gjennomførbart omfang. Hva dette betyr konkret i for eksempel antall fortellinger og hva som er den beste formen må avpasses etter hva som er mulig i den enkelte barnehage. I noen barnehager kan det bety en fortelling pr ansatt pr dag, i andre barnehager kan det bety at man forplikter seg til å skrive ned en fortelling pr uke. I løpet av en måned oppnår barnehagen uansett en stor fortellingssamling, ikke minst med tanke på alle de muntlige fortellingene som også er der. Men uansett omfang og praktiske løsninger må lederens forventninger til skriving ha øye for skriverens opplevelse av at det "gir" noe både til henne selv og som et bidrag til drøfting i personalgruppen.

Muntlige og skriftlige fortellinger er ulike, men likeverdige.

I lys av et økt krav om skriftlighet i barnehagen, kan det verdt å minne om den muntlige fortellingens betydning. I vår studie er kommet det til uttrykk i både fortellinger som blir fortalt på oppfordring og de spontane fortellingene. Personalseminarer innenfor prosjektet har vist at enkelte i personalgruppen blir atskillige tydeligere som person når de får fortelle. En anerkjennende holdning til de gode muntlige fortellerne blir like viktig som kravet til det å skrive.

Som vi tidligere har understreket er muntlighet og skriftlighet likeverdige i sin betydning, men gir *ulike* innganger til å tolke og forstå barnehagepraksisen. I barnehagens praktiske hverdag trekker de pedagogiske lederne på varierte muligheter i skrift og tale og i kombinasjoner av disse. Å skrive krever tid, mens å fortelle en fortelling følger med som en selvfølgelig del av samværet. Vi kan sammenfatte dette kapitlet om muntlighet og skriftlighet

at skriftlige fortellinger byr på motstand og nytte. Mens de muntlige fortellingene gir felles opplevelser, finnes overalt og gir kvalitet til samspillet. Det viser vår studie.

Kapittel 6. FORTELLINGEN FORANDRER - FORTELLINGEN I PERSONALUTVIKLING.

”Et kompetent barnehagepersonale”.

Personalets læring er i dag et aktuelt tema for kvaliteten i barnehagen. I Barne- og familiedepartementets fireårige kvalitetssatsing (Stortingsmelding 27 2000-2001), er temaet knyttet til et eget satsingsområde, et kompetent barnehagepersonale. Arbeidet i barnehagen krever en sammensatt kompetanse, der relasjonsbasert kunnskap som omsorg og lydhørhet er sentralt. Det får støtte hos Sheridan og Pramling Samuelson (2000) som påpeker at den viktigste pedagogiske kvaliteten overhodet handler om de holdningene personalet møter barna med. Vi ser på vår studie som et mulig bidrag til arbeidet med personalutvikling, knyttet til en bevisstgjøring av relasjonserfaringene mellom personalet og barna.

Kapitlet vil handle om personalets grep om relasjonen mellom seg selv, kolleger og barna og deres utforskning av både gode og dårlige relasjonserfaringer slik de kommer fram gjennom en aktiv bruk av selvopplevde fortellinger. Vi vil se på hvordan dette påvirker personalets individuelle og kollektive læring. Å dele fortellinger er å dele og utvide kunnskapen om barnehagen. Den praktiske kunnskapen har sin rot i handlingen og opplevelsen, og gjennom fortellingen utvikles den videre sammen med de andre i personalgruppen. Med fortellinger som innfallsvinkel plasserer vår studie seg innenfor en human-relation-tradisjon når det gjelder personalutvikling. Andre faktorer som har stor betydning for personalutvikling, som organisering og formelle personalstrukturer (se for eksempel Aasen 1999 og Gotvassli 1999) vil i liten grad bli berørt.

Peter Senge har utviklet begrepet *learning stories* som et ledd i læring i organisasjoner (Senge 1999). Begrepet signaliserer at personalet gjennom narrativer får fram endrede prioriteringer og delkompetanser. Senge sier at slike *learning stories* følges av energi og tilfredshet. Det kan vi også finne i vårt prosjekt i uttalelser om det å lære gjennom fortelling:

...i leken for eksempel; vi kan se hvem som styrer og hvem som ikke styrer, hvem som bestemmer og hvem som ikke bestemmer. Det er veldig mange ting vi kan oppdage. Jeg synes det er kjempespennende.

Eller slik:

Det jeg føler har vært veldig positivt – spesielt i forhold til meg selv - er det å oppdage at det her er jo en fortelling! Det er en praksisfortelling! Jeg får stadig vekk sånne hendelser... og det er det som er en styrke for meg, tror jeg, for nå begynner vi å bli litt drillet til å bruke disse

fortellingene enten om de handler om vurdering eller det handler om å komme videre...

Når Jerome Bruner spør i boken *Utdanningskultur og læring* (1997) hva man taper og vinner når mennesket gjør verden meningsfull ved å fortelle historier om den, viser han til at fortellingen blir støpt i en forutsigbar struktur. Det styrer hvordan vi erfarer verden. Mennesket tyr til opptrukne sjangere. Slik vi oppfatter det kan det derfor ligge noe konserverende i fortellingen, ved at den lever sitt eget liv og blir en del av menneskets historie. Men på den annen side, i følge Bruner, oppstår fortellingen i møte med noe uventet. I lys av dette paradokset skal vi i dette kapitlet studere og drøfte innovative momenter i personalets arbeid med barnehagens fortellinger. Styrker fortellingsspråket den pedagogiske refleksjonen over praksis? Hvilken innflytelse har fortellingene på personalets forståelse av sin egen og barnas livsverden? Representerer fortellingene en kvalitativt god endring eller tjener fortellingene til å befeste allerede innarbeidede holdninger og adferdsmønstre? Hvordan påvirker fortellingene personalets handlingsberedskap og handlingsrepertoar? Og hvilke dilemmaer finner vi? Svarene på disse spørsmålene er basert på intervjumaterialet, feltnotater og personaldrøftinger.

Bruner sier at mennesket lever i et hav av fortellinger:

lik fisken som (...) er den siste til å oppdage vannet, har vi vanskeligheter med å fatte hva det er å svømme i historier (1997, s 155).

Når fortellingen er en selvfølgelig del av menneskets væremåte, blir det en utfordring å finne måter å identifisere dem på – med sikte på å studere hvordan fortellingene styrer våre forestillinger og handlinger og som grunnlag for refleksjon. Vi vil løfte fram fortellingen som en nærliggende, men skjult ressurs i barnehagens personalutvikling.

Prosessen fra materiale til resultat har foregått i lys av fenomenologien, som vi har påpekt i metodekapitlet, kapittel 2. Fenomenologien opererer med et opplevelsesbasert virkelighetsbegrep. Det er umulig å skille mellom fenomenet i seg selv og menneskets bevissthet om fenomenet, der innstilling, hensikt og mening gjør seg gjeldende. Det er i tråd med denne forståelsen av fenomenologi kategoriene er utformet. De er dannet ut fra trekk som trer tydelig fram i materialet, trekk som gir mening for studiens hensikt: å få fram fortellingens muligheter og dilemmaer i personalutvikling. Gyldigheten i resultatet baseres ikke på kriterier som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, som tradisjonelt er hentet fra en positivistisk forskningstradisjon. I stedet for tyr vi til Clandinin og Connelly (1991) som har utarbeidet gyldighetskriterier innenfor narrative studier. Kriteriene er synlighet, sannsynlighet og overførbarhet. For denne studien handler de om å konkretisere og belyse fenomener som fungerer som gjenkjennbare, brukbare og meningsfulle for leseren av denne teksten. Vi har samlet materialet i fem hovedkategorier. De er formulert som **stikkord**, som karakteriserer sentrale dimensjoner, og som påstander; disse er dels hentet fra intervjumaterialet, dels fra feltnotatene og fra vår fortolkning av materialet. De er:

1. **Livsverden.** I fortellingen konstitueres møtet mellom barns og voksnes livsverden.
2. **Handlingsrom.** Fortellingen gir større handlingsrom ”her og nå” i arbeidet sammen med barna .
3. **Individualitet.** Fortellingen gir større aksept til de individuelle forutsetningene i personalet.

4. **Ærlighet.** Fortellingen gjør at personalet tør å være mer direkte overfor kollegene.
5. **Selvransakelse.** Fortellingen gjør at vi selv tør å tape ansikt.

Den første kategorien danner en basis for forståelsen av fortellingens muligheter og dilemmaer i barnehagens pedagogiske arbeid og har et større omfang enn resten. Der er relasjonen mellom personalet og barna, i likhet med kategori 2, sterkt framme. Mens i 3, 4 og 5 er det relasjonen *mellom* personalet som er i fokus. Kategoriene kan ikke betraktes som atskilte, de viser til fem aspekter av en helhet. De trer inn i hverandre og henger sammen. Men oppdelingen skal tjene til å få fram flere nyanser og gjøre fortellingens funksjon i personalutviklingen tydeligere.

Møtet mellom barnas og personalets livsverden.

Livsverden er stikkordet for denne første kategorien. Flere i personalet er opptatt av at fortellingene gjør dem bedre kjent med barna. For eksempel sier en assistent om hva hun synes er det aller viktigste med fortelling: *At vi lærer og at vi blir kjent med ungene av å observere og skrive fortellinger.* Og hun fortsetter senere i intervjuet: *Om det er sider (hos barna) du har sett, så kommer de i allefall veldig tydelig fram.* Oppmerksomheten er rettet mot barna. På den annen side påpeker en førskolelærer at i fortellingene kommer de pedagogiske verdiene hos personalet tydelig til uttrykk: *Ja, og de verdiene kommer så klart fram i forhold til de fortellingene som er gitt.* Hun har personalets spor i fortellingen i fokus.

I lys av denne tosidigheten kan vi si at i fortellingen konstitueres møtet mellom barns og voksnes livsverden. Med det mener vi at personalet i fortellingen holder samspillserfaringen med barnet/barna fast, i en språklig form. Barns og voksnes forståelseshorisonter, intensjoner og handlinger møtes i sin forskjellighet. I fortellingsmaterialet finner vi stort og smått om de voksnes og barnas hverdagsliv, slik det framkommer gjennom personalets stemme. Barna er sentrale karakterer i personalets fortellinger. Fortellingene er en dokumentasjon på personalets verdier og syn på barna, slik det ter seg i handling og i fortolkningen i etterkant. Det dannes bilder, som fortelleren bærer med seg, og som formidles videre til kolleger, og har betydning for videre møter med barna. I den videre framstillingen skal vi se nærmere på de bilder fortellingene danner. Analysen rommer fortellerperspektivet, altså den voksnes erfaring, forståelse og fortolkning.

Fortellerperspektivet framtrer ulikt i de ulike fortellingene, perspektiver som så å si har forskjellig valør og derfor gjør det mulig å gruppere fortellingene i ulike typer. Dette synes interessant med henblikk på personalutviklingen, fordi fortellingstypene sier noe om hvilket utgangspunkt fortelleren skaper for videre refleksjon og drøfting, og dermed læring og fornyelse. Analysen retter seg altså mot selve fortellingen, og mindre mot hvordan den reflekteres over. Det siste skal vi se nærmere på mot slutten av dette kapitlet. Analysen tar ikke mål av seg til å dekke hele spekteret av voksnes perspektiver på den levde voksen-barnrelasjonen som kan ha betydning i personalutvikling. Vi velger å gi en skisse, altså noe utprøvende og uferdig, - av mulige og meningsbærende fortellingstyper. Noen fortellingstyper henter navn fra godt innarbeidede fortellingsbegreper, mens andre har vi selv laget navn på.

I møte med barnas opplevelser og intensjoner bekreftes av eller konfronteres personalet med sine oppfatninger, vaneforestillinger og verdier. Det gjelder både det enkelte barnet og mer generelt barns væremåter. Vi vil gi noen smakebiter på dette med fortellingseksempler fra materialet og med uttalelser fra personalet.

Solskinshistorier.

Flere i personalet sier at fortellingen gjør at de lettere ser det gode i barna. Mange fortellinger er det man forbinder med solskinnshistorier. De lyser av hengivenhet overfor barna og glede over arbeidet, slik en assistent forteller:

...at hvis for eksempel sånn som denne fortellingen hvor det er en treåring som står stille der utenfor avdelingen og vil ha noen å leke med; men de han vil leke med er helt borte. Og så ser jeg en av de han vil leke sammen med. Og så bare peker jeg sånn, - og så kommer han løpende og så tar han treåringen i hånden: Kom da, vil du ikke leke i sandkassen sammen med meg? Og så tar han ham med bort. Og det synes jeg er en god fortelling --- da ser man liksom på en måte at de tar hensyn til hverandre.

Assistentens perspektiv handler om små barns empati. Og at empatihandlingen ble utløst av at hun selv bidro til å gjøre barnet oppmerksom på treåringen som ville leke. Fortellingen uttrykker fortellerens glede over barnas kompetanser. Den voksnes aktive bidrag til barnas utfordringer viser også denne fortellingen:

Det var Siri som skal begynne på Grønn (avdeling) til høsten og hun har vært på besøk av og til. Og så har vi Ove, tre år som har nok med seg selv; han vil veldig mye, men har ikke noen omtanke for andre. Også fant ikke Siri skjerfet sitt, og så sa jeg til Ola: Vet du, Siri kan ikke finne skjerfet sitt og det er på andre siden av huset, kan du hjelpe henne å lete sammen med henne. Og da tok han hånden hennes og sto over henne og prøvde liksom få det til og holdt den andre hånden rundt livet her. Det var en god opplevelse for meg at han evnet det. Foreldrene er litt bekymret for dette med omtanken. Men innimellom ser vi noen glimt og det at han får slike utfordringer å vokse på. Og så sier jeg: Ola, så fint! Nå ble Siri glad, det ser du. Ja så det er sånn jeg ser og høre og sånn jeg bidrar til selv.

Førskolelæreren gjør gutten til helten i fortellingen. Hun dveler ved hvordan gutten holder hendene og armene for å ta det lille barnet med seg. Fortelleren har en solskinnshistorie og heltefortelling (jevnfør Ødegaard 2000) å bringe videre til bekymrede foreldre og understreker sin egen bevissthet om barnets mestring: *...det var fint at jeg kom på den nå...at han (gutten) fikk takle noe, ja å mestre noe ...* Dette er også en fortelling om barns sosiale kompetanse, som det finnes mange av i materialet og som muligens er et uttrykk for personalets orientering nå i årene etter at Rammeplan for barnehagen kom (se også kapittel 3).

Betydningen for personalutviklingen ligger i synliggjøringen og bekreftelsen av den voksnes aktive bidrag til barns nye erfaringer. Situasjonene er flyktige og virker bagatellmessige, men viser viktige betingelser for barns utfordringer, skapt av den voksne med små midler og med et godt resultat.

Suksessfortellinger.

Noen ganger er personalets forhold til barna preget av målrettet påvirkning. Den voksnes intensjon er mer utbrodert enn i solskinnshistoriene. I suksessfortellingene er oppmerksomheten mer rettet mot den voksne enn i solskinnshistoriene. Det handler om å definere hva barnet trenger og hvordan den voksne går fram for å løse utfordringen:

Vi var ute med de minste barna om formiddagen. Lille Helge, vel to og et halvt år sitter og disser i babydissen... Han pleier ikke å ville ut i det hele tatt, og snakker om moren hele tiden. Det samme skjer i dag. Når han har disset veldig lenge... spør jeg om vi skal gjøre noe annet. Han sier klagende nei... Jeg har bestemt meg og tar ham ut av dissen. Han ynker seg litt, men når jeg tar ham i hånden og går litt, slutter han. Vi går til sklibanen der fire andre barn leker. De er alle på Helges alder. De ligger flate i bunnen av sklien, og en rutsjer ned på dem. De ler og prater sammen. Helge er skeptisk til å begynne med. Vi går og setter oss på en stubbe like ved, og betrakter de andre barna. Helge får sitte på fanget mitt, og han virker trygg. Med ett går han bort til de andre, går opp på sklibanen, stusser en kort stund og så sklir han ned. De andre godtar han med en gang, og Helge har det kjempeartig.

Den voksnes perspektiv handler om betydningen av å stille krav til gutten samtidig som hun gir den støtten hun ser gutten trenger. Det krever utholdenhet. Mange av barnehagens fortellinger karakteriseres ved vellykket pedagogisk arbeid og formidler at det er godt å få lønn for strevet, noe vi ser i slutten av fortellingen: *Han titter bort på meg og ler. Jeg smiler lykkelig tilbake.*

I suksessfortellingens betydning for personalutviklingen ligger i bekreftelsen på den voksnes utholdenhet med barnets utfordring i fokus. Samtidig inviterer suksessfortellingen til en refleksjon over maktaspektet knyttet til den voksnes perspektiv og handlemåte i forholdet til barna.

Vanefortellinger.

I motsetning til solskinnshistorier og suksessfortellingen vil vanefortellingen være negativt ladet. Det som karakteriserer personalets forhold til barna i vanefortellinger er en ureflektert beskrivelse av barnas væremåter. Pedagogiske verdier er ikke framtreddende i fortellingen, men derimot vaneforestillinger og selvbekreftelse, slik denne førskolelæreren opplevde det:

...og så følte jeg at praksisfortelling kan være et dilemma å bruke. Det kommer an på hva man er ute etter. Og i begge de to tilfellene opplevde jeg at de som la fram praksisfortellingene, - at målet deres var å få bekreftelse på at deres handlinger var de riktige, handlingene og det som ble sagt og gjort. De var ikke ute etter å få respons eller inntrykk fra andre eller å bli stilt spørsmål ved. Og da føler jeg at det kan bli en fallgrube. På begge plassene var det personer med fortellinger om unger som ble oppfattet som problemunger.

Her er det problembarn det gjelder, men vanefortellingene kan handle om mange slags barn, der karakteristikker av egenskaper er framtreddende. Vanefortellingene definerer barnet og dets

væremåte uavhengig av relasjonen til den voksne og sier noe om menneskesynet og endringspotensialet:

*Ja det blir ulikt menneskesyn og, når en har et syn at en unge er umulig, da er det rett at jeg overhøvler den ungen, i det hele tatt å ha en sånn innstilling blir helt håpløst ...å ta fatt i slike situasjoner, og da synes jeg det sier noe om synet på mennesket.
Det har så mye med den innstillingen til den personen som legger fram fortellingen har. Hvis du merker at her er det en person som er ute etter å få bekræftelse som person: ja, det her gjorde jeg rett og det her viser at jeg er dyktig, men hvis det er en person som viser at hun er litt usikker på dette: Og kan vi ikke ta en runde på dette her ...det blir så vidt forskjellig!*

Fortellingen farges av fortellerens innstilling, i vanefortellingen er det en selvbekreftende og lukket innstilling, mens en åpnere innstilling gir en annen type fortelling. Forskjellen er avgjørende fordi fortellinger smitter:

Og noe annet, og jeg følte det at når de fortalte historien var det mange som hadde lignende fortellinger som var med å forsterke ennå mer dette her med sydebukk. På negativt vis er det med å forsterke en person på negativt vis, og da er det jo det synet som er representativt for den barnehagen på hvordan takler man ...og det er veldig fort at det blir en gjengs holdning på det å takle problematferd, og det er fort at det blir en måte for hele huset.

Begrepet vanefortelling kan tjene til å identifisere konserverende og gjentakende oppfatninger av barn og fenomener i barnehagen, noe som vil ha betydning for personalutviklingen. Når innstillingen er fanget og holdt fast i språklig form, gjøres den tydelig og blir lettere en gjenstand for revidering. Man får et utgangspunkt for å studere kritisk det synet at barn får merkelapper uavhengig av fortelleren som deltaker i relasjonen. I de anvendte eksemplene dreier det seg om barn, men man kan tenke seg vanefortellinger i forhold til voksne, situasjoner og mange fenomener i barnehagen.

Vendepunktfortellinger.

Svært mange av personalets fortellinger er preget av oppdagelser og overraskelser i møtet med barna. Som vi tidligere har gjort rede for tidligere i dette kapitlet og i kapittel 3 stadfester Bruner at fortellingen oppstår som følge av noe usedvanlig. De fortellinger som er farget av overraskelse og som forandrer oppfatninger har vi valgt å kalle vendepunktfortellinger. På en særlig måte stiller vendepunktfortellingene personalets synspunkter i et nytt lys.

Fredrik, 21/2 år skulle sist ut fordi han var forkjølet, og han lekte for seg selv inne på avdelingen mens jeg kledde på det siste barnet. Da jeg skulle inn for å hente Fredrik la jeg merke til at det var mistenkelig stille. Hvor er han? Inne i dukkekroken sitter Fredrik: Jeg spiser yoghurt, jeg! Der satt han pent på bordet og spiste yoghurten sin. Den hadde han funnet helt på egenhånd, åpnet helt alene og funnet en skje i dukkekrokens skuffer. Jeg syntes denne gutten viste høy grad av problemløsning.

Overraskelsen over den lille guttens selvstendighet og evne til å ordne opp for seg selv blir ytterligere gjort tydelig ved det spenningsmomentet hun legger inn i midten av fortellingen: *...la jeg merke til at det var mistenkelig stille. Hvor er han?*

Praksis kjennetegnes av variasjon og overraskelse i følge Donald Schön (1987). Det ber om personalets fleksibilitet og tvinger fram uventede perspektiver og viser sammenhenger på nye måter, som i denne fortellingen om to barn, hvor den ene skremmer den andre, et barn som har framstått som engstelig truer tilbake med at det kommer elefanter og løver og tar henne:

Hele historien gikk ut på at han klarte ikke å si fra at hun skremte han. Ja, det er sånn typisk barn da! Du ser mange ting klarere. Når du følger med, så kan du se at han er sånn reddhare i mange andre situasjoner, og så endelig kunne han si i fra i stedet for å gråte og gjøre andre ting.

Jeg synes det var greitt å informere de andre voksne om at aha – at de kunne gjøre noe med det.

Betydningen for personalutvikling ligger i at overraskelser lager spørsmål og ny informasjon å formidle til kolleger. Vendepunktfortellingen uttrykker en åpen holdning hos personalet, at personalet påvirkes og inspireres av barneperspektivet. Det kan være grunn til å tro at vendepunktfortellinger er særlig egnet i personalets læring. Hjørdis Nerheim som studerer erfaringslæring innenfor sykepleie, påpeker *skjellsettende hendelser* i praksis som viktig i personalets læring og ny erkjennelse (referert i Foss 1997). Men i barnehagehverdagens små og store hendelser synes begrepet skjellsettende hendelser krevende å fylle. Det er heller den lille forandringen og de små vendepunktene personalet opplever som virkningsfullt i egen utvikling.

Fortellingstyper og barnehagens kvalitet?

I tillegg til de fortellingstypene som vi har gjort rede for, inneholder fortellingsmaterialet morsomme historier, til inspirasjon og utvikling av barnehagens humor og glede. Det finnes også problemfortellinger, slik som fortellingen med gutten som hylte ved bordet tidligere i dette kapitlet og tabbefortellinger som vi gjort rede for i delen foran. Vel vitende om at vi kan finne flere fortellingstyper, som kan gi mening til personalets forhold til barna, velger vi å runde av skissen her. Men vi ser på skissen og de fortellingstypene som vi har gitt navn som en mulig inspirasjon til barnehagefolk om å identifisere flere aktuelle fortellingstyper.

Fortellingene spiller på følelser (se kapittel 4), fornemmelser og opplevelser. I solskinnshistorier er det følelser av hengivenhet, i suksessfortellinger anerkjennelse, og i vendepunktfortellingen åpenhet, i vanefortellingen lukkethet. Fortellingene fungerer som en konkretisering av de holdningene personalet møter barna med. Dette kvalitetskriteriet som Sheridan og Pramling Samuelson (2000) påpeker som det mest sentrale, blir prøvd og holdt fast og dermed gjort til gjenstand for refleksjon. Det potensialet som ordning av fortellinger i fortellingstyper har sier vi mer om i en egen drøftingsdel senere i dette kapitlet.

Handlingsrommet ”her og nå”.

Denne andre kategorien handler om fortellingens perspektivmangfold og hvordan dette virker i arbeidet med barna og samarbeidet med kollegaene. Stikkordet er handlingsrom. I følge personalet etablerer fortellingen et skjerpet forhold til den kompleksiteten som pedagogisk arbeid består i. Å bruke fortellinger lager et større handlingsrom. Fortellinger formidler handlinger og opplevelser i barnehagens hverdag, og åpner opp for *ulike* perspektiver på en hendelse. Fortellingen gjør personalet i stand til å ta ett perspektiv om gangen for så å se dem i en sammenheng. Den enkeltes livsverden blir løftet fram og skaper større rom for pedagogen *i selve handlingen*. Fortellingene og hendelsene påvirker hverandre gjensidig.

En av respondentene sier at praksisfortellingen er en støtte i å gjøre det rette *i øyeblikket*. Når det topper seg av motstridende krav i situasjonen og mange ting skjer på en gang, hjelper fortellingen til å gå rett på sak, som hun sier, i stedet for bare å la opplevelsen forsvinne og håpe på at det går greiere av seg selv. Hun sier:

Sånn som i dag under måltidet, så var det en hendelse...ungene har sine faste plasser, og så er det en som er veldig avhengig av en kompis av seg. Og han kompis ville ikke at han andre skulle sitte sammen med seg. Han ville sitte sammen med to andre gutter. Og det ble jo gutten veldig fortvilet over ...han begynte jo å råskrike ... hyle... Samtidig hadde vi besøk av småbarnsavdelingen, og han hylte i protest og sinne og var lei seg. Og jeg tenker på ...det var en hendelse. Og så taklet vi det på en bestemt måte. Og så kom assistenten og sa: Hvordan ble nå dette, hva synes du? Og da er den praksisfortellingen en støtte til å ta det opp tvert! Det er en styrke og en støtte til at det er viktig det en selv opplever. For vi ble begge uroet over dette her. Vi var litt utrygge, det var de to småbarna som var på besøk, og vi kjenner han jo såpass at vi visste at det var sinne og frustrasjon for han ikke fikk sin vilje. Det var en konkret hendelse og jeg kan bruke den tvert sammen med dem du jobber sammen med: Hva du synes om det her, og hva synes jeg? Og vi kunne legge en strategi: Hva gjør vi i ettertid nå...i forhold til den gutten som opplevde dette her.

Sitatet viser at førskolelæreren gjennom fortellingen identifiserer ulike perspektiver, hennes egne og medarbeiderens og barnas:

1. Hun formulerer sin egen og medarbeiderens usikkerhet i øyeblikket: *For vi ble begge uroet over dette her.*
2. Samtidig inkluderer hun gutten som kjente seg avvist av kameraten: *Vi kjenner han jo såpass at vi visste at det var sinne og frustrasjon for han ikke fikk sin vilje.*
3. Hun har tanke for småbarna som hadde kommet på besøk fra en annen avdeling, hvordan det er for dem med en stor hylende gutt, og at de voksne er opptatt med ham i stedet for å gi de små oppmerksomhet: *Vi var litt utrygge, det var jo to småbarna som var på besøk...*

Praksisfortellingen skaper ikke bare et bredt grunnlag for refleksjon i ettertid, men også bredt handlingsgrunnlag i øyeblikk. Den gir handlekraft når det skjer:

Ja, jeg føler det er en støtte til å gjøre det rette her og nå, at det er den beste løsningen til å gjøre noe her og nå rett etter en sånn sak, i stedet for å bare la det forsvinne...og kanskje ordner det seg bedre en annen gang, men at vi legger strategier i forhold til det vi har opplevd. Hva gjør

vi i forhold til foreldrene? Hva gjør vi i forhold til ungen? Og hva gjør vi med dem som var på besøk, hvis de har noen tanker om det.

Førskolelæreren ordner og sorterer hendelser både for nåtid og framtid. Som en annen førskolelærer sier: *For meg er det (fortellingen) en arbeidsmåte, en måte å sortere inntrykk på.*

Denne fortellingen kan vi analysere i tråd med Bruners beskrivelser av fortelling. Bruner viser til at fortellingen er underlagt noen felles elementer, som opererer vedvarende og overalt. Han kaller dem for universalier (se kapittel 3). Ett av universalierne formulerer Bruner som *problemet står i sentrum*. Fortellingen har innebygd en utfordring eller en konflikt, som ber om en løsning. Utløsningen av fortellingen ovenfor er motivert av barnehagehverdagens motstridende praktiske krav koblet sammen med den omsorgen den voksne ville gi til gutten som kjente seg avvist av vennen sin. Vi kan også tenke oss at situasjonen tilspisses ved det underliggende kravet om ro og fellesskap rundt måltidet. Med en annen kontekst, i frileken for eksempel, ville muligens ikke førskolelæreren opplevd dette som et så stort press.

Usikkerheten og valgmulighetene i en følelsesmessig opphisset situasjon både motiverer og gir innhold til fortellingen. I fortellingen blir overveielser tydelige og offentlige.

Spørsmålene som fortellingen genererer vil være mange og gir et større handlingsrom i arbeidet sammen med personalet. For å forstå dette fenomenet skal vi gå til et annet av Bruners universalier: *hermeneutisk komposisjon*. En fortelling gir tilgang på mange ulike fortolkninger, og dermed "virkeligheter". Bruner sier at fortellingens mulige meninger er i prinsippet flerfoldig. Fortellingen holder ikke fast på *en* lesemåte som den sanne og gyldige. Det eneste fortellingen kan, er å forsøke å overbevise. En hver forteller har en synsvinkel og den som leser eller hører fortellingen har en udiskutabel rett til å sette spørsmålsteget ved den, sier Bruner (se kapittel 3).

I fortellingen ovenfor inkluderer fortelleren flere mulige perspektiver fra nærværende personer. Praksisfortellingen er aldri nøytral, den formidler fortellerens tolkning av hendelsen. Med de assosiasjonene som melder seg hos de som er til stede åpnes det for *flerfibret forståelse* (Bateson 1988), ikke entydige konklusjoner. Samtalen og overveielser med medarbeideren der og da, som medarbeideren selv tok initiativ til, blir en slags samfortelling, der de voksnes usikkerhet og handlingsberedskap får plass ved siden av barnets fortvilelse. Det danner grunnlag for handling i situasjonen og i ettertid. Fortellingen øker sjansen til både å gripe og få grepet på øyeblikket, også det som ligger rundt og innimellom det definerte og planlagte.

Andre i det pedagogiske feltet har lignende erfaring. Personalet i Bønestoppen barnehage i Bergen, vinnerne av Barnehageforbundets kvalitetspris 1999, er inne på noe av det samme. De fulgte metodikken til Kari Lamer for å lære om og tilrettelegge for utviklingen av barns sosiale kompetanse. Men der programmets metoder ikke strakk til, der det ikke gikk slik som planlagt, sier de at praksisfortellingen kom dem til unnsetning. Praksisfortellingen hjalp dem til å få satt ord på her og nå-situasjonene i barnehagen og derved bruke dem som grunnlag for refleksjon (bl.a. Norsk førskolelærerblad 2000/6).

Praksisfortellinger synes å være mer enn et pedagogisk redskap i det den mer omfattende dreier den pedagogiske oppmerksomheten i retning av det spesifikke og det som konkret skjer. Praksisfortellingen skiller seg derfor fra beskrivelser av hva man *pleier* eller *planlegger*

å gjøre i barnehagen, noe som ofte kjennetegnes av idealiserte framstillinger (Elbaz 1991). Fortelleren berører en autentisk situasjon, noe som virkelig har skjedd, og det er noe annet enn generelle beskrivelser. Max Von Manen kaller ”her og nå” (se bl.a. Rammeplanen 1995) det pedagogiske øyeblikket (1993). Øyeblikket er unikt, noe som før aldri har hendt. Som noe særegent står og faller det pedagogiske øyeblikket med det som skjer der og da, og det er noe pedagoger aldri fullt ut kan styre og forberede seg på.

Når fortellingen skaper større handlingsrom i ”her og nå”, kan se ut som om handlingstvangen kjennes mindre påtrengende. Praksis blir ikke enklere, men mer håndterbar. Det gir handlekraft. Personalets handlingsberedskap og handlingsrepertoar styrkes. Det kan det være grunn til å tro at dette er et potensial i personalutviklingen.

Aksept til individuelle forutsetninger i personalgruppen.

Denne kategorien handler om at fortellingens arnested ligger i de individuelle forutsetningene i personalgruppen og hvilken betydning dette har i personalutviklingen. Stikkordet er individualitet. Uansett fagkompetanse er man likeverdige i fortellingen. Et positivt trekk ved fortellinger er i følge respondentene at flere blir mer aktive i personaldrøftingene. Flere kommer på banen enn hvis drøftingen tar utgangspunkt i et begrep, et mål eller en fagbok. Med fortellingen som språkform for erfaringer og kunnskaper behøver ingen å anstrenge seg for å finne de korrekte ordene. *Vi får noe konkret å diskutere*, som en assistent sier. En styrer sier om det å bruke fortellinger, som utgangspunkt for refleksjon og drøfting:

...Jo, det som var positivt med det, var at det ble ufarlig for dem i personalgruppen, hver enkelt på hver avdeling å hente fram en fortelling, fordi du tar en hendelse som du har vært med på sammen med barna. Hver har frihet til å velge hvor hendelsen skal tas fra.

Personalet setter ord på en hendelse som de har hatt sammen med barna. Personalet velger de fortellingene de husker og har et aktivt forhold til. Dermed får de andre i personalgruppen del i de fortellingene hver enkelt har på hjertet. Og flere aktiviseres i diskusjonen.

Det at alle var med og ut fra deres ståsted...alle sammen kunne inkluderes uavhengig av kompetanse og fartstid i barnehagen. Så ble det opplevd som ufarlig, fordi de kunne være seg selv. Og de behøvde ikke å velge noe konfliktfylt eller noe de ikke mestret, de kunne velge en god fortelling, der de gjorde en oppdagelse av seg selv.

Styreren formidler at fortellinger synes å være et viktig bidrag i personalutvikling på mange måter. Som leder er hun ansvarlig for å lede utviklingen av et kompetent personale, uansett hvilke forutsetninger av erfaringer og kunnskaper den enkelte måtte ha. Det er maktpåliggende for lederen at hun får med seg *hele* personalet i arbeidet. Derfor må hun legge opp arbeidet med personalutviklingen i skjæringsfeltet mellom utfordring og trygghet. Med fortellingen plasserer lederen fokus midt i personalets eget engasjement og evne.

Dette fenomenet kan ha med relasjonelle og kontekstuelle faktorer å gjøre, slik som klima i personalgruppen og styrens ledelsesform og hvilke forutsetninger konteksten der og da skaper for den enkeltes bidrag. Vi har tidligere i kapittel 3 understreket disse sidene ved fortelling.

Men her velger vi å punktuere prosessuelle faktorer som relasjon og kontekst og fokusere på betydningen av fortelling, knyttet til *det* å bidra.

Å fortelle er å gi noe av seg selv, desto viktigere er det med tilbakemelding på *sin* fortelling. Opplevelsen av å gi noe av seg selv krever respons tilbake. Alle mennesker har noe å fortelle, og alle mennesker kan fortelle. Som en av assistentene sier: *Du blir satt litt i lyset selv og. Du får slike aha-opplevelser så da gjør vi noe med det.* Å fortelle er å konfronteres med seg selv. Det frie valget av fortellinger tjener til å regulere balansen mellom utfordring og trygghet hos hver enkelt.

Det er avgjørende at personalet kjenner at de har noe å bidra med. Det er sentrale motivasjonsfaktorer. Dette har blant andre Herzberg gjort rede for. På bakgrunn av Maslows teori viser han hvor nødvendig bidragsyting og tilbakemelding på dette er for det menneskelige behovet for anerkjennelse og selvrealisering (Herzberg referert i Gotvassli 1999). Den aktive bruken av fortellinger er positivt i personalutviklingen fordi fortellingen springer ut av hver enkelts ståsted. Det skaper en likeverdighet blant personalet, ved at flere tar ordet på personalmøter.

Formuleringsmakt.

Å bevisst satse på selvvalgte fortellinger innlemmer de fortellingene som personalet naturlig ønsker å fortelle videre. Men her står vi overfor et dilemma med fortelling i personalutviklingen. Et av premissene for studien handler om forholdet mellom fortellingens nytteverdi og fortellingens egenverdi (se innledningskapitlet). Skal fortellinger fungere som redskap til engasjement og innsikt kan spontanitet og valgfrihet være viktig å ivareta. For like lite som at leken oppstår ved tvang eller oppfordring til lek, like lite fungerer fortellingene godt når den omgis av for strengt planlagt metodikk.

Men på den annen side kan denne friheten være en fallgrube. Det er verdt å merke seg at fortellingens innhold får en særlig status og fanger oppmerksomheten:

...men jeg tror at det vi ser, og det vi opplever, det gir status, fordi det er oppdagelser for dem vi samarbeider med og det er viktig at jeg formidler det til deg, for når vi har ungene i fokus er det viktig at alle kjenner til disse opplevelsene, dette er en opplevelse som vi kan gå videre med, for eksempel på avdelingsmøte, slik at vi kan diskutere det og arbeide med det videre.

Fortellingen har stor definisjonsmakt, som forsterkes av det selvvalgte utgangspunktet. Det er de barna og de hendelsene som havner inn i en fortelling som får oppmerksomhet. Det kan være positivt, men også risikabelt. For det kan bidra til en overfokusering på noe og underfokusering på andre fenomener. I bunken av skriftlige fortellinger som personalet har samlet inn til vår studie – selvvalgte fortellinger, viser det seg at det noen barn som går igjen i fortellingene. Sier derfor innsamlingen noe om hvilke barn som er tydelige og derfor får oppmerksomhet? Men samtidig fungerer denne dokumentasjonen konstruktivt fordi det er et påtrengende varsel om de barna som ikke er inne i fortellingene.

Derfor kan det være grunn til å se nærmere på styringen av bruk av fortelling med henblikk på personalutviklingen i forhold til selvvalgte fortellinger eller fortellinger med

forhåndsdefinerte tema. Pedagogisk ledelse handler om å forvalte tilfeldighetene, men må samtidig romme innslag av tematiserte fortellinger.

Åpenhet i personalgruppen.

I følge personalet er fortellingen en støtte til å være konkret og direkte over for hverandre i personalgruppen. Kjennes samværet truende gir fortellingen muligheter for å stå ut løpet og forsone seg med situasjonen, slik som denne førskolelæreren formulerer:

Og da er fortellingen en styrke som gjør at jeg tør å ta opp noe som jeg grunner på...hvorfør du er irritert...i stedet for å snakke om generelle ting, å være direkte.

Stikkordet for kategorien er ærlighet. Fortelleren blir tydelig for den fortellingen er rettet til og for seg selv. Antakelig er dette konstruktivt i et personalutviklingsarbeid, som både foregår som en samhandlingsprosess og handler om å gjøre samhandlingsprosessen mer bevisst. Mye av arbeidet i barnehagen foregår i et språk mellom det man hadde planlagt å gjøre og det man faktisk gjør. Det skaper uroeførmelser. Fortellingen er deler av den sosiale handlingen, den gjør sosiale begivenheter synlige og vil skape forventninger om framtidige beretninger, i følge Gergen (1997). Den binder sammen fortid og nåtid og peker hen mot framtiden. For å få grep om og forstå handlingen, må fortelleren plassere den i en kontekst av forutgående og etterfølgende begivenheter. Fortellingens hendelsesforløp er "nedsenket" i fortellerens perspektiv på hendelsen, og samtidig tilpasset den som mottar fortellingen. I motsetning til Bruner synes Gergen å belyse mer det som skjer i selve fortellersituasjonen. Gergen vektlegger fortellingen som en sosial konstruksjon. Vi velger ut hendelser og lager historier av dem. Det betyr at fortellingen gjør at vi forholder oss til det som skjedde samtidig som fortellingens preges av den hensikten vi har når vi forteller den.

Her er vi inne på et av Bruners universalier, *fortellinger har hensikter*. Fortellingen får fram hva som var fortellerens hensikt i situasjonen i forhold til hva som skjedde. I personalutvikling handler det ofte om å ta opp det som kjennes ubehagelig. Her setter en i personalgruppen ord på fortellingens smidighet når man har noe som brenner etter å bli tatt opp konkret og direkte:

Konkret, det består for det første i det å snakke om opplevelsene mine om en konkret hendelse, som jeg enten så eller var involvert i...det var en konkret hendelse og jeg kan bruke den tvert sammen med dem jeg jobber sammen med.

Hendelsesforløpet kombinert med fortellerens opplevelse formidler et budskap som ikke er til å ta feil av. Samtidig tjener det personlige perspektivet til å dempe moraliseringen ovenfor den andre og heller invitere lytteren til å formidle *sin* opplevelse av situasjonen. Her trer Bruners vektlegging av fortellingens flerfoldige perspektiv inn, fortellingens *hermeneutiske komposisjon*. Er det et paradoks her? Ved å være personlig – åpner man opp for den andres mening? Fortellingsformen bruker vi for å identifisere oss selv i forhold til andre. Fortellingen gjør at personalet blir både mer direkte og mer ivaretagende, der det er sjanse for at den andre taper ansikt, noe som synes viktig i en personalutvikling.

Mot til å tape ansikt.

Vi skal nå redegjøre et annet eksempel i materialet, der det er fortelleren selv som har erfart å tape ansikt, men som fortellingsformen hjelper til å gjøre offentlig. Det er i tråd med Mattingly (1991) som sier at gjennom fortellingen får man fram det som ellers kjennes vanskelig å sette ord på eller å formulere direkte. Stikkordet for denne siste kategorien er selvransakelse.

Fortellingen ble fortalt på et personalseminar og handler om da en voksen glemte et barn. Fortelleren starter fortellingen sin omtrent slik: *Dette vet jeg ikke om jeg tør å fortelle! Samboeren sa at jeg ikke måtte fortelle den til dere!*

Formuleringen uttrykker et paradoks, fordi det var nettopp denne setningen som gjorde at hun fortalte den likevel. Den ga fortelleren det nødvendige motet til å fortelle. Fortellingens begynnelse fungerte positivt på flere måter: For det første bidro starten til å avvepne hennes uro over en fiasko hun var skyld i og noe motstridende ville formidle til sine kolleger. Fortellingens utforming regulerte avsløringen av at hun hadde glemt barnet. For det andre skapte fortellingens begynnelse spenning og forventning hos tilhørerne – og en fortrolighet.

Den selvkritiske framstillingen formidlet den opplevelsen det var å oppdage et barn, *Einar 3 år og ny i barnehagen*, som satt og ventet og ventet på at den voksne skulle komme tilbake og tegne videre med han; *hun hadde lovet å komme tilbake snart*, men hadde en lang, lang stund blitt oppslukt av noe helt annet:

...På kjøkkenet ble den ene situasjonen avløst av den andre og til slutt hadde jeg glemt Einar. Da jeg etter 10-15 minutter kom tilbake satt en liten gutt med trist fjes alene med tegningen foran seg...Jeg fikk et støkk, her hadde han sittet alene hele tiden og ventet på meg. Jeg satte meg ned ved siden av han, klemte han og sa at jeg var lei for at det hadde tatt så lang tid. Jeg sa at jeg ikke hadde glemt han.

Fortellingen uttrykker assistentens holdning av omsorg og vilje til å gjøre det beste for barna. Barnet settes i sentrum. Betydningen av å holde et løfte og ta ansvar for egne handlinger ligger implisitt i fortellingen og ble tydelig i refleksjonene som kom i personalgruppen. Uten dette verdimesige bakteppe hadde aldri denne fortellingen hatt slik kraft som den fikk der og da. Fortellingen konkretiserer viktige pedagogiske verdier. Ideal og virkelighet bindes sammen. Det sier samtidig noe om hva som aktualiserer fortellingen i barnehagen. Fortellingen oppstår i en hendelse som har gjort inntrykk, *jeg fikk et støkk*, eller *det som hendte fikk meg til å stanse opp*, som personalet begrunner fortellingen med.

Her står vi ovenfor det som Bruner benevner som fortellingens *generiske særegenhet* (se kapittel 3). Genre gjenkjennes i handlingsforløpet og fortellermåten. Det særegne er drivkraften ved fortellingen. Fortellermåten gir liv til hendelsen og styrker fortroligheten innen gruppen. Den aktuelle fortellingen åpnet et rom for manges selvavsløringer og tilståelser og både latter og alvor!

Fortroligheten kan vi også forklare i forhold til et annet av Bruners universalium, *den impliserte kanon*; i fortellingen uttrykkes det sedvanlige og innforståtte. Bruner hevder at

fortellingen enten er kanonisk eller avviker fra det kanoniske: *Den narrative virkelighet knytter oss til det som er forventet, det som er legitimt og vanlig*. Men samtidig skaffer fortelleren seg tilhørere ved å gjøre det vanlige fremmed, slik det skjedde i fortellingen om hun som hadde glemt et barn. Gjenkjennelsen og innlevelsen åpner for humoren i forhold til spenningsmomentet – det kunne jo ha gått riktig galt!! Personalgruppen kunne lett identifisere seg med assistentens fortelling. Mange hadde jo lignende historier å fortelle.

Mens starten på fortellingen vekker oppmerksomhet og tiltrekker lyttere, tydeliggjøres poenget i avslutningen. I avslutningen avsløres hvorfor akkurat denne hendelsen gjorde slik inntrykk. Her ligger vurderingene (se Birkeland 1998). De har sin basis i fortellerens generelle oppfatninger, interesser og verdier, og lager bro over til refleksjon og ettertanke for fortelleren og for lytterne.

Med fortellingen åpnes det opp for å ta fatt i flere sider av barnehagevirkeligheten, da kan alt skje! Uventede temaer og problemstillinger kan komme på bordet og bli viktige å drøfte. Fortellingen skapes ut fra hvert enkelt sine forutsetninger (jevnfør kategori 2) og skaper et mangfold som planlagt tematiserte drøftinger sjelden gir.

Tabbefortellinger i personalutviklingen.

”Fortellingen om da jeg glemte et barn” har vi kalt en tabbefortelling, som vi tenker er et egnet begrep, fordi det henspeler på at der i barnehagens hverdag oppstår situasjoner og hendelser som personalet gjerne skulle ha vært foruten. Man kjenner en usikkerhet over egne handlinger, ja, noen ganger vet man med sikkerhet at man skulle ha handlet på en helt annen måte. Dette skriver Bengt Molander om i sin bok om kunnskap i handling, knyttet til profesjoner som utøves i mellommenneskelige prosesser, som lærere og sykepleiere. Selv om man gjør i situasjonen det man på forhånd hadde tenkt var det beste, kan det vise seg at det i ettertid at det var det man ikke skulle ha gjort (Molander 1993). Barnehagepersonalets yrkesrolle foregår i en intens hverdag fylt av motstridende sosiale og praktiske krav. Den aktuelle fortellingen og et utall av lignende fortellinger gjør levende de tette relasjonene som barnehagearbeid foregår i. Og når personalet er vitne til hverandres suksesser og fiaskoer, skaper det behov for fortellinger og kommentarer.

Daglig veksler vellykkethet med mislykkethet. Med fortellingen som formidlingsform inviteres man til å beskrive barnehagen i solidaritet med og omsorg for det ufullkomne mennesket. Når personalet deler historier, deler de også sine feil og sin hjelpeløshet. Derfor kan det være på plass å reflektere rundt den type fortellinger som vi har kalt *tabbefortellinger*. At man lærer av sine feil er ikke noe nytt. Å problembasert læring og forandring hos personalet har vært brukt lenge i barnehagen, ikke minst i veiledningsarbeidet (se bl.a. Lauvås og Handal 1990). Men tabbefortellingens gyldighet er ikke knyttet til det å være et ledd i en definert veiledningsstrategi; fortellingen er ofte spontan, står for seg selv og må anerkjennes som en genuin erfaring.

For å reflektere over tabbefortellingens plass i personalutviklingen vil vi hente noen begreper fra sosiologen Erving Goffmann (1986). Han studerer *strukturer av erfaring* individer har i *øyeblikker* av sosialt liv. Han beskriver menneskelig samhandling som et rollespill i hverdagen. I møtet med de(n) andre er det noe mennesket viser fram, andre ting holdes tilbake. For å beskrive denne selvreguleringen bruker Goffmann teateret som bilde og skiller mellom *frontstage* og *backstage*. Noe foregår på scenen, mens mye foregår bak scenen og er i utgangspunktet ikke beregnet på offentlig presentasjon. Men det som skjer bak, har stor

betydning for det som foregår på scenen. Menneskets mellommenneskelige handlinger bestemmes også av publikummet, altså den tredje part, de andre som er til stede. Vi vil oppjustere betydningen av tabbefortellingen for personalutviklingen i barnehagen. Vi tenker at tabbefortellingen befinner seg ofte bak scenen. Den selvvalgte fortellingen og den selvvalgte begynnelsen på fortellingen, som for eksempel *Dette vet jeg ikke om jeg tør å fortelle!* lager åpninger mellom frontstage og backstage. Det beklemmende blir befriende.

Tabbefortellinger bidrar til et rikere tilfang til barnehagens erfaringer. Ikke minst er det viktig i en tid som setter krav til dokumentasjon og synliggjøring. For da er det grunn til å tro at suksessene tar stor plass i forhold til barnehagens skjulte sider, de som også har stor innflytelse på barnehagefolkets hverdag. Oppmerksomhet omkring tabbefortellinger kan hindre at viktige muligheter i personalutviklingen ikke går til grunne.

Goffmann vil studere mennesket *slik det er, det upyntede mennesket, mennesket uten deodorant*, som han sier. I kravet om helhetlig forståelse må menneskelig erfaring på godt og ondt foldes ut, både det vellykkede og det mislykkede inkluderes. Det er her tabbefortellingen kan bidra konstruktivt i personalutviklingen.

Fortellingstyper og personalutvikling.

Ut fra skissen over fortellingstyper tidligere i dette kapitlet kan vi spørre om hvilken betydning begrepet fortellingstyper kan ha for personalutviklingen i barnehagen. I starten på dette kapitlet sier Bruner at mennesket tyr til opptrukne fortellingssjangere og at det styrer hvordan vi erfarer verden. Grunnleggende sjangere som komedien, tragedien, romansen og ironien (se Bruner 1997, s 145) danner forbindelseslinjer mellom kunst og det levende livet, mellom kunstfortellingen og den selvopplevde fortellingen. Vi reflekterer over dette i tredje kapittel. For å utdype sjangerbegrepet vil det være nødvendig å gå inn i litteraturvitenskapen. Men det teoriområdet ligger utenfor denne studien. Men Bruners redegjørelse for sjangerbegrepet setter oss på sporet av noe som synes verdifullt i personalutviklingen. Vi ser at barnehagens fortellinger kan sorteres og ordnes, - i *fortellingstyper*. Kan det være at de fortellingstypene som finnes i barnehagen styrer hvordan barnehagepersonalet erfarer relasjonen med barna?

Med tanke på personalutviklingen kan det være behov til å studere nærmere hvilke fortellingstyper som gjør seg gjeldende i barnehagen. Fortellinger smitter og fortellinger genererer lignende fortellinger. Med vår skisse om fortellingstyper i barnehagen vil vi antyde en vei for å sortere og forstå hva som rører seg av holdninger blant personalet, basert på konkrete hendelser og erfaringer. Personalet kan spørre seg om det er noen fortellingstyper som dominerer fram for andre. Har en barnehage overveiende del av vanefortellinger danner det et annet grunnlag for personalutvikling og læring enn et solid innslag av vendepunktfortellinger. De pedagogiske lederne kan spørre seg hvordan fortellingstypene danner ulike utgangspunkter for refleksjon og læring. Når et trekk ved fortellinger er at personene blir tydeligere for hverandre, gjelder dette også i personalets forhold til barna. Fortellingstypene kan si noe mer konkret om hva tydeligheten handler om. Fortellingene synes å ha stor innflytelse på personalets forståelse av sin egen og barnas livsverden. Det blir et potensial i refleksjon over ideal og virkelighet i det pedagogiske arbeidet. Fortellingstypene kan fungere som et redskap for personalet til å analysere rådende holdninger i barnehagen.

Barns fortellinger som personalets gjenfortellinger.

Vi vil også drøfte studiens fortellingstyper i lys av de siste års oppmerksomhet mot barneperspektivet. I følge Fottland er det

Å ha et barneperspektiv handler dermed om at andre, vi voksne, ser på begivenheter i barnets verden, gjennom barnets øyne, for å fange opp barnets opplevelse og forståelse av det som skjer (Fottland 2000).

Barneperspektivet er ikke et objektivt og konkret fenomen, men en faglig konstruksjon av barns oppfatninger og meninger laget av vitebegjærlige voksne. Flere har forsøkt å utforske barneperspektivet i den hensikt å utvikle barnehagen (se for eksempel Birkeland 1993, 1998 og Indrebø Nes 1997). Arbeidet har både vært demokratisk og didaktisk fundert. Interessen er i tråd med det synet på barn som Rammeplanen 1995 forfekter om barna som meningsberettigede og kompetente til å uttale seg om sin egen situasjon. Mange metoder (med ulik grad av voksenstyring) er utviklet å belyse barneperspektivet, tegning, samtale, barnas kommentarer og barnefortellinger. Men det er grunn til å tro at den vanligste typen likevel er personalets praksisfortellinger med barna som sentrale karakterer.

Den store oppmerksomheten mot verdien av barneperspektivet kan ha ledet til en overtro på den at "rene" barnefortellingen finnes. Men i jakten på å beskrive barneperspektivet smyger den voksnes verdier og prioriteringer inn bakveien og vil være toneangivende for beskrivelsen. Per Olav Tiller slår fast at barnets utsagn alltid må tolkes ut fra relasjonen til den som spør. Partnerne i relasjonen, barnet og den voksne, ser og uttaler seg ut fra sitt personlige ståsted (Tiller 1991). Og barnas fortellinger, når de blir fortalt videre av en voksne, tar farge av gjenfortelleren. Barnas fortellinger siles gjennom de voksnes utvelgelse og omformes i de voksnes fortolkninger. Personalets fortellinger er derfor fortolkninger av barnas fortolkninger av hva barna holder på med. Barnas fortellinger brukt i personalutvikling vil være like mye preget av de voksne som bruker dem enn av barnets fortellerstemme.

For å få grep om personalets utvelgelse og omforming vil vi følge Bruner som sier at det viktigste er å beskrive jakten på barneperspektivet. Det er her fortellingstypene kan hjelpe oss på vei fordi de er konstruert ut fra den voksnes perspektiv og vil tydeliggjøre den voksnes fortolkning og forståelse. Solskinshistorier, suksessfortellinger og vendepunktfortellinger gir ulike bilder av barnas fortellinger. Dette betyr ikke at vi skal slutte å se på barnas fortellinger som en skjult formue i barnehagen (Andersen 2001) og overse deres betydning. Tvert imot skal Lønnås barnehage og andre barnehager fortsette med å samle barnefortellinger og studere barneperspektivet, men ha i bakhodet sin egen forståelse og utvelgelse. Praksisfortellinger som inneholder et tydelig barneperspektiv skjerper refleksjonen over forholdet mellom frihet og styring i arbeidet sammen med barna.

Fra handling til refleksjon. Praktisk arbeid med fortellingen i personalutviklingen.

Når vi skal svare på spørsmålet om fortellingsspråket styrker den pedagogiske refleksjonen over praksis, er svaret både ja og nei. Fortellingen håndterer på en særlig måte kompleksiteten i praksis, det beriker perspektivmangfoldet og skaper grunnlag for refleksjon. Det gir handlingsrom og handlekraft. Samtidig avhenger refleksjonen av fortellingstypen. Vi tror at

det er særlig vendepunktfortellingen som bærer i seg refleksjonen og gode betingelser for endring. Mens vanefortellingen befester allerede innarbeidede holdninger og adferdsmønstre. Dilemmaer med fortelling er knyttet til den statusen fortellingsinnholdet får ved å være i sentrum for oppmerksomheten, særlig forsterket ved selvvalgte og spontane fortellinger. Men det som i tillegg synes viktig er ikke minst den refleksjon, veiledning og vurdering som kommer i etterkant av fortellingen. Det skal vi se nærmere på i neste del.

Kvalitet i knehøyde.

Hvilke spor har vår studie tråkket opp med tanke på det nasjonale kvalitetsarbeidet i barnehagen? Stortingsmelding 27 1999-2000 *Barnehagen til beste for barn og foreldre* har aktualisert spørsmålet om kvalitet og kvalitetsvurdering, knyttet til områder *En barnehage for alle*, *Et brukertilpasset og variert barnehagetilbud* og *Et kompetent personale*. Vi mener at i vår studie finnes bidrag til problemstillinger rundt kvalitetsarbeidet innenfor det første og siste området. Studien belyser relasjonelle fenomener, der særlig forholdet mellom voksne og barn blir tydelig. Det er i knehøyde forholdet konstitueres, dette perspektivet har sine begrensninger, men har stor betydning for barna som naturlig befinner seg der.

I personalets fortellinger konstitueres og uttrykkes holdningene, hos den enkelte og i kommunikasjonen med de andre og vil derfor belyse satsingsområdet *Et kompetent personale*. Fortellingenes tilbakeskuende funksjon gjør dem egnet i dokumentasjon av kvalitet knyttet til personalets kunnskaper og ferdigheter. Det spørres om ikke fortellingene formidler mer om barnehagens kvalitet enn planer og begrunnelser. I fortellingene formidles levd barnehageliv. I fortellingen formes personalets forståelse. Fortellingene i vår studie og refleksjonene rundt dem bidrar til å gi innhold til den pedagogiske kvaliteten.

I satsingsområdet *En barnehage for alle* legger Stortingsmeldingen vekt på en individuell tilpassing til barna, og at man skal aktivt legge til rette for at barna selv skal høres. Rammeplanens vektlegging av barnas vurderinger og perspektiver ser ut til å være ytterligere forsterket i Stortingsmeldingen. Barnas fortellinger er et fritt og usensurert uttrykk og er vel så informative som en planlagte samtale. Barnas vurderinger kommer ofte som en kommentar til det som skjer her og nå, er ofte så avgrenset, at de kan miste sin betydning for den voksne. Derfor er nedskrivning er måte å få grep om dette på:

Ja vi skriver hva som har skjedd og hva de har gjort på, hvem de har lekt med og spesielle ting. Etter hvert ble vi klar over at vi kunne bruke fortellingene som vurdering også. Vi oppdaget det, vi hadde ikke dokumentert at det var det vi gjorde. Når vi ser på ungene hva de sier og hva de gjør, så sier det mye om ungenes barnehagehverdag. Vi har faktisk blitt mer bevisst hva de faktisk sier til oss.

Barnas vurdering synes å utvide personalets vurderingsgrunnlag og er i tråd med synspunkter som tidligere er formulert om fortellingens muligheter for et rikere vurderingsarbeid (jevvnfør praksisfortellingsbegrepet i kapittel 3 og Birkeland 1995, 1998).

Studien viser at barnefortellinger blir synlige gjennom de voksnes gjenfortellinger, slik de er nedtegnet skriftlig og formidlet muntlig på personalmøter. Barneperspektivet ser ut til å være inspirasjonskilde for mange av personalets fortellinger fra samværet med barna.

I denne siste delen av kapitlet skal vi kort si noe om det arbeidet som ligger i forlengelsen av personalets fortellinger. Vi vil ha pedagogisk refleksjon i fokus, hva som kan være gode spørsmål for å bringe personalutviklingen videre, og vi antyder hvordan styreren og de pedagogiske lederne kan bruke fortellingene sammen med personalet. Premisset om et problematisk forhold mellom fortellingens egenverdi og fortellingens pedagogiske nytte ligger også under her. Når fortellingen er en grunnleggende kommunikasjonsform mer enn en pedagogisk metode, beveger vi oss i et felt av planlagte og spontane fortellinger, av styring og avsporing.

For å beskrive broen fra fortelling til refleksjon, vil vi antyde to veier, som i praksis krysser hverandre. Den ene handler om *fortelling for å lære*. Den andre handler om *å dele opplevelsen og fortellingen*. Når det å fortelle er å gi noe av seg selv, *å bli satt i lyset*, som en i personalet sier, blir det interessant å studere nærmere på hvilke måter fortelleren får respons tilbake og samtidig hvordan fortellingen kan brukes i en aktiv refleksjon av personalet.

Fortelling, refleksjon og læring.

Denne tilnærmingen er siktet inn mot læring og forandring og inneholder spørsmål som er knyttet til personalets refleksjon over praksis: bevisstgjøring, læring, utvikling og forbedring:

Hva får fortellingen meg/oss til å tenke over?

Hva får fortellingen meg/oss til å forstå noe om?

Hva får fortellingen meg/oss til å drøfte?

Hvordan påvirker fortellingen mine/våre videre handlinger overfor barna?

Hva tror vi hadde vært barnets/barnas fortelling om hendelsen?

Hvilke verdier uttrykker praksisfortellingen?

Hvorfor valgte jeg å fortelle akkurat denne fortellingen?

Refleksjonsspørsmålene er forankret i systemteoretisk syn på personalutvikling, der forståelse av sammenhenger og gjensidig påvirkning er sentralt (se bl.a. Gjems 1995). Vekten legges mindre på fortellerens begrunnelser og motiver. Den enkeltes opplevelse og forandring her og nå står i sentrum. Det relasjonelle elementet er sterkt framme, ved at fortellingen får fram fortellerens forhold til hendelsen og menneskene i den også med tanke på senere relasjonelle møter.

I lys av Bruners *hermeneutiske komposisjon* er en viktig lederoppgave å bidra til en uendelighet av tolkninger av en fortelling samt speile fortellerens opplevelse. Det går på å anerkjenne fortellerens perspektiv, samtidig som å spørre etter de andres perspektiv. Bruner understreker at en del fortellinger krever motstand i form av fortellinger og kommentarer som yter *kontrast og konfrontasjon*. I spørsmålet om hva tror jeg/vi er barnas opplevelse tar personalet aktivt et annet perspektiv enn sitt eget, og ikke uventet bringe inn en slik kontrast. I følge Bruner er det å lytte til to motstridende, men like fornuftige redegjørelser for den "samme" begivenheten et kjent eksempel på kontrast (Bruner 1997, s 155). At to deltakere ender opp med så forskjellige fortellinger vekker oss. Det er den pedagogiske ledelsens ansvar å forsøke å komme inn med fortellinger om barnet og situasjonen som viser et motsatt bilde, der personalet står i stampe.

Dele fortellingen og opplevelsen.

Denne veien omfatter en bevisstgjøring av selve *det å fortelle* og *det å dele opplevelsen*. I løpet av prosjektet har vi sett av denne veien får fram andre momenter og en annen type kommunikasjon enn den mer uttalte pedagogiske veien. Vi har sett at det som ofte skjer med fortelling er at tilhøreren får assosiasjoner til lignende fortellinger, snapper oppmerksomheten og fortsetter videre med sin egen fortelling. Responen tilbake til primærfortellingen blir uklar og læringspotensialet mindre. For fort forlater man primærfortellingen. Når fortellingen er forankret i fortellerens ståsted, blir det et tydeligere utgangspunkt for læring ved å dvele ved hvilket bilde som dannes: *Da du fortalte, så jeg for meg... Jeg kunne riktig kjenne at... Jeg kunne forestille meg...* Spørsmålene unngår å være vurderende og belærende, men de tjener til å berike fortolkningsmulighetene. Her ligger et særlig lederansvar når det gjelder fortelling.

I studien har vi sett er at lytterens fokus på egen opplevelse av fortellingen bidrar til å være mer direkte overfor kollegene (se tidligere i kapittel 6). Denne tilnærmingen kan også være fruktbar for å bryte med sementerte og konserverende fortellinger, vanefortellinger, som vi kalte dem foran. Her er et eksempel, som også sier noe om dilemmaer ved aktiv bruk av selvopplevde fortellinger i barnehagen:

Og i begge de to tilfellene opplevde jeg at de som la fram praksisfortellingene, var målet deres å få bekreftelse på at deres handlinger var de riktige, handlingene og det som ble sagt og gjort. De var ikke ute etter å få respons eller inntrykk fra andre eller å bli stilt spørsmål ved. Og da føler jeg at det kan bli en fallgrube. På begge plassene var det personer med fortellinger om unger som ble oppfattet som problemunger.

De selvbekreftende fortellingene kan forsterke problemet med barnet, for

... når en person legger fram sin opplevelse, da skal jo den opplevelsen tas på alvor, og det å bli stilt spørsmål kan oppleves som korrigerende - bli stilt spørsmål til om det er rett det som den personen formidler. Hvis det er ingen i personalgruppa som stiller spørsmål..., det har så mye med den innstillingen til den personen som legger fram fortellingen har.

Når fortellingen er å gi noe av seg selv, er det være problematisk for lytteren å overprøve fortellerens personlige innstilling og opplevelse. For enhver er ekspert på sine egne opplevelser. Derfor må lederen søke å finne en annen vei, når hun ser at fortelleren er på feil spor når det gjelder barnet. Å formidle *sin egen opplevelse* er en måte å bringe inn andre og nødvendige perspektiver:

Og da sa jeg at jeg opplever at dette er en unge som du og flere er i konflikt med. Og jeg spurte...har dere kartlagt noe i forhold til dette ...hva er det denne ungen faktisk liker? Er det noe den liker? Er det noe den synes er artig? Og da følte jeg at jeg var pedagog i forhold til den biten og. Og så spurte jeg, har dere lyst til å ha en diskusjon om det; så vi hadde en diskusjon om det. For jeg sa at den fortellingen sier meg noe om at det er mye problemer knyttet til den ungen... og da er det veldig viktig å finne ut: Hva gjør vi nå? For det handler ikke bare om ungen, det handler om samspillet. Så vi hadde

en diskusjon om samspillet og om den ungen, det som kunne gi den ungen status...

I stedet for stille belærende spørsmål kan lytteren: - *heller si at det kjennes sånn og sånn ut når du forteller det.*

Det å bringe inn sin egen opplevelse er ikke bare et uttrykk for fortellingens iboende perspektivmangfold, men kan også fungere som en konfrontasjon. I følge Bruner må mange fortellinger møtes med *konfrontasjon*, med henblikk på å skape forandring og forbedring og utvikle den pedagogiske refleksjonen:

...at fortellingene smitter, og da er det å snu dette og da må det komme noen som har et annet perspektiv og som stiller andre spørsmål, som kanskje kan gi andre måter å gjøre dette på.

Bruner sier at konfrontasjon er en sterk, men risikabel medisin fordi en sammenstilling mellom motstridende fortellinger skaper høy temperatur. Konfrontasjon bærer i seg konflikt fordi virkelighetsoppfatningene spriker, en konflikt mange vil tone ned for man kjenner ubehag (Bruner 1997). Vi tror mange barnehager vil kjenne seg igjen i Bruners framstilling og de utfordringene personalet står overfor. Men samtidig ser det ut til at fortellingsformen letter vågestykket det er å være ærlige over for hverandre. Det viser vår studie.

Lederens ansvar er å utforske denne muligheten aktivt – både i sine egne og kollegenes fortellinger, men ikke bare for å være konkret og direkte, men å bringe inn mangfoldet av perspektiver. Avhengig av om hun møter fortellingen når det skjer eller i ettertid befinner hennes overveielser seg mer og mindre i spennet mellom de uendelige perspektivene og de avgjørende beslutningene.

Kapittel 7. RELASJON OG KULTUR SKAPER FORTELLINGEN

I forkant av undersøkelsen var vi nysgjerrige på å få vite mer om hva det er som gjør at fortellingen blir til. Vi formulerte problemstillingen: *Hva utløser de selvopplevde fortellingene i barnehagen?* I møtet med personalet i barnehagene kom relasjonens betydning i fokus. Vi ble opptatt av hvordan fortellingen synes å være avhengig av en relasjon for å bli til. I kapittel 6 drøftet vi hvordan fortellingen aldri er individuell, men relasjonell i et personalutviklingsperspektiv. I dette kapitlet vil barna stå mer i fokus. I vårt prosjekt ble det slik at barnas fortellinger framkom som de voksnes gjenfortellinger. Barnas fortellinger ble silt gjennom de voksnes utvelgelse og omformet i de voksnes fortolkninger. Personalets fortellinger ble derfor fortolkninger av barnas fortolkninger. Underveis i prosjektprosessen gav dette anledning til mange diskusjoner om hva som er barns fortellinger.

Som vi diskuterer i metodekapittelet, ble den voksnes rolle som støtte til barns fortellinger og samfortellinger, noe som ble tydeligere for oss i løpet av prosessen. Vi har derfor lite empiri på hvordan personalet tenker og gjør dette helt konkret. Vi nøyer oss i denne omgang med teoretiske betraktninger. Bruner gav oss gode redskaper til å forstå mer. Det relasjonelle perspektivet fant vi ikke blant Bruners ni universalier om fortellingen (se kapittel 3). Relasjonens betydning for fortellingen skriver han imidlertid noe om i boka *Actual minds*,

possible words (1986). Han er blitt kritisert for ikke å ta relasjonens betydning alvorlig nok. Denne kritikken imøtegår han i boka *Utdanningskultur og læring* (1996). Likevel har vi funnet bidrag fra G. H. Meads velkjente teori (1962) om meningsfulle samspill og utvikling av selvet, og Bråtens (1998, 2000) arbeider, som kan sees som en videreutvikling av hans teorier, som gode bidrag for å tydeliggjøre relasjonens betydning. Vi er overbevist om at relasjonen har betydning for om en fortelling overhode utløses og for hvordan den bli konstruert.

I dette kapitlet vil vi drøfte hva som utløser fortellingen i barnehagen. Vi vil deretter se på relasjonens betydning for konstruksjonen av en fortelling. Følgende spørsmål ble formulert: *Hvilken betydning har relasjonen mellom den som forteller og den som lytter for fortellingen?*

Vi vil også reflektere over den voksnes rolle som medkonstruktør i små barns fortellinger. Bruners (1976) stillasbegrep fungerer for å vise hvordan den voksne kan samarbeide og støtte barns fortellinger. Vi vil bruke begrepet *samfortellinger* (co-narrations) (Miller et. Al. 1992). Men siden gruppesamtaler ofte forekommer i barnehagen ble det nødvendig å supplere med begrepet *chaining* (Bae 1990).

Vi vil i dette kapitlet også drøfte kulturens betydning for fortellingen. Komparative studier kan fortelle oss at universelle teorier om hva som stimulerer barns fortellinger best, ikke finnes. Eksempler fra det innsamlete materiale i prosjektet viser hvordan barna griper kulturens iboende normer og mønstre for forståelse.

En forutsetning for at en selvopplevd fortelling blir til er, som vi tidligere har drøftet, erfaringen. Vi kan også si at fortellingen skaper erfaringen. Men ikke all erfaring bli til fortellinger. Det blir derfor interessant først å se nærmere på hva som gjør at noen erfaringer blir til fortellinger og noen forblir uforløste.

Hva utløser fortellingen i barnehagen?

I kapittel 3 drøftet vi Bruners ni universalier. Noen av dem gir mening til å forstå hva som utløser fortellinger. Den 3. universale kaller han for *handlinger har grunner*. Det fortellingen handler om er aldri tilfeldig, men er heller ikke bestemt av årsak og virkning. Mennesker kan handle uforutsigbart. Fortellinger bestemmes av intensjonelle tilstander, sier han. En intensjonell tilstand kan være antagelser, begjær, teorier, verdier og lignende. Når vi nå er opptatt av å undersøke hva som utløser fortellingen i barnehagen, vil dette kunne hjelpe oss et stykke på vei. Men mennesker er sammensatte. De kan for eksempel ha ulike verdier som kan virke mot hverandre. Dermed må vi også se på andre forhold som gjør at fortellinger blir til og får sin form og sitt innhold.

Bruner kaller den 5. universale for *den impliserte kanon*. Vi vil kalle dette for å se *det uvanlige i det vanlige*. I en strøm av begivenheter er det noe som trer fram. For å være verd å fortelle må en fortelling gå i mot forventningene, skriver han (se kapittel 3). I barnehagen skjer det mye med mange mennesker samtidig. Hva er verd å fremheve? Hva er det vi legger merke til? Slike spørsmål lå til grunn for å lytte til personalets fortellinger fra barnehagen. De ble spurt om de husket en fortelling de har hatt lyst til å dele med noen.

En av førskolelærerne forteller:

Vi skulle på /.../gården. Vi tok bussen og gikk av i hovedveien, så skulle vi gå helt opp. Det var noen gutter på fem år som var veldig opptatt av å komme først. Så forsvant de av gårde uten at det var noen voksne med. De beveget seg i retning av hovedveien. Jeg fikk en følelse i magen som du gjør når slike ting skjer. Det var ikke første gangen jeg hadde sagt at de ikke måtte forsvinne. Jeg sa til dem at jeg ikke var sikker på om jeg kunne stole på dem og gav beskjed om at de måtte gå bak meg. Det var et stort slag for dem at de ikke fikk gå først. De gikk bak meg lenge. Jeg så ikke akkurat hva de gjorde, men jeg hørte en masse hvisking og tisking. Så plutselig kommer de med hver sin bukett med blomster som de gav meg uten å si noe, bortsett fra at : "Vi har plukket blomster til deg." " Tusen takk," sa jeg. Jeg begynte å ane hva som kom. De kom så med små steiner som de fant. Så kom det fra han ene: "Vet du ka , du er så grei!" I alt dette her lå det vel et håp om å få komme først opp, men jeg ble jo sjarmert av det.

Vi spurte om hva det var som gjorde at hun fortalte akkurat dette. Førskolelæreren svarte: "Jeg husket denne for det skjedde bare for et par dager siden, det var nytt". Her ser vi at hun nevner dimensjonen tid som et moment. For henne er tid viktig for om man husker en fortelling. Men hva var det som utløste den? Det var kanskje det uvanlige i det vanlige? Hun sier hun ble sjarmert. Hun berøres av det som skjedde. Hun forteller om noe som gikk i mot forventningene hun hadde til turen. Slik ser vi at førskolelæreren bekrefter Bruners 5. universale. Men det skjer jo også uvanlige episoder som ikke blir fortellinger. Hvordan kan vi forstå det?

Den uforløste fortelling.

En annen førskolelærer forteller:

/.../ det var en mor som det var veldig vanskelig å fortelle til. Jeg hadde hatt ungen i kort tid og hun ville at jeg skulle fortelle om hvordan ungen var motorisk og de tingene der. Men jeg ønsket å gi et helhetsinntrykk av ungen og ville heller ha fortalt en fortelling om den ungen som hadde skjedd midt på dagen i den første perioden hun var her. Jeg synes den fortellingen beskrev ungen så godt.

Hun forteller her om en erfaring hun hadde lyst til å formidle gjennom å fortelle, men fortellingen ble ikke fortalt fordi den andre, moren gav signaler om at hun ikke ønsket å høre det. Hun ville ha noe annet.

Hun forteller videre om sin erfaring med fortelling i foreldresamtaler:

Jeg har prøvd meg litt frem. Det er jo forskjellige måter en kan legge opp foreldresamtaler på. Jeg har prøvd å finne en måte som fungerer, men jeg har kommet til den konklusjonen at noen foreldre kan du fortelle til og andre ikke. De er veldig forskjellige foreldrene. De er ute etter forskjellige ting. Noen gir noe tilbake og andre ikke/.../ jeg merker det på dem, at de lurere på hva det

*her er for noe, de vil ha det med hvordan han er språklig,
motorisk osv.*

Hun uttrykker her at noen samtalepartnere gir signaler om at de ikke ønsker å lytte til en fortelling om barnet. Hun merker det, sier hun og innretter seg etter det. Hun lar være å fortelle. Med dette viser hun hvor stor betydning relasjonen har for om en fortelling blir forløst eller forblir uforløst.

Hun forteller om den uforløste fortelling. Bruner fremhever betydningen av utløser: "In the telling there must be "triggers" that release responses in the readers mind, that transform a banal fabula into a masterpiece of literary narrative" (Bruner 1986 s. 19). Hans kontekst er her forholdet mellom en tekst og leser. Noen litteraturfortellinger utløser leseres respons og interesse. Men fortellingen over kan vise at dette gjelder også for relasjoner "tête à tête".

Fortellingen skapes i dialog.

På søken etter et teoretisk perspektiv fant vi at G. H. Meads teori om menneskelig meningsfylt samspill gav gode begreper for å forstå mer. Meads teori (1962) bygger på en sosial forståelse av selvet utvikling og viser forutsetninger for samspill. Gjennom samspill med betydningfulle andre dannes selvet. *Jeg'et* og *meg'et* inngår i en prosess der *jeg'et* representerer det skapende og overskridende, mens *meget* gir stabilitet til selvet. I *meg'et* er erfaringer og rollemønstre en har gjort til sitt ved å leve i et samfunn og i en kultur. Gjennom evne til perspektivtaking, kan menneskene, representert ved *meg'et*, ta den generaliserte annens rolle. Mead har vist dette eksemplifisert hos barn i lek.

I en tradisjonell oppfatning av selvet snakker man om en kjerneidentitet, et sammenhengende syn på seg selv, som gjør at man kan måle om handlinger er sanne eller falske. Vi har argumentert for å flytte vekten fra indre selvoppfatninger til relasjonelle forståelsesprosesser (se kapittel 3). Når mennesker kan ta den andres rolle, foregripe den andres respons på det en sier eller gjør, blir samspillet meningsfylt. Det Mead kaller *mind*, kaller Bråten for *deltagerrom*. Bråten har studert dialoger fra fødsel til alderdom. Han supplerer Meads teori med begreper som utvikler vår forståelse av under hvilke forutsetninger fortellinger skapes. Deltagerrommet strekker seg utover individet og omfatter den andres perspektiv. Han fremhever Meads poeng med at bare hvis den ene kan foregripe den andres reaksjon i seg selv, i sitt mentale felt eller deltagerrom, blir den symbolske samhandlingen meningsfylt. "Deltageren styrer og regulerer sin egen ytring gjennom implisitt å foregripe den andres respons på den ytring som er under frembringning (Bråten 1998 s. 64.)"

Vi var opptatt av hvilken betydning relasjonen har for utløsning av fortellinger om selvopplevde hendelser i barnehagen. Gjennom sin fortelling om den uforløste fortelling viser førskolelæreren over hvordan hun regulerer sine fortellinger, og om hun overhodet skal fortelle sine fortellinger gjennom å foregripe den andres respons. Hun lever seg inn i den andre. Vi kan si at fortellingen er avhengig av en annen som gir signaler på å ville ta i mot fortellingen. Denne annen vil som oftest være en fysisk annen.

Om vi tenker at selvet blir realisert i møtet med andre, er det nærliggende å tenke at det er mer enn en historie å fortelle. Vår felles deltakelse i kulturen vil gjøre at vi går inn i relasjoner med et stort repertoar av fortellingsformer. Vi kan konstruere våre livserfaringer på mange ulike måter. Bruker vi heltefortellingens form og framstiller oss selv som helten i vårt eget liv? Eller bruker vi tragedieformen i vår framstilling? I et slikt konstruksjonistisk perspektiv

kan man framstille seg selv på mange ulike måter avhengig av den relasjonelle konteksten. Selvforståelse vil da være avhengig av dialog. Når et menneske konstruerer sitt selv som for eksempel helten, er det avhengig av støttende biroller. Man er avhengig av andres bekreftelser for å kunne fastholde sin identitet som helt. Slik blir andre vevet inn i våre fortellende konstruksjoner. Det sosiale liv består således av et nettverk av gjensidige identiteter. Jan på 5 år kan si til Turid i barnehagen at hun er urettferdig fordi han ikke får være på bilrommet. Men han risikerer da å få seg selv tilbake som en som ikke fortjente rettferdigheten. Jans oppfatning av seg selv vil kunne være i fare. Slik kan vi se at identiteter ikke er individuelle, men finnes i rommet mellom gjensidige relasjoner (Ødegaard 1998). Vi forteller alltid til noen, selv om det er oss selv i dagboknotater.

Å fortelle til seg selv.

Selv-dialogen kan også omdanne erfaringer til fortellinger. Selv-dialogen finner vi når små barn snakker med seg selv. Ofte tolker vi dette som lek med seg selv. Voksne har også indre dialoger. Det kan være samtaler eller at en forteller noe en har opplevd til seg selv. Drømmer er også eksempler på indre dialoger. I mer utviklet form har vi skriftlige tekster, rettet til en selv. Dagboken er et slikt eksempel, der er det en selv som både forteller og lytter til sin egen fortelling, gjerne på et senere tidspunkt. Mange forfatterskap har startet med selvdialoger som først ikke nødvendigvis var rettet mot et publikum. Bråten sier det slik:

Slik blir barnehagen og bibliotekshagen fylt av frukter av indre dialoger og av samspill med andre som har fylt barnets og dikterens deltager-rom. Og slik kan de blomstre ut i nye, omvendte dialoger i vår livsverden (Bråten 2000, s. 15).

Med disse, nesten poetiske ordene, synes det som om Bråten gjør klart at selv om vi kan snakke om selv-dialoger så er de også et resultat av samspill med omverdenen. Andre har fylt deltager - rommet slik at selv-dialoger er mulig.

Å være fortellingens jordmor.

Fortellingen om den uforløste fortelling var hentet fra en voksen - voksen relasjon, men det er ikke vanskelig å forestille seg at det blant barn i barnehagen finnes mange uforløste fortellinger. Berit Bae gir gode eksempler på dette i sine studier om voksen - barn relasjoner i barnehagen (se Bae 1996).

Noen barnehagebarn forteller historier som fyller litteraturfortellingenes kriterier. Men hva med mennesker uten verbal språk, forteller de? Kunsten hjelper oss med å forstå at det finnes ulike uttrykk for menneskelig erfaring. I vår rapport, som i de fleste andre tekster vi har studert om fortellingen, er det skriftlige og muntlige språket det innforståtte uttrykket. I vår kultur er verbalspråket et særlig vektlagt uttrykk. Men verbalspråket er bare et av mange uttrykksformer. Musikk og dans kan jo også fortelle og uttrykke menneskelig erfaring. Det samme kan sies om tegning og maling. Kunstens uttrykk er de samme vi kan finne hos alle mennesker. Mennesket er musisk i sin opprinnelse. Mennesker uten muntlig og skriftlig språk kan uttrykke seg gjennom kroppslige uttrykk eller ved hjelp av egnete og tilgjengelige medier i omgivelsene.

Vi skal se nærmere på de yngste barnas "fortellinger". De blir født som mennesker uten verbal språk. Vygotsky (1978) sier at de er født med disposisjoner til å utvikle verbal språk.

De første tegn på verbalspråket er lydene, så kommer ytringene. Små barns ytringer er ikke fortellinger, men menneskene rundt barnet tolker ytringen og skaper en fortelling. Polkinghorne (1988) sier at fortellinger er *meningsbærende tekster eller samtaler som har en indre sammenheng*. Men om et barns ytring er meningsbærende eller ikke kommer an på de voksne rundt. Det er de som er tolkerne, som for eksempel da faren kom hjem til lille Ingvild på 6 mnd. Da hun fikk øye på ham begynte hun å gråte sårt. Faren fikk vite at katten har klort henne tidligere på dagen og han sa med myk stemme: "Å lille venn, var det så vondt da? Skal du fortelle pappa om den slemme katten?"

Her er gråten en ytring fra et barn på 6 måneder. Hun forteller ikke en fortelling. Men faren griper anledningen til å skape en fortelling ut fra slik han tolker ytringen. Fortellingen kan utdypes ut fra farens erfaringer med katter. Fortellingen skapes i relasjonen mellom de to. Det er i relasjon med andre vi tilegner oss narrative ferdigheter. Når vi forteller, er det altså en sosial handling. I slike fortellinger kan barna være stille lyttere. Men de er likevel med. Trewarthen (1980) har vist at 4 måneder gamle spedbarn deler fokus med nære omsorgspersoner. Når barnet ser en rød ball på gulvet, vil han se på den voksne, så på ballen og igjen på den voksne. Hva han ser i ansiktet på den voksne vil være en del av hvordan han erfarer ballen. Når den voksne så setter ord til erfaringen blir barnet invitert til å dele opplevelsen med den voksne. Når barnet hører fortellingen om det som skjer rundt dem, blir mennesker og ting, opplevelsene og erfaringene til mentale strukturer som det er mulig å holde fast ved. Å huske blir mulig.

Bråten gir begreper som hjelper oss til å forstå hvordan samspillet mellom voksne og barn, helt fra fødselen av, legger grunnen for hvordan fortellinger blir skapt i samspill. Førverbale samspill virker i kraft av kroppsspråk med gjensidig utfyllende bevegelser og følelsesuttrykk som stemmes sammen. Disse åpner for de verbale samspill, der gjensidig forståelse skjer gjennom felles symboler, språket. Bråten (1998) fremhever at den språklige samtale understøttes av prosesser som starter i de første samspill. Vi har nå diskutert relasjonens betydning for konstruksjonen av fortellingen. Dette gjelder hos barn så vel som hos voksne. Vi skal nå se på hvordan barn skaper fortellinger sammen med voksne.

Samfortellinger.

Mange av oss samarbeider med de yngste barna om fortellinger fra dagliglivet uten nødvendigvis å være klar over at det er det vi gjør. Men uten en voksen som forløser av fortellinger, ville vi vært fattigere på fortellinger. Etersom barna mestrer språket med større selvstendighet har vi lett for å mene at vi skal holde oss utenfor deres fortellinger, at de må fortelle uten at vi påvirker fortellingen.

De første fortellingene barn forteller er fortellinger som er fortalt i samarbeid med andre, gjerne en voksen. Slike samarbeidsfortellinger blir av Miller et al. (1992) og Engel (1995) kalt for co-narrations. Vi oversetter dette til *samfortellinger*. Miller et al. definerer samfortelling som en episode av samtale med to eller flere ytringer fra et barn til en voksen om en hendelse i fortid der barnet beskriver seg selv som hovedpersonen (1992 s. 57). I samspill med fortellende voksne lever barn seg inn i fortellergenren. Slike samfortellinger kan barn også skape sammen med andre barn. Etter hvert som barnet utvikler sitt språk, vil det mestre å fortelle fortellinger uten voksenstøtte.

Engel undersøkte om barn kunne fortelle om fortiden i samarbeid med voksne på en mer avansert måte enn de kunne gjøre alene. Vygotskys teori om den proximale utviklingszone var det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Hun besøkte fire mor - barn par over en periode

på fire måneder med hjemmebesøk hver fjortende dag der hun tok opp all samtale på bånd. I tillegg til denne dybdestudien gjorde hun en bredere undersøkelse av 18 barn. Mødrene ble bedt om å fortelle om tre ulike hendelser ut fra tre ulike stikkord. Hun observerte store variasjoner i hvordan de samtalte og skapte samfortellinger. Hun delte mor - barn parene i to ulike kategorier. En gruppe som elsket å fortelle om det som hadde skjedd for fortellingens egen skyld. Denne gruppen kalte hun for *mimrerne* (reminscing). Den andre gruppen refererte til det som hadde skjedd, fort, med få ord. Hensikten var å oppklare saker og samtalene hadde en nytte hensikt. Denne gruppen kalte hun for *pragmatikerne* (practical remembering peer) (Engel 1995 s. 127/128).

Hun viste at barn mellom halvannet og to og et halvt år var aktive samarbeidspartnere i konstruksjoner av fortellinger. De kunne initiere tema for fortellingen og styre retningen fortellingen skulle ta. Morens rolle kunne være å ramme inn fortellingen og sørge for en indre sammenheng ved å se sammenhengen i det barnet kunne huske.

Vi har argumentert for at lytteren skaper forutsetninger for fortellingen. Lytteren kan avgjøre om det overhode kommer en fortelling eller ikke og hvordan denne fortellingen skapes. Dette skjer mellom voksne og barn enten vi ønsker det eller ikke. Så hvorfor ikke samarbeide? Slik som Frøydis på 3 år og førskolelæreren hennes, Bente gjorde det den dagen Frøydis kom tilbake til barnehagen etter noen dager hjemme med feber og oppkast (eget erfaringsbasert eksempel).

Frøydis skulle få hvile etter måltidet fordi hun var ennå noe redusert etter sykdommen. "Telle Lukkeøye", sier Frøydis til Bente da hun er vel anbrakt på madrassen. "Hvordan skal den historien begynne da?", spør Bente. Frøydis sier med en gang: "Lukkeøye kom mange ganger for jeg var syk og gråt ut sovesanden". Bente har forstått at det skal handle om Frøydis som kastet opp og gråt om natten. Hun begynner fortellingen: "Det var en gang en jente som het Frøydis. Hun lå i sengen i sin og fikk ikke sove fordi hun hadde så vondt i magen". Her bryter Frøydis inn: "Nei halsen, vondt i halsen". Bente fortsetter: "Hun fikk ikke sove fordi hun hadde så vondt i halsen. Da Plutselig satt Ole Lukkeøye på stolen ved sengen." Slik fortsetter de å lage fortellingen sammen.

Bente er her medkonstruktør. Frøydis tar initiativ til fortellingen og hun foreslår tema. Det er hun som er hovedpersonen sammen med Ole Lukkeøye. Fortellingen om Frøydis og Ole Lukkeøye er et samarbeide om en personlig fortelling laget på bakgrunn både av Frøydis sin erfaring med å være våken og kaste opp og med Bentes kjennskap til fortellingens struktur og rammer.

Eksempelet over er også et eksempel på et samspill som støtter barnets kognitive utvikling. Bente støtter Frøydis i å huske det som har skjedd ved å dikte en historie som ligner det som Frøydis erfarte. Vygotskys teori om den proximale utviklingssone gir oss begreper for å forstå hvordan barn utvikler sin fortellerkompetanse. Han definerer to soner i barnets kognitive utvikling. I den første sonen, den aktuelle utviklingssone, kan vi observere hva barnets mester. I vår sammenheng kan vi i den aktuelle utviklingssone observere og erfare hva barnet mestrer å fortelle uten støtte. Den Proximale utviklingssone er: "The distance between the actual developmental level as determined by independent problemsolving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978 s. 86). Vygotsky beskriver her at

både voksne og andre barn kan, i samarbeid med barnet, fungere som støtte for barns utvikling og læring.

Det var i en undersøkelse om veilederens rolle i barns problemløsning at Bruner sammen med Wood og Ross (1976) utviklet begrepet "scaffolding". De argumenterte for at begrepet den proximale utviklingszone inneholdt et paradoks. Barnet har ikke mulighet selv til å kontrollere en aktivitet det selv ikke mestrer, men oppnår bevisst kontroll over aktiviteten etter at mestring er oppnådd. De språklige funksjoner, forankres i samspill og dialog med de voksne og blir til indre dialoger hos barnet. I denne artikkelen oppsummerer forfatterne seks funksjoner som karakteriserer stillasprosessen (s. 98). Vi kommenterer fortløpende.

1. *Rekruttering*, handler om at pedagogen² viser interesse og oppmerksomhet.
I vår sammenheng betyr dette at den voksne må vise oppmerksomhet slik at han/hun oppdager ytringene som kommer eller skal til å komme. Ved å være oppmerksom kan den voksne være den som forløser fortellinger, slik vi har beskrevet tidligere i dette kapittelet.
2. *Redusering av frihetsgrader*, handler om at pedagogen forenkler oppgaven gjennom å redusere antall skritt som er nødvendig for å løse oppgaven.
I eksempelet over ser vi at Bente forenkler oppgaven (å fortelle) ved å bidra med sin kompetanse om den klassiske fortelling (se kapittel 3).
3. *Retningsfastholdelse*, med dette menes at pedagogen støtter barnets mål.
Bente støtter Frøydis' mål (se eksempel over) ved å endre sin tolkning da Frøydis sier at det ikke var vondt i magen, men det var ubehaget i halsen hun husket at hun hadde.
4. *Markering av kritiske trekk*, handler om at pedagogen skal synliggjøre valgmulighetene i prosessen. Der hvor barnet kan velge å gjøre noe som ikke fører til barnets mål og der hvor barnet følger i retning av målet.
Dette kan være mer aktuelt i de sammenhenger der læring er et mer uttalt mål enn i vår sammenheng.
5. *Frustrasjonskontroll*, med dette fremheves at pedagogen støtte kan gi barnet en følelse av at problemløsning er mindre farlig og mindre stressende sammen med en pedagog enn alene. Her er det en fare for at å skape avhengighet av pedagogen.
Vi ser samfortelling som et mål i seg selv, fordi det forutsetter et intenst og nærværende samspill mellom voksne og barn. Likevel er det et mål for barnet å fortelle uten støtte fra en voksen. Når vi snakker om samfortelling istedenfor problemløsning, kan det positivt føre til at barn får en form på sin erfaring som det alene ikke ville ha fått, men det kan også innebære en fare ved at pedagogen ikke klarer å følge barnets mål ved fortellingen.
6. *Demonstrasjon* av måter å løse problemer og oppgaver på.
I vår sammenheng blir demonstrasjon selve det å fortelle. Ved å høre fortellinger, kulturens- og hverdagsfortellinger, vil barnet bli impregnert av fortellinger.

Disse funksjonene er laget med henblikk på problemløsning. Det kan diskuteres hvor fruktbart det er å overføre dette til vår kontekst, nemlig voksnes støtte til små barns fortellinger. Men vi

² I denne artikkelen bruker de begrepet "tutor" om den voksne. Dette begrepet oversettes gjerne til veileder på norsk. Det er for oss uvant å bruke veilederbegrepet i voksen - barn relasjonen i barnehagen. Vi oversetter derfor til pedagogen.

ser at det gir mening ved å bytte ut problemløsning med begrepet samfortelling. Funksjonene fungerer i vår kontekst.

Lindèn (1989) oversatte begrepet "scaffolding" til "stillas". Hun viser til hvordan ny mestring blir mulig gjennom å støtte barns mål (se punkt 3 over). Hun poengterer at målet er virksomhetens mening. Når pedagogen finner barnets mål, kan hun også finne motivasjonen for handlingene (Op. cit. 1989 s. 14). I vår sammenheng kan dette si noe om betydningen av den voksnes evne til å se og høre barnet, slik vi argumenterer for over.

Det blir nødvendig å problematisere hva som er barnets mål med handlinger. Her er handlingen å fortelle. Det er ikke alltid like lett å tolke hvilke intensjoner barnet har med sin fortellende ytring. Bruner viser i sin 4. universale, hermeneutisk komposisjon (se kapittel 3), at fortellinger har mer enn en tolkning. Vår forforståelse vil påvirke vår tolkning. Når voksne skal tolke en ytring fra barnet, kan det godt hende at den voksne med sin forforståelse ikke tolker barnets hensikt med ytringen, slik barnet opprinnelig hadde som mål. Når den voksne da skal inn å konstruere fortellinger sammen med barnet, vil den voksnes forforståelse påvirke innholdet i fortellingen.

Men er det slik at barnet alltid har et mål med sin fortellende ytring? I forbindelse med prosjektet "Fortellerreisen" ble det i en barnehage oppdaget at svært mange av fortellingene handlet om vann og sjø. De voksne ble nysgjerrige på hvorfor uten å finne en logisk forklaring, helt til de oppdaget at mange av barna satt og så rundt seg på veggene i det rommet der de satt og fortalte. Rommet var dekorert med bølger (Thorkildsen 2000). Er det ikke ofte slik at en lar seg inspirere av umiddelbare erfaringer? Kanskje tilfeldige?

Hansen og Nielsen (1999) drøftet hvordan stillasbegrepet er blitt brukt i ulike områder og på ulike måter innenfor pedagogikken. De påpeker at svakheten ved Wood et al.s (1979) betraktninger er at de ikke problematiserer samspillet mellom barnet og pedagogen. De problematiserer heller ikke faren for misbruk av definisjonsmakt og at det kan være vanskelig for pedagogen å holde barnets fokus og mål. De nevner også flere problemer knyttet til bruk av stillasbegrepet. De problematiserer stillastenkning i institusjonelle sammenhenger på bakgrunn av at der er det mange barn samlet på en gang. I barnehagen vil det i de fleste situasjoner være mer enn ett barn sammen med en pedagog. Ulik alder og ulikt funksjonsnivå når det gjelder å fortelle, kan gjøre at en barnehagen må forholde seg til at barna kan ha ulike perspektiver, og at stillasene rundt barns fortellinger derfor må bygges opp på ulike måter hos de barna som er sammen.

Bae har studert småbarns gruppesamtaler i barnehagen. Barn hefter seg på en pågående kommunikasjon ved å assosiere til et ord i foregående kommentar (Bae 1990 s. 192). Dette fenomenet kaller hun for *chaining*. Bae viser hvordan den voksne deltar i gruppesamtaler ved å lytte intenst og ved å gi innlevende og bekreftende uttrykk. Den voksne strukturerer oppmerksomheten i retning av den som skal si noe (Op. cit. s.193). Baes eksempel kan dermed også være et eksempel på hvordan den voksne kan støtte grupper av barn i å fortelle.

Bae fremhever den voksnes innlevende og lyttende handlinger. I Wood et. al. (1979) er den 3. funksjon retningsfastholdelse. Det innebærer dette at de voksne må beherske, eller lære seg, innlevelsens kunst. Her ser vi likheter mellom Bruners stillasbegrep og Baes mer dialog/relasjonmessige tilnærming. Nærmest intuitivt må man forstå barnets retning med ytringen. Dette er ikke uproblematisk. Voksne kan lett misforstå barnets hensikter. Vi kan

overfortolke og lett ta over. Er vi for utålmodige? Kanskje vi tar over og forteller *for* dem. Vi tolker deres erfaringer og opplevelser og presenterer dem som barnets fortelling.

Slike refleksjoner kan gjøre oss oppmerksomme på at når barnet ikke mestrer fortellergenren fullt ut på egen hånd, men er avhengig av en voksne medkonstruktør, er kontrollen er lagt til den voksne. Den voksne har definisjonsmakt over fortellingen. Dette aktualiserer en kontinuerlig etisk refleksjon over den voksnes kontroll og makt og hva dette kan innebære for barnet. Dette blir særlig tydelig etter hvert som barn uten verbal språk eller med forsinket språkutvikling vokser til. Over viste vi til Mead (1962) som påpeker at barn overtar andres holdninger i forhold til seg selv og gjør dem til sine egne. Barns identitet blir den identitet som viktige personer formidler til dem. Både foreldre og barnehagepersonalet ser gjerne at barnet utvikler en positiv selvforståelse. Fortellingsformen er et sterkt virkemiddel. Fra barnets perspektiv blir det å lytte til en fortelling med seg selv i hovedrollen en opplevelse av seg selv som eget individ gjennom andre personers framstilling (Ødegaard 1998).

Skal barnehagepersonalet støtte fortellinger omkring erfaringer barnet har gjort tidligere, kan det være en fordel å kjenne barnet, observere det, ha kjennskap til barnets ulike kontekster og tidligere erfaringer. Men på den annen side kan vi også tenke oss at risikoen for å overfortolke barns ytringer blir større når vi kjenner barnet godt. Kanskje møter man barnet mer åpent når man ikke kjenner barnet så godt? Noen ganger kan det nettopp være den ukjente som gir signaler på at hun tar imot fortellingen. Kanskje den samme fortellingen ville ha blitt stoppet hos barnets nærmeste? Slike spørsmål blir aktuelle når vår kontekst er barnehagen. I barnehagen møter barna voksne som er andre voksne enn sine foreldre. At barn har ulike relasjoner til ulike mennesker muliggjør at barna kan få fortalt flere av sine fortellinger. Uansett vil det alltid være et spørsmål om den voksne vil fange barnets opplevelse. Eller vil den voksne sette ord på en situasjon som ikke samsvarer med barnets opplevelse av situasjonen?

Det vil være av stor betydning at den voksne medkonstruktøren er var på barnets reaksjoner på det som hun tolker og sier. For det er på bakgrunn av barnets reaksjoner en har muligheter for å gjette om en støtter barnets hensikt med fortellingen. Fortellinger om barnet og fortellinger konstruert sammen med barnet er med på å danne barns selvforståelse og identitet (Ødegaard 2000). Barn lever imidlertid mye her og nå. Dette gjør at barns ytringer ofte vil ha en sammenheng med den situasjonen en står i sammen. Dette kan igjen gjøre det enklere å tolke hva som er barnets mål med initiativet til fortellingen.

Fortellingen skapes i en kulturell kontekst.

Vi har over prøvd å fremheve de iboende ressursene barna har, til selv, og i samarbeid med en støttende voksen å utvikle sin fortellerkompetanse. Men i hvilken grad vi voksne ønsker å delta i denne prosessen vil nok variere ut fra hvilke kulturelle verdier og lærte handlingsmønstre vi selv er en del av.

Engel (1995) refererer komparative undersøkelser om å snakke om hendelser i fortid. Koreanske og amerikanske barn bar båndopptaker på kroppen for en dag. Studien viste at de amerikanske barna og deres foreldre snakket om det som hadde skjedd tre ganger så ofte som de koreanske barna og deres foreldre. Denne studien peker i retning av at vi i den vestlige kulturen verdsetter selvbiografisk hukommelse og dermed også de selvopplevde fortellingene mer enn i noen østlige kulturer.

Som vi også drøftet i kapittel tre, vil det være variasjoner innefor en kultur. Familier vil utvikle samtalemønstre av ulik karakter. I noen familier vil det å fortelle hverandre om daglige små episoder som har hendt være integrert i familiens habitus. Andre familier vil være preget av samtalemønstre med spørsmål og svar av mer lukket karakter, som for eksempel: "Husket du å tømme bosset?" " Ja, det gjorde jeg". Engel (Op. cit. s. 142, 143) viser til at barn internaliserer familiestilen helt fra de første språklige samspill. Dette gjør at det vil være store individuelle forskjeller mellom barns ulike fortellerstiler. De møter barnehagen med ulike forutsetninger. Der vil de møte voksne som også har ulike stiler. Hun viser til undersøkelser som kan tyde på at innadvendte barn og voksne ofte vil bruke en mer praktisk stil enn mer utadvendte personer. Barn som vokser opp med voksne som har en fortellende stil viste seg ofte å bidra mer uavhengig i samtaler.

Men det finnes også undersøkelser som viser at vi må være varsomme med å trekke forhastede konklusjoner. Klausen og Jantzen (1999 s. 91) viser til undersøkelser om forhold rundt tidlig språkutvikling hos barn i Papua Ny Guinea. Barna blir båret på ryggen store deler av dagen. Mødrene snakker i begrenset omfang *til* barna, ikke *med* dem. De beholder et asymmetrisk forhold til barna til de er relativt selvstendige. Det innebærer at de instruerer dem i hva de skal si og at de ikke samarbeider om fortellinger. Disse barna lærer ikke å snakke senere enn barn som vokser opp i samtalende og fortellende forhold til nære omsorgspersoner. Klausen og Jantzen konkluderer med at Bruners stillasteori ikke kan sees som en universell sann forklaring på hvordan språk og læring skjer. Likevel argumenterer de for at teorien er hensiktsmessig fordi den uttrykker våre kulturelle verdier, forestillinger og normer på en meningsfull måte. Teorien fungerer også som en modell for virkeligheten. Den fungerer normdannende for samspillet mellom voksne og barn. Teorien gir mening og er attraktiv selv om barn kan bli kompetente fortellere uten at voksne er støttende stillas.

I vår kultur lever kulturens fortellinger gjennom litteratur og ulike mediers fremstillinger av menneskers historier og aktuelle og historiske begivenheter. Slik er de også med på å skape kulturens fortellinger.

Brostrøms (1999 s. 92) analyse av 359 barnefortellinger viser at mange barn inspireres av kulturelle uttrykk i sine fortellinger. Spor av litteratur, TV, teater og lignende kan finnes igjen i nærmere 75% av fortellingene. Men inspirasjon fra opplevelser sammen med voksne finnes i ca 20 % av fortellingene og fra opplevelser sammen med andre barn i lek ca. 7 %.

Foldøy (1996) argumenterer for betydningen av barnelitteratur som støttespiller for skaping av identitet. I vårt samfunn er barnelitteraturen mangfoldig slik som det samfunnet vi lever i. Noen barnelitteraturforfattere bryter med de tradisjonell fortellingskriterier og skaper mer komplekse forløp. Slik en kan se det for eksempel i Gaarders *Kabalmysteriet* (1990). Også i litteratur for voksne har vi forfattere som problematiserer fortellingsgengeren. I Kjørstads triologi om Jonas Wergeland, *Førføreren* (1995), *Erobreren*(1996) og *Oppdageren* (1999), får hovedpersonen hele tiden lagt til ny identitet gjennom nye fortellinger. Hans ide er at menneskets identitet ikke er identisk med et menneske. Det vil alltid være en fortelling til, som kan vise en ny side ved identiteten. Lignende perspektiver har også andre forfattere. I sin selvbiografi (referert i Dagbladet 2001) skriver Gabriel Garcia Marquez: "Et liv er ikke det som har hendt med et menneske, men hva en husker og hvordan en husker det".

Eksempler fra litteratur og media kan hjelpe oss til å se at det også er en relasjon mellom samfunn og kultur og de kulturelle uttrykk som skapes av menneskene som lever der.

Litteraturen er med på å skape de kulturelle fortellingene og forfatterne er mennesker som lever og lar seg inspirere og påvirke av kulturen.

Hans Clausen (1998) viser hvordan kulturen konstruerer menneskeverd. Gjennom en analyse av skjønnlitterære fortellinger om mennesker med funksjonshemming, viser han at et handicap ikke er et fenomen som bare er. Det er en kulturell kategori som er underlagt historiske og kulturelle tolkninger.

I fortellingen om *Sjefen* forteller en av de voksne, Anne, fra avdeling Bikuben om en samtale om bier:

Vi sitter ved lunsjbordet og snakker om alle biene som henger i taket.

Da kommer vi på at vi har glemt å lage en dronningbie!!!

Martin: Og så en kongebie!

Anne: Nei, det finnes jo ikke kongebier i en bikube!

Martin: Jo da.

Anne: Nei, det er helt sant - det er dronningen som bestemmer hos biene!

Martin: Nei, kongebien!

Anne: Nei, Dronningbien!

Martin: Da må vi i hverfall ha en sjef!

Her ser vi hvordan kulturelle verdier blir aktualisert gjennom fortellingen. Det er kjønnsroller som her blir tematisert. Denne lille fortellingen kan vise oss at kjønnsrollemønstre er befestet hos førskolebarnet Martin. Bienes verden er ikke organisert som den verden han kjenner. For der er det konger og hankjønn som bestemmer.

Som voksen kan vi se at vi velger å lese fortellinger og se filmer som handler om gripende livstema som fattigdom, rikdom, vold, sex, kjærlighet og død. Slik tema engasjerer oss og lever også i fortellinger voksne forteller til hverandre. Vi voksne blir lett usikre når barn forteller om slike gripende livstema. Vi lurer gjerne på om de har sett for mye på fjernsyn, eller om de ikke har det så bra hjemme. Usikkerheten kan føre til at vi stopper slike historier. Men er ikke dette en måte å leve seg inn i kulturen på? Det å gjenfortelle historier fra fjernsyn kan være en måte å få kontroll over sine opplevelser med det de så og en måte å forstå det på. Vi kan se på det som en parallell til leken. Barn vil også bruke leken til å forstå og bearbeide sine opplevelser. Når barn begynner å fortelle om gripende livstema, fortjener de interesserte voksne som kan lytte fram fortellingen de bærer med seg.

Barna møter kulturelle uttrykk gjennom å leve sammen med nære voksne og dele deres opplevelser og erfaringer. Et annet eksempel på dette er Anne førskolelærers fortelling *Gifteplaner*, en samtale som fant sted like etter bryllupet til en av de voksne i barnehagen:

Ida, Ole - Edvard og Marit er ute og sykler på Taxisyklene. Ida og Ole -Edvard sitter sammen på en og Marit er alene. Marit er opptatt av å finne ut hvem som er på lag og sier skeptisk til Ida: "Er du venn med Ole - Edvard?" " Ja", sier Ida. "Er du forelsket i han også?", spør Marit med litt truende stemme. "Nei", sier Ida og må forklare til Ole - Edvard: "Jeg er bare venn med deg. Jeg er ikke forelsket."

"Nei", sier Ole - Edvard forståelsesfullt: "For da måtte vi gifte oss og." "Jeg skal kanskje gifte meg med Christoffer", sier Ida. "Jeg skal kanskje gifte meg med Sondre", sier Marit og smiler .

Brylluppet til noen de kjenner godt inspirerer den voksne til å fange opp akkurat denne fortellingen. Men vi ser at brylluppet også har inspirert barna til sine refleksjoner omkring hva som skal til for å gifte seg. Slik griper barna kulturens iboende normer og forventninger.

Som voksne er vi med på å skape kulturelle rom. I barnehagen kan dette reguleres av de voksnes fortellingsmønstre, hvor ofte og hvordan fortelles det? Støtter vi oss til kulturens fortellinger? Hvilke fortellinger presenterer vi? Når voksne støtter barn i å fortelle er vi med på å konstruere barnets selvforståelse og identitet. Hva ser vi barnet gjør og hvilke ytringer hører vi barnet fortelle? Er vi rettet inn mot å ta imot og forløse barns fortellinger? Og hvilke fortellingsmønstre lever disse i? Slike spørsmål aktualiseres når vi nå skal se på hvordan vi kan fremme fortellerglede og støtte barnas fortellinger i barnehagen.

La fortellergleden leve!

Vi har så langt i rapporten argumentert for at fortellinger skapes mellom mennesker i en kultur. Vi har slått fast at fortellingen er genuint menneskelig, og at det fra de første samspill mellom voksne og barn dannes fortellingsmønstre. Vi har brukt Bruners stillasbegrep for å drøfte og beskrive hvordan personalet i barnehagen kan støtte og forløse barns fortellinger. Vi skal nå oppsummere den voksnes rolle med fem imperativer for å la fortellergleden leve i barnehagen.

Det å fortelle vil for barn være naturlig fordi det er genuint menneskelig å fortelle. Vi har i dette kapitlet hatt den voksnes rolle som medkonstruktør i barns fortellinger i fokus. Vi har argumentert for at voksne samforteller med barn og har samtidig pekt på den definisjonsmakt som den voksne har. Vi tror ikke noen bevisst går inn for å misbruke en slik makt. Likevel skjer det at vi stopper fortellingen. Kanskje kan vi bli utfordret ved at fortellingen handler om tabuer eller andre tema som kan gjøre oss forlegne eller irriterte. Noen ganger kan vi korrigerer barns fortellinger: *Nei, det var ikke det som hendte...* eller vi har et annet fokus enn barna. Da kan vi bli fristet til å fortelle *for* dem, fordi vi synes budskapet, eller poenget, kommer bedre fram når vi selv overtar fortellingen. Dette gjør vi gjerne selv om vi samtidig har et ønske om å utvikle deres fortellerkompetanse. Det er ikke alltid vi er bevisst på hvordan vi hindrer dem i dette. Hva kan vi gjøre?

Vi vil avslutte dette kapitlet med imperativer for å la fortellergleden leve! Selv om imperativer kan lett fremstå som sannheter og rette svar. De kan også være vanskelig å etterleve i all vår menneskelige ufullkommenhet. Fortellinger fra barn kan utfordre oss, og vi selvsagt kan diskutere om det noen ganger er riktig å stoppe barns fortellinger. Likevel vil det å fortelle oftest være en gledesfull aktivitet å få ta del i.

Lytt fram fortellingen!

Vi har argumentert for at lytteren er med på å skape fortellingen. Engel (1995) mener at vi ganske enkelt må lytte etter erfaringspråket, etter *den fortellende stemme*. Vi bruker blikket. Er det rettet mot barnet? Er blikket konsentrert og åpent? Tilpasser vi oss det barnet er i ferd med å fortelle? Smiler vi ? Eller kanskje fortellingen ser ut til å bli trist? Vi følger med å legge ansiktet i mer alvorlige folder? Holder vi konsentrasjonen slik at vi følger barnet med små

tilslutningsuttrykk? Bae (1996) sier at dette er et kjennetegn på en anerkjennede væremåte. Vi viser forståelse ut fra barnets forutsetninger og prøver å få tak i meningen eller intensjonen. Slik støtter vi barnets mål med ytringene.

Det er interessant for oss å vite noe om hvordan barnet tenker, hvilke opplevelser og erfaringer de gjør seg. Når vi møter barnet med forventninger om at de har noe å fortelle vil vi få flere historier.

I likhet med Bae (1996) peker Engel (1995) på faren som ligger innbakt i det å være pedagog. Som pedagoger er vi opptatt at barn skal være under utvikling, at de skal lære noe. Dette kan noen ganger hindre oss i å støtte barnets mål med fortellingen. Engel sier det slik: "One can respond to the story more as a member of an interested audience than an evaluator." (Op. cit. s. 211) Når en lytter mer som et publikum, er det lettere å spørre etter flere detaljer i fortellingen eller oppklarende spørsmål. En slik respons vil gi barnet mer oppmuntring til å fortsette sin fortelling enn responser som vurderer det barnet sier, eller som er for opptatt av om barnet følger kriterier for fortelling.

Samarbeid om fortellingen!

Vi har argumentert for at fortellingen skapes i relasjonene mellom lytter og forteller. Når barns *egne* fortellinger kan være en illusjon, kan vi like godt gå inn for et samarbeid om fortellinger. Dette innebærer at den voksne støtter barns ytringer og mål for fortellingen. Fortell sammen med de yngste barna. Fortell sammen med barn uten språk og med forsinket språkutvikling. Ikke undervurder dem. Lytt til responsen på din fortellingen og juster fortellingen deretter.

Impregner barnet med fortellinger!

Om barn er omgitt av fortellinger, det være seg kulturens fortellinger eller fortellinger fra hverdagslivet, er det sannsynlig at barna får et utvalg av ulike fortellerstiler å velge mellom når de skal fortelle sine fortellinger. Personalet i barnehagen er kulturformidlere. Øs av kulturens mangfold. Bruk ulike språklige genre. Ikke undervurder barna. Om man i barnehagen forteller et eventyr som ikke er tilpasset alle aldre og utviklingstrinn og noen barn ikke skulle forstå alt i eventyret, så vil de likevel få med seg rytmen, hvordan spenningen bygges opp. De vil kunne gjenkjenne den klassiske fortelling for siden mestre den selv.

Vurder kvaliteten i de kulturelle uttrykkene du presenterer for barn, men det er ikke sikkert at det er bare de gamle gode eventyrene som duger. Nyere uttrykksformer som videofilmer, tegneserier og dataspill kan også være av god kvalitet. De vil som oftest være oppbygget som den klassiske fortelling, eller ha elementer av den.

Ta i mot alle fortellinger, ikke vurder dem!

Å leve med mennesker i en kultur betyr å leve sammen på godt og vondt. Barn tar opp i seg både det vonde og det gode. De vil ha behov for å bearbeide og forstå den verden de lever i og de menneskene som blir viktige for dem. Som i leken, vil barn gjennom fortellinger fra hverdagslivet eller fra fantasiens verden, kunne fortelle fortellinger vi voksne kan ha problemer med å ta i mot. Som for eksempel når barn i barnehagen forteller lite flatterende historier om sine foreldre. Ikke vurder, moraliser eller stopp barnets fortellinger. Ta i mot død, sex eller hat. Vær en god lytter, men vis barnet respekt ved å la taushetsplikten gjelde for det barnet forteller.

Velg en heltefortelling!

Barn overtar andres holdninger i forhold til seg selv og gjør dem til sine egne. Barns identitet blir den identitet som viktige personer formidler til dem. Både foreldre og barnehagepersonalet ser gjerne at barnet utvikler en positiv selvforståelse. Fortellingsformen er et sterkt virkemiddel. Fra barnets perspektiv blir det å lytte til en fortelling med seg selv i hovedrollen en opplevelse av seg selv som eget individ gjennom andre personers framstilling. Det gjør det nødvendig å tenke på om våre utvalg av fortellinger er i det godes tjeneste. Det gjør det også nødvendig å problematisere omkring spørsmål som: hva vil det si å respektere barns integritet? Med hvilken rett forteller vi barns fortellinger videre til de andre barna, til hverandre i personalgruppen, til foreldrene? (Ødegaard 1998, 2000).

Hver gang vi forteller om barna i barnehagen har vi noe vi kan tre tilbake å se på. Vi kan reflektere over barna, oss selv og over samspillet. Hvis du forteller en heltefortelling om Alexander en gang han gjorde noen glad, vil du huske den bedre fordi du allerede har fortalt den. Du kan ta den fram og fortelle den til Alexander en dag han trenger den. Hver gang du forteller den fortellingen blir han et menneske som gjør andre glad. Slik forteller vi og konstruerer liv.

Fortellingen om den nye assistenten

Det er tid for 2 -åringene å gå ut. Vi holder på i garderoben. Alexander (fem år) kommer: "Jeg vil hjelpe". Han styrer på, knapper knapper, drar på gensere og drar opp oljebukser. "Jeg er stor jeg", sier han til Charlotte som ligger på gulvet mens Alexander tar på henne utdressen. Da vi hadde fått klær på alle, leier Alexander 2 -åringene ut, en etter en. Da sistemann er ute, kommer han inn igjen, slår hendene sammen og sier: "Sånn, ja, hvor er de andre?"

Kapittel 8. SAMMENFATNING OG VEIEN VIDERE.

Hensikten med prosjektet var på den ene siden å studere fortellingen med sikte på å forstå mer. På den andre siden ønsket vi å løfte fram fortellingen som læringsform i arbeidet med de voksne i barnehagen og som en kommunikasjonsform i arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Ulike samarbeidspartnere og et noe løst omriss av samarbeidsformer med barnehagene, gjorde at det først var i skriveprosessen at prosjektet ble rammet inn. Prosjektet var mye mer enn rapporten. Her har foregått valg og bortvalg. Men rapportsjangeren hjalp oss til å skrive fram prosjektet. Det har hatt en tidsramme som har satt ytre begrensinger og det er skrevet fram av forskerne. Denne skriveprosessen har vært med på å konstruere prosjektet *Tusen erfaringer søker fortellinger* slik prosjektet nå framstår for oss, men mange av barnehagene har dokumentert på egne premisser og slik fått fram hvordan prosjektet framstar for dem.

Prosjektet har gitt erfaringer med forskende fellesskap. Vi har drøftet om det er mulig for forskere og barnehagefolk å ha et forskende fellesskap som likeverdige samarbeidspartnere. Vi erfarte at barnehagene fant seg til rette ved å definere selv hvor mye og på hvilken måte de ville engasjere seg i prosjektet. Prosjektet har vært mangfoldig og tvetydig. Men vi mener våre erfaringer kan vise at et samarbeid mellom forskere og barnehager kan være fruktbart,

selv om det ikke fremstår som det perfekte samarbeidet eller som idealet på det forskende fellesskap. For oss blir en pragmatisk holdning til et slikt samarbeid å leve med. Samarbeidet har for oss vært svært lærerikt og vært fundamentalt for å kunne utvikle ny kunnskap.

Barnehagens virkelighet er kompleks. Erfaringer med og data fra personalseminarer tyder på at fortellinger fra barnehagens hverdagsliv ligger der som en nær ressurs med stort faglig potensiale. I prosjektet åpnet fortellinger fra barnehagens hverdag for ulike perspektiver. Dette påvirket pedagogen slik at hun fikk større handlingsrom "her og nå" i arbeidet med barna. Fortellingen ga større aksept til de individuelle forutsetningene i personalgruppen. Flere ble aktive i diskusjoner og personalet turte å være mer direkte overfor sine kolleger. De kunne tape ansikt. I arbeidet med fortellinger på personalseminarer ble det tydelig at fortellingene påvirket både den individuelle og den kollektive læringen.

Fortellingsmaterialet gjorde det interessant å gruppere fortellingen i ulike typer. Solskinshistorier, suksessfortellinger, vanefortellinger og vendepunktfortellinger er eksempler på slike typer. Det finnes nok flere ulike fortellingstyper om en hører etter i barnehagen, men en slik begynnende skisse kan kanskje inspirere til å finne flere? I dette kan det også ligge ansatser til å utvikle arbeidet med fortellinger videre. Vi har nå et omfattende materiale med fortellinger som kan studeres ut fra ulike perspektiv.

Vi ville studere hvilke muligheter som lå i muntlige og skriftlige fortellinger. På personalseminarer gjorde de muntlige fortellingene at enkeltpersoner trådte tydelig fram. De muntlige fortellingene kom spontant og ga innhold og glede i det sosiale samværet i barnehagen. Den skriftlige fortellingen gjorde at det flyktige ble holdt fast og ble synliggjort. Hverdagen trådte fram og muligheter for refleksjon, vurdering og forbedring ble gitt.

Vi identifiserte skrivemotstand. Erfaringer tydet på at vaner og organisering av skrivingen har betydning for i hvilken grad det skrives. Kanskje ikke så overraskende at lederen spilte en nøkkelrolle. Å skrive tar tid, derfor krever det organisering og realisme når det gjelder omfang, mens å fortelle muntlig følger naturlig med i det sosiale livet i barnehagen.

Vi så på hvordan relasjon og kultur skaper fortellingen og drøftet problemstillingen: *Hva utløser fortellingen i barnehagen?* I prosessen ble vi opptatt av hvordan menneskene skaper forutsetninger for hverandres fortellinger. Fortellingen skapes i relasjonen. Dette var ikke særlig utdypet hos Bruner, men i lys kommunikasjonsteorier har vi forsøkt å utforske det relasjonelle i fortellingen. Vi har hatt den voksnes rolle som medkonstruktør i barns fortellinger i fokus. *Samfortellinger* er samtaler med to eller flere ytringer fra et barn til en voksen om en hendelse i fortid der barnet beskriver seg som hovedpersonen. Vi har ved eksempler og drøfting av teori sett på hvordan den voksne kan støtte barnets fortelling ved å følge barnets mål med fortellingen. Det ble tydelig at det ligger mye spennende stoff for videre undersøkelser her. Hvordan tenker og forholder personalet seg til barns fortellinger? Reflekterer de over hvordan de selv er med på å skape forutsetninger for fortellingene? Eller hvordan samarbeider de med de yngste barna i å konstruere fortellinger. Vi tror at slike perspektiver kan bidra i spesialpedagogiske spørsmål.

Sentralt i studien har hele tiden vært å studere fortellingen og bli sikrere på hva som er hensiktsmessige kriterier for fortellinger fra barnehagens hverdagsliv. Gjennom studier av Bruners tekster fant vi at hans konstruksjonistiske perspektiv på fortelling gav begreper som klang sammen med vår egen forståelse; fortellinger konstruerer virkeligheten. Bruner fremhever at fortellingen alltid blir til i en kultur. Dette blir overordnet og kaller på

refleksjoner på metaplan når det gjelder å forstå barn og forstå barnehagen. Han fremhever også at fortellingen rommer et mangfold av tolkninger. Disse gjør at fortellingen utløser diskusjon og refleksjon. Fortellingen utløses av følelser, verdier, problemer og av at man ser det uvanlige i det vanlige. Bruners fortellingsbegrep er sammensatt. Vi synes det kan se ut som at Bruner fremhever en subjektiv tidsstruktur som det fremste kriteriet på en fortelling. Vår undersøkelse viste at våre respondenter ikke var så opptatt av subjektiv tidsstruktur i sitt fortellingsbegrep. De fremhevet fortellingens muligheter og la vekt på at fortellingen som form gjør at en kommer nærmere øyeblikk, opplevelser følelser og erfaringer i barnehagen. Flere påpeker også at erkjennelsen følger etter fortellingen. Det personlige i fortellingen gjør det tydelig at det kan være flere perspektiv. Det som skjedde på personalseminarer og i andre sosiale sammenhenger var at en fortelling utløste flere assosiasjonsfortellinger. Dette gjør at den personlige fortellingen kan løftes fram og diskuteres.

Praksisfortellingsbegrepet ble tidligere utviklet for å gi et alternativt språk til et tradisjonelt didaktisk språk og fremhever egenskaper ved fortelling som at den er personlig, sosial og verdibasert. Dette begreper vektlegger ikke tidsstruktur, heller ikke kultur. Praksisfortellingsbegrepet ligger tett opp til den forståelse som barnehage folk i vårt utvalg hadde. Kanskje ikke så overraskende, for begrepet har vist seg levedyktig i det barnehagefaglige feltet. Dette kan vise at egenskaper ved fortelling passer som form i barnehagens liv og virke. At fortellinger konstrueres i relasjonen innefor en kulturell kontekst gjelder også barns fortellinger. Vi har argumentert for at begrepet *barns "egne" fortellinger* kan være en illusjon.

Ut fra litteraturstudier, undersøkelser og erfaringer fra prosjektet vil vi sammenfatte hensiktsmessige kriterier for fortelling i barnehagens hverdagsliv slik:

- Fortellinger skaper og skapes i en kultur
- Fortellinger konstruerer virkeligheten
- Fortellinger skapes og utløses i relasjonen
- Fortellinger utløses av følelser, verdier, problem og av å oppdage det uvanlige i det vanlige
- Fortellinger rommer et mangfold av tolkninger
- Fortellingens ulike tolkninger utløser diskusjon og refleksjon

Vi tenker oss at vi trenger flere ulike fortellingsbegrep i barnehagens hverdagsliv

Det klassiske fortellingsbegrepet med en subjektiv tidsstruktur, men en begynnelse, en midtdel og en avslutning, gir en velkomponert form på erfaringen. Denne formen på fortelling lever vi i gjennom kulturelle uttrykk som også finnes i barnehagen i form av bøker, filmer osv. Hverdagslivets fortellinger blir ofte fortalt i denne sjangeren.

Et vidt og romslig fortellingsbegrep er nødvendig fordi det er snakk om selvlagede fortellinger fra barnehagens hverdagsliv, ikke om fullendte kunstneriske uttrykk. Vi kan tenke oss ytringer og haltende fortellinger som likevel kan ha en indre logisk sammenheng ut fra konteksten. Dette gjør at fortellingene fungerer godt nok selv om den ikke har alle kriteriene for en klassisk fortelling.

Praksisfortellingsbegrepet fremhever det sosiale og det verdimesige i fortellingen. Det har vist seg levedyktig og fungerer godt innefor et personalutviklingsperspektiv og som veiledningsgrunnlag i undervisning av studenter (ikke behandlet i denne rapporten).

Samfortellingsbegrepet er nødvendig for å ta ytringer fra små barn alvorlig. De forteller og kan få støtte til å gi sine erfaringer en form.

Vi avslutter rapporten der vi begynte, ved et måltid i barnehagen. Kanskje er det slik som en femåring sa: *Det er så gøy når vi spiser formiddagsmat, for da forteller vi ting!!* Fortellingen under er ikke en fortelling i klassisk betydning, men innenfor et romslig fortellingsbegrep gir den mening, ikke minst for dem som kjenner guttene som samtalen er referert fra:

Ved frokostbordet

Ole Kristian: "Guttene tøffer seg ofte for jentene!"

Simen: "ja, men jentene tøffer seg for guttene også!"

Ole Kristian sier til Martin: "Tøffer du deg for jentene?"

Martin: "Nei, jeg er for sjenert som vanlig!"

LITTERATURLISTE

- Andersen, T., Hesselberg, H. og Stang, M. (2000): Jeg forteller - ergo ser jeg. Prosjektrapport. Bærum kommune.
- Andersen, T. (2001): Den skjulte formuen i barnehagen. I *Norsk Førskolelærerblad nr 1 s10 – 11*.
- Askland, L. og Sataøen, S.O. (2000): *Å høre til*. Gyldendal. Oslo.
- Aristoteles (1961): *Poetica. Om diktekunsten*. Tanum. Oslo.
- Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk Forum. Oslo.
- Bae, B. (1990): Fokus på kommunikasjonsprosesser mellom førskolelærer og barn. *Norsk pedagogisk Tidsskrift nr. 4*
- Barne- og familie departementet (1995): *Rammeplan for barnehagen*. Q-0903 B
- Barne- og familie departementet (1999-2000): Stortingsmelding nr 27. *Barnehagen til beste for barn og foreldre*.
- Bateson, G. (1979): *Mind and nature*. London: Wildwood House Ltd.
- Birkeland, L. (1995): *Vurdering i barnehagen gjennom barns og voksnes praksisfortellinger*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi. Arbeidsrapport Høgskolen i Bergen 1997 nr 1.
- Birkeland, L. (1998): *Pedagogiske erobringer*. Pedagogisk Forum. Oslo.
- Birkeland, L. (1999): Fortellingen – en god observasjonsmetode. I: *Pedagogisk bokorm nr.3*. s. 11 – 13.
- Birkeland, L. (2000) Dette vet jeg ikke om jeg tør å fortelle! I: *Barnhagefolk nr 3 s. 50 – 57*.
- Brostrøm, S. (1999) *Jeg vil li' fortelle en historie*. Skriftserie fra Center for Småbørnsforskning nr 11. København: Danmarks Lærerhøgskole.
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. USA
- Bruner, J. (1987): Life as a narrative. *Social Research vol. 54, no 1*.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Harvard University Press. USA
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Gyldendal. Ad notam.
- Bråten, S. (1998): *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Bråten, S. (2000): *Modellmakt og altersentriske spedbarn*. Bergen: Sigma Forlag AS.
- Christensen, P.H. m.fl. (1997): *Det narrative. Fra metapsykologi til puslebord*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Clandinin, D. and Connelly, F. (1991): *Narrative and Story in Practice and Research*. I: Schön, D. (red) *The reflective turn. Case studies in and on educational practice* (s. 258-281). New York: Teachers College Press.
- Clausen, H., Kirkebæk, B. Og Sætersdal, B. (1998): *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Dahlen, R.m.fl. (1999): *Praksisfortellingen – et unikt redskap*. I *Barnehagefolk* nr 2 s.53-58.
- Dahlen, R.(2000): *Selvopplevde fortellinger*. I: *Barnehagefolk* nr 3 s. 60-63.
- Eisner, E. (1985): *The Educational Imagination*. New York: Mac Millan Publishing Company.
- Elbaz, F. (1991): *Hope, attentiveness and caring for difference: the moral voice in teaching*. Paper presented at the Fifth conference on the international study association on Teacher thinking, University of Guilford, GB.
- Engel, S. (1995):*The Stories Children Tell, Making Sense of the Narratives of Childhood*. W.H. Freeman and Company. U.S.A.
- Foldøy, M. (1996): *Fortellingens betydning for skaping av identitet*. Hovedfagsoppgave. Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Foss, E. (1997) “Vår væremåte er vår arbeidsmåte.” Om omsorg som praksis, rasjonalitet og etisk fordring i pedagogisk arbeid med barn. I *Barn* nr 1. s. 71-91. Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Fottland, H. (2000): *Barneperspektiv og selvrappotering i studiet av barns og tenårings utvikling. Teoretiske overveielser og forskningsmetodiske problemer*. I: *Barn* nr 1 s. 27-40. Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Gergen, K. (1997): *Virkelighet og relationer, tanker om sociale konstruksjoner*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Geertz, C. (1991): *Tjock beskrivning för tolkande kulturteori*. I : *Häftan för kritiska studier* nr 3, s. 13-33- Stockholm: Föreningen for Unga filosofer.
- Gjems, L. (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffmann, E. (1986): *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag.
- Gotvassli, KÅ. (1999): *Barnehagen – organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gaarder, J. (1990): *Kabalmysteriet*. Aschehougs ungdomsromaner. Oslo: Aschehoug.
- Goodlad, J. The scope of the curriculum field. I: Gudem, B (1986) (red): *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hansen, J. og Nielsen K. (1999): *Stiladsering - en pedagogisk metafor*. Århus: Forlaget Klim.
- Hærem, E. og Abrahamsen, G. (1991): *Styrket tro på egne krefter*. Stavanger lærerhøgskole.
- Imsen, G. (1988): *Maskuliniteten i skolekulturen: Holdes den ved like gjennom lærerutdanningen?* I: *Norsk Pedagogisk tidsskrift* nr 3, s.180-191.
- Johannesen, E og Larsson-Swård, (1999): *Spesialpedagogikk i praksis*. Oslo: Sebu forlag.
- Kjærstad, J. (1995): *Forførelsen*. Oslo: Aschehoug.
- Kjærstad, J. (1996): *Erobreren*. Oslo: Aschehoug.
- Kjærstad, J. (1999):*Oppdageren*. Oslo: Aschehoug.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Krüger, T. (2001): *Spenningen mellom utdanningsforskning og lærerpraksis*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 1.
- Lauvås, P. Og Handal, G. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lindèn, N. (1989): *Stillaser om barns læring*. Rådal: Caspar Forlag.
- Lindhardt, J. (1989): *Tale og skrift. To kulturer*. København: Munksgaard.

- Løkken, G. og Søbstad, F. (1999): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Van Manen, M. (1993): *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991): Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review Vol. 98, no. 2* s. 224-253. American Psychological Association. Inc.
- Mattingly, C. (1991): Narrative and Story in Practice and Research. I: Schön, D (ed), *The Reflective Turn. Case studies in and on educational Practice*, pp 235-257. New York: Teacher College Press.
- Mead, G.H. (1962): *Mind, self, & Society*. Chicago: The University and Chicago Press.
- Miller, P., Mintz, J., Hoogotstra, L., Fung, H. and Potts, R. (1992): The narrated self: Young Children's Construction of Self in Relation to Others in Conversational Stories of personal Experience. In: *Merrill-Palmer Quarterly, January vol. 38, nr.1*, pp 45-67. Wayne State University Press, Detroit, Michigan.
- Molander, B. (1993): *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Nes, TI. og Mordal, T. (1997): *Barns trivsel i barnehagen*. Lysaker: Statens institutt for folkehelse.
- Paulsen, CF. (2000): Barn sine forteljingar. I: *Barnehagefolk nr 3* s 22-23.
- Polkinghorne, D. (1988): *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.
- Rättyä, K. (2001) Barns egne baretelser ur narratologisk synsvinkel. I Palmenfelt, U. (ed) (2000): *Aspekter på narrativitet*. Barnekulturforskning i Norden 2. Åbo
- Retvedt, O m.fl. (1999): *Erfaringer med innføringen av Rammeplan for barnehagen*. Høgskolen i Hedmark. Rapport 16.
- Rasmussen, T. (1996): *Kroppens filosofi: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semiforlaget.
- Rönnermann, K. (2001): *Educational tools and improvement and practice*. Paper på NFPF:s 29:e kongress. Stockholm.
- Senge, P. m.fl. (1999): *The Dance of Change*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited.
- Sheridan, S og Samuelson, IP (2000): Pedagogisk kvalitet i barnehagen I: Bleken, U. m.fl.: *Barnehagepolitikk – for barn?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Smith, S. og Kopart, H. (1998): *Iagttagelse og fortelling*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Somers, Margareth R. and Gibson, Gloria D. (1994): *Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Construction of Identity*. In Craig, Calhoun (ed): "Social Theory and the Politics of Identity. Oxford: Blackwell.
- Sommer, D (1997): *Barndomspsykologi*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Tiller, PO (1991): Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk, validitet og verdivalg. I: *Barn nr 4*, s.7-19. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring –forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Thorkildsen, K. (2000): *Erfaringer med fortellerreisen i Bergen*. Upublisert manuskript.
- Trevarthen, C. (1980): "The foundations of intersubjectivity". *The Social Foundations and Language and Thought*, ed. D. Olsen. New York.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press. USA
- Wood, D. Bruner, J., and Ross, G. (1976): The role of tutoring in problemsolving. In: *Child Psychol. Psychiat. Vol. 17*. Pergamon Press, G.B.
- Ødegaard, E. (1998): "Fortell om meg da jeg var liten" - fortellingen som mulighet i samarbeidet mellom barnehage og hjem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6*.
- Ødegaard, E. (2000): Å fortelle et liv. *Barnehagefolk nr. 3*

Åm, Eli (1991): *Japansk barnehage*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
Aanderaa, B. og Halvorsen, M. (2001): *Barnehage i en forandret verden*. Oslo: Kommuneforlaget.
Aasen, W. (1999): *Barnehagens arbeidslag mellom tradisjon og nye utfordringer*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Bergen: Norsk Lærerakademi.

VEDLEGG

Intervjuguide

Om innovasjonen

- Fortell om arbeidet med fortellingen i barnehagen

Hjelpespørsmål:

Hvor lenge har du vært opptatt av fortellingens muligheter i barnehagen?

Hvordan har du arbeidet med dette? Fortell!

Hvordan tror du at de andre i barnehagen har arbeidet med dette?

Var det noe som var vanskelig? Fortell!

Var det noe som var lett? Fortell!

Har du tanker og planer for videre arbeid med fortellingen? Fortell!

Har du noen tanker omkring forhåndsdefinerte temaer og spontane fortellinger?

Har du noen tanker om muntlige og skriftlige fortellinger?

Om den personlige opplevelsen av fortellingen

- Hva var det som gjorde at du ble opptatt av dette? Fortell!
- Hva er det med fortellingen for deg?
- Kan du fortelle om en gang du opplevde noe i barnehagen som du ville fortelle videre?
- Hva var det som gjorde at du husker dette?

Om refleksjon og etikk

- Hva fikk denne fortellingen deg til å tenke over?
- Hva har du lært ved å bruke fortellingen?
- Hva med barnas perspektiv – på situasjonen som fortellingen handler om?
- Er det sider ved barnet som du kommer fram som du ikke har tenkt på før?

Om kriterier for fortellingen

- Har du noen tanker om hva som er fortelling og hva som ikke er det?

FORESPØRSLER OM TILLATELSE

Til foreldrene i S barnehage

S Kommune hadde i 1995-1998 et lokalt utviklingsarbeid som tok sikte på å bedre dialogen mellom barnehage og hjem. Jeg var veileder i dette prosjektet og hadde i denne forbindelse kontakt med personalet i S på personalseminarer. Vi fokuserte blant annet verdien i å ta vare på barndoms fortellinger fra barnehagen og betydningen av at de fulgte med barnet gjennom en viderefremidling til foreldrene.

Jeg holder nå på med et forskningsprosjekt med tittel: *Tusen erfaringer søker fortellinger. Dilemmaer og muligheter med fortellingen i barnehagen*. Prosjektet har som målsetting å skape ny viten knyttet til barns og voksnes selvopplevde fortellinger i barnehagen. Resultatet vil være systematisert kunnskap om personalets arbeidsmåter og erfaringer med fortellinger.

Jeg har opprettholdt kontakten med S barnehage som har arbeidet aktivt med de selvopplevde fortellingene. Jeg skriver til dere foreldre for å få deres tillatelse til å bruke fortellingene fra de voksne som datagrunnlag. Dette vil bli gjort etter avtale og samarbeid med datatilsynet. Det betyr at jeg vil holde personopplysninger (det betyr i praksis fortellinger med barnets fornavn på) nedlåst i arkiv. Om jeg skulle publisere fortellingene vil dette skje etter anonymisering. Det betyr at ingen skal kunne spore fortellingen tilbake til den det handler om. Jeg har skrevet under taushetsløfte etter anvisning fra datatilsynet. Jeg vil be dem som ønsker å reservere seg mot en slik bruk om å gi beskjed til styrer C. Hun vil da kunne vite hvilke fortellinger som ikke går til forskningsformål.

De som ønsker mer opplysninger om prosjektet kan se på baksiden av arket.

Vennlig hilsen

Elin Eriksen Ødegaard



"Nå skidt med det," sagde Mis og travede videre. "Jeg træffer nok en anden, jeg kan spørge."

Louise Birkeland
Høgskolen i Bergen
Avdeling for lærerutdanning
Landåssvingen 15, 5096 Bergen
Tlf 55585908 Fax 55585809
E-mail: louise.birkeland@hib.no

Tlf privat 55312487

Til foreldre og personale i V barnehage

INFORMASJON OM INNHENTING AV PRAKSISFORTELLINGER AV BARN OG PERSONALET.

I om lag to år jeg hatt kontakt med styrerne og personalet i V barnehage i forbindelse med arbeid omkring *praksisfortellingen*. Jeg har deltatt i samarbeidsmøter med styrerne og de pedagogiske lederne og vært veileder på personalseminarer. Hensikten er å bruke personalets og barnas selvopplevde fortellinger fra barnehagen som

et ledd i kvalitetsutvikling og vurderingsarbeidet i barnehagen. Vi tror at slike fortellingene representerer en rikdom av erfaringer og opplevelser, som det kan være vel verdt å studere nærmere for å få et direkte og levende bilde av barnehagens innhold og arbeidsmåter.

Dette er svært interessant for meg å være med på. Kontakten med barnehagen er et nyttig og inspirerende korrektiv i mitt arbeid som høgscolelektor i pedagogikk i førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen. Jeg holder på med et forskningsprosjekt sammen med min kollega Elin E. Ødegaard om den selvopplevde fortelling i barnehagen med arbeidstittelen: *Tusen erfaringer søker fortellinger. Dilemmaer og muligheter med fortellingen i barnehagen*. Hensikten er å skape ny viten knyttet til barns og voksnes selvopplevde fortellinger i barnehagen både i forhold til kvalitetsutvikling, kontakten mellom barnehage og hjem og vurderings- og dokumentasjonsarbeidet i barnehagen. Derfor ønsker jeg å bruke fortellinger fra personalet og barn i V barnehage som en del av datagrunnlaget.

Framgangsmåten er at fortellingene skrives ned av personalet. *Forutsetningen er at navn på personer og barnehage anonymiseres*. Det vil ikke være mulig å spore fortellinger tilbake til enkeltpersoner. Etter Forvaltningsloven § 13 er jeg som prosjektarbeider underlagt den samme taushetsplikten som resten av personalet. Fortellingene handler om lek, samspill og hverdagsliv i barnehagen.

Prosjektets resultat vil publiseres gjennom artikler, etterutdanningskurs og forelesninger, her vil enkeltfortellinger bli brukt som illustrasjoner.

Jeg vil be dem som *vil reservere seg* mot bruk av egne (gjelder personalet) eller egne barns fortellinger (gjelder foreldrene) gi beskjed til styrer innen 27.mars.

De som ønsker flere opplysninger om prosjektet, kan kontakte styrer i barnehagen.

Bergen 14.3.2000

Med vennlig hilsen

Louise Birkeland