



Fortellerens kroppslige erfaring

A/r/tografisk praksis i lærerutdanningen

Ingvild Olsen Olaussen¹

Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning

Sammendrag

Gjennom en a/r/tografisk tilnærming har denne artikkelen til hensikt å artikulere kroppslige erfaringer fra en fortellerpraksis i barnehage og skole, og utforske hvordan disse erfaringene påvirker og utvider forståelsen av undervisningspraksis innen lærerutdanning. I artikkelen settes den a/r/tografiske tilnærmingen i dialog med et kroppsfenomenologisk perspektiv. Metodologien anerkjenner kroppslige og personlige erfaringer som prosesser som kontinuerlig samhandler med omgivelsene og verden, gjennom dynamikken av å berøre og bli berørt. Materialet består av a/r/tografens kroppslige erfaringer, organisert fra tre posisjoner relatert til nærhet og distanse: 1) Balansert, 2) Tett på, og 3) Distansert. Sentralt i diskusjonen er refleksjoner over de potensielle interaksjonene som oppstår mellom fortelleren og barnet, og på nye måter mellom underviseren og studentene. Med denne tilnærmingen søker jeg å bidra til å utvide perspektivene på lærerutdanneres praksis og å utvide og nyansere samspillet mellom lærerutdannere og studenter, ved å foreslå tre mulige posisjoner av nærhet og distanse.

Nøkkelord: a/r/tografi, levd erfaring, fortelling, lærerutdanner, nærhet og distanse

¹ ioo@dmmh.no

© 2025 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The article is peer reviewed.

Innledning

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke hvordan fortellerens kroppslige erfaringer kan forstyrre og berike lærerutdannerens undervisningspraksiser. Materialet jeg diskuterer i artikkelen er kroppslige gjenkjenner som har blitt synlige i spenningen mellom min praksis som forteller, underviser og forsker. Disse perspektivene er i tråd med en a/r/tografisk tilnærming som anerkjenner den sammenvevde praksisen til *kunstneren* (a-artist), *forskeren* (r- researcher) og *underviseren* (t-teacher)², hvor a/r/tografens undersøkelser forstås som en kontinuerlig prosess i søken etter meninger som er komplekse og spenningsfylte (Springgay, et al., 2005). Prosessen Springgay et. al. beskriver er gjenkjennelig for hvordan mine praksiser virker sammen og byr på nye oppdagelser. De tre praksisene har med tiden flettet seg sammen, slik at kunnskap og kroppslig repertoar fra den ene praksisen blander seg inn og påvirker utøvelsen av de andre. “The issues in question may permeate a life and engage emotional, intuitive, personal, spiritual, and embodied ways of knowing – all aspects of one’s private, public, and/or professional self.” (2005 s. 902), skriver Springgay et.al., og peker med det på hvordan ulike tematikker kan gjennomsyre et liv og reflektere kunnskap i mange lag og med mange ulike nyanser. Det er den samme kroppen med de mange ufullstendige, rare, misforståtte, følelsesladete og dyrekjøpte erfaringene som til enhver tid konstituerer det som er meg. Jeg erfarer at kunnskapen jeg har fått gjennom å gjøre forskning med små barn påvirker perspektivene for min fortellerpraksis, og at kroppslige erfaringer fra møter med studenter har gitt innsikt jeg tar med meg inn i forskning. Det er flere store og små meningsfulle forbindelser, spenninger og komplikasjoner som lever i mellomrommene mellom de tre praksisene, synliggjort med slashes. I denne artikkelen har jeg imidlertid fulgt én forbindelse for å undersøke forskningsspørsmålet: *På hvilke måter kan kroppslige erfaringer fra en fortellerpraksis være med å utvide perspektiver på lærerutdanneres undervisningspraksiser?*

² Stavelsen -grafi, henleder oppmerksomheten til ulike former for nedtegnelse av slike forståelser og erkjennelser.

I artikkelens første del gir jeg et bakteppe for fortelleren og det som utgjør min fortellerpraksis i relasjon til a/r/tografi. Videre setter jeg en a/r/tografisk tilnærming i dialog med kroppsfenomenologiske perspektiv inspirert av Merleau-Pontys tenkning om kiasmen (Merleau-Ponty, 1968). I siste del av artikkelen løfter jeg frem kroppslige erfaringer fra min a/r/tografiske praksis for å undersøke hvordan noen av fortellerens strategier får betydning for min praksis som underviser.

Fortelleren

En forteller er enkelt forklart en som forteller historier for en gruppe tilhørere. «Telling stories face-to-face with an audience as a live performance can be regarded as one of the oldest forms of oral art» (Lwin, 2010). I tidligere tider kunne fortelleren ha en mer definert rolle, ofte knyttet til rituelle funksjoner i et samfunn, og var en som bar samfunnets fortellinger og historier. Pelowski (1990) beskriver nettopp hvordan fortelleren tradisjonelt sett har hatt en særlig plass i samfunnet, ikke bare som underholdning. Gjennom å fylle rollen som en hellig, en helbreder og en læremester, kommuniserte fortelleren på et dypere plan og berørte menneskets behov for å vite hvem vi er og hvordan vi kan se oss selv i sammenheng med de før oss og de som kommer etter. Sjamaner og medisinmenn så langt tilbake som 300.000 år siden kan foreslås å være de første profesjonelle fortellerne med sine fortellinger og dramatiseringer fra åndenes verden (Hernes, Horn og Reistad, 2000). Moderne historiefortellere av i dag er en mangfoldig gruppe med vidt forskjellige tilknytninger og ulike livsprosjekt (Wilson, 2006; Olaussen, 2006; Sobol, 1999; Sobol, et al. 2004; Dahlsveen, 2008; Keable, 2017). «Livets store fortellinger er til alle tider blitt overlevert muntlig fra slektsledd til slektsledd,» skriver Aspeli (1996, s. 34) og setter med det fingeren på det allmennmenneskelige ved muntlig fortellerkunst.

Fortellerens arbeid og uttrykk blir til i stadig nye forhandlinger i møte med tilhørerne, forankret i et kroppslig uttrykk og sansemessige erfaringer. Sobo et al. (2004), har beskrevet muntlig fortelling som;

“An artistic process that works with what we may call the technologies of the human mainframe – memory, imagination, emotion, intellect, language, gesture, movement, expression (of face and body) and, most

crucially, relationship in the living moment - person to person or person to group” (Sobo et al, 2004, s. 3).

Her er både fortellerens uttrykk og fortellerens relasjon til tilhøreren «her-og-nå» ivarettatt. Aspeli (1996) beskriver relasjonen som et mellomrom mellom forteller og tilhører, og understreker viktigheten av å lytte sammen. «Det gjelder å være i mellomrommet, ikke forsøke å eie det» (Aspeli, 1996, s. 46). Fortellingen er uløselig knyttet til relasjoner og felleskap. I møte med en fortelling kan jeg oppleve å komme i berøring med store livsspørsmål og bli utfordret på egne perspektiv. I min praksis som forteller har jeg gjort noen erfaringer, særlig i møte med barn, hvor det har blitt tydelig hvordan fortellingene tangerer våre liv (Olaussen, 2023). I møte med barnegrupper har jeg erfart at fortellinger har gitt en nødvendig distanse til å løfte frem tematikker som er vanskelig å sette ord på. Fortellinger er ofte komplekse og har mange meningslag. Alvoret barn legger for dagen i møte med fortellinger jeg forteller for dem, forandrer mine perspektiv på fortellingen, og også på det å dele en fortelling i et felleskap.

A/r/tografisk fortellerpraksis

Betoningen av det kroppslige og relasjonelle er viktig for fortelleren, og kan utdypes fra en læringsdiskurs som vektlegger slike perspektiv. Dahl og Østern peker også på at det er «i det relasjonelle at det skjer noe, at det skapes noe og at læring finner sted» (Dahl & Østern, 2019, s. 52). Gjennom å tone seg inn på hverandre, kan vi «merke og sanse andre gjennom kroppen» (Engelsrud, 2021, s. 52). Disse perspektivene har blitt enda tydeligere for meg gjennom at jeg underviser i barnehagelærerutdanningen. I møte med små barn er kroppslig samspill en forutsetning for kommunikasjon og samhandling (Løkken, 2004). Dette har påvirket hvordan jeg forholder meg til tilhørerne i en fortellersituasjon. Gjennom arbeidet med min avhandling³ (Olaussen 2018) fikk jeg ytterligere utfordret mine forståelser av hva en forteller kan være gjennom å undersøke 1-3 åringers fortelleruttrykk i leken. Et a/r/tografisk blikk åpnet de yngste barnas fortellermåter for meg. En a/r/tografisk

³ Avhandlingen har tittel: Kiasmefortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv. I dette arbeidet undersøker jeg 1-3 åringers fortellinger og hvordan jeg i forlengelse av det kan la meg inspirere til å fortelle for dem.

inngang til forskningen bidro til at jeg fikk øye på de rike fortellingene til barna i leken, selv om det som ble ytret verbalt var nokså begrenset. På denne måten fikk jeg mulighet til å være med å styrke forståelsen av de yngste barnas uttrykk og bidra til å utfordre forståelsen av denne aldersgruppens kompetanser, slik a/r/tografiske prosesser søker å bidra til å utfordre (Irwin, et al., 2018, s. 50). Dette perspektivet er i tråd med Wilson (2006) som skriver at fortellingens mange uttrykk åpnes gjennom:

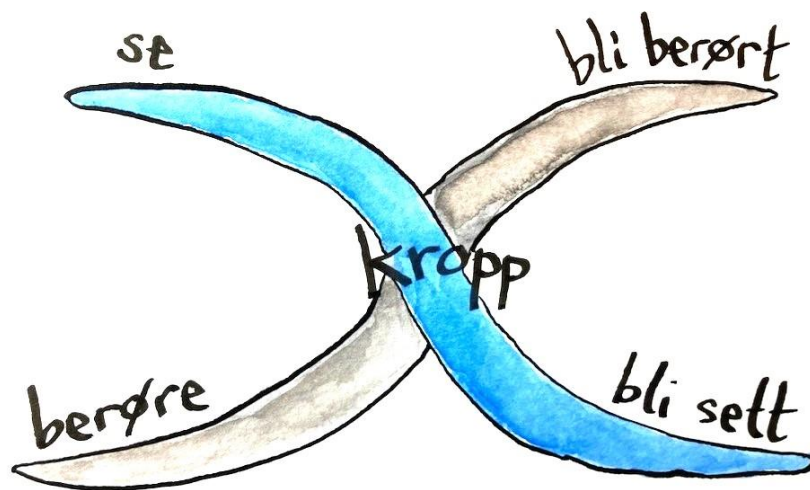
“a willingness to look beyond storytelling merely as a performance art, and to consider its wider applications and uses within society as a tool for cultural empowerment, education, social regeneration, therapy, reconciliation, raising of political awareness, and so on” (Wilson, 2006, s.119).

Perspektivet rommer ulike måter å være forteller på og Wilson oppfordrer til en utvidelse av praksis i møte med samfunnets ulike utfordringer som kan sies å være i tråd med den «opprinnelige fortelleren» som Pellowski (1990) skriver om. En a/r/tografisk tilnærming synliggjør også at fortellerens praksis hele tiden er informert av underviseren og forskerens praksiser og understreker at den aldri forstås som isolert i sin egen aktivitet, men alltid er engasjert i verden (Springgay et al., 2005, s. 899). I denne teksten knytter jeg meg til de perspektivene i a/r/tografi som er forbundet med det «å berøre og bli berørt», som trekker veksler på kroppsfenomenologiske perspektiv (Irwin & Springgay, 2008, s. xxi), og som jeg gjør rede for i artikkelens neste del.

Kroppsfenomenologi

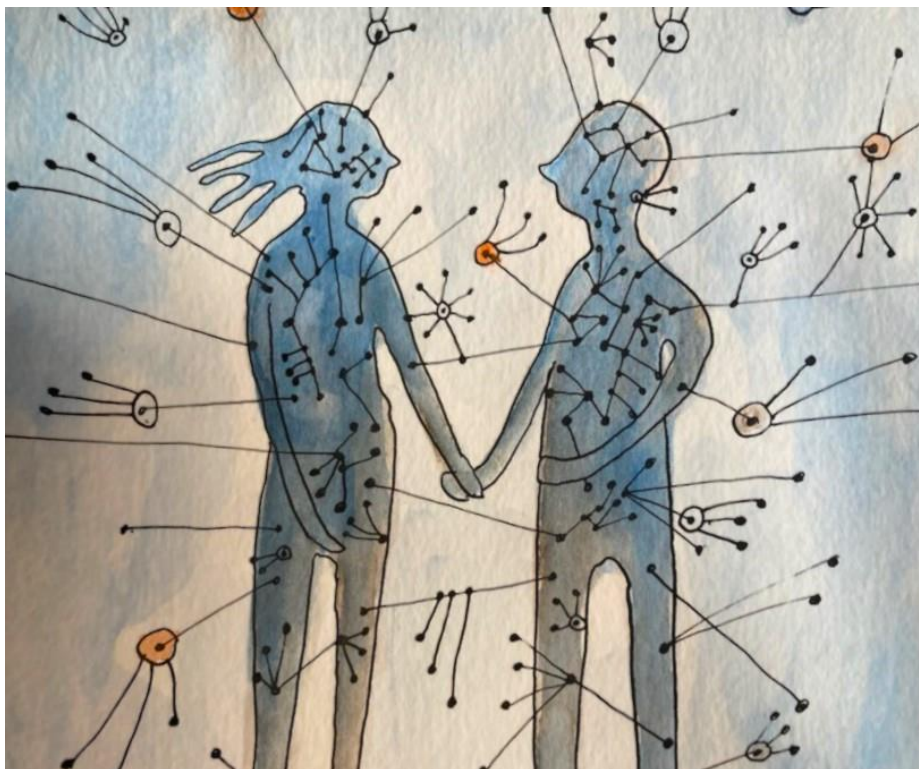
I en a/r/tografisk tenkning anerkjennes kroppen som meningsskapende i sitt møte med verden. Dette finner vi igjen i Merleau-Ponty (1968) sine tanker om kiasmen, som han skriver frem i sin siste og uferdige tekst *The visible and invisible*. Her sammenfører han en materialitet som inkluderer våre kroppers materialitet, med våre praksiser. Kroppen og dens omverden utgjør en sammenflettet relasjon, som gjensidig henviser til hverandre (Merleau-Ponty, 1968). En kiasme har formen til den greske bokstaven khi, den er et kryss, hvor to linjer berører hverandre. Det er et poeng slik jeg leser Merleau-Ponty (1968) at disse ikke er sammensmeltet, men sammenflettet. Sammenfletningen refererer til intimiteten mellom havet og stranden og han viser til hvordan de to aldri blir *ett*, men likevel er uløselig forbundet med

hverandre. (Merleau-Ponty 1968, s.131). Vi berører vår omverden samtidig som vi blir berørt. Det er i denne bevegelsen, i sammenflettingen mellom oss og omverdenen, at vår subjektivitet er lokalisert. Vi er forbundet med verden i en sammenfletting der det å se og bli sett, der det å berøre og bli berørt er å delta skapende i en prosess som aldri avsluttes, men som alltid er i dialog med omverdenen – i stadige tilblivelser. Samhørigheten mellom oss og verden, og den stadige tilblivelsen som jeg opplever Merleau-Ponty (1968) beskriver, har jeg forsøkt å illustrere i figur 1. (Olaussen, 2018).



Figur 1. Kiasme, kroppens væren i verden: Stadige tilblivelser gjennom å berøre og bli berørt, gjennom å se og bli sett.

Kroppen er utgangspunktet for alt mennesket gjør. Kroppen er "et knudepunkt af levende betydninger," skriver Merleau-Ponty (1994, s.109), og sammenligner kroppen med et kunstverk. Sett i lys av tankene i *The visible and invisible* (1968), er dette et pulserende knutepunkt av levende betydning (figur 2), i stadig tilblivelse, i møte med sine omgivelser. Dette er tanker som er i tråd med en a/r/tografisk tilnærming som hele tiden kjemper mot absolutter og sementerte meninger (Irwin, et al., 2018; Springgay, et al., 2005) drevet av praksisen til den enkelte kunstnerpedagog (Irwin & Springgay, 2008, s. 112).



Figur 2. Knutepunkt av levende betydning.
@ Ingvild Olsen Olaussen 2025

Refleksivitet

A/r/tografi åpner for en type erfaring som ikke sees som relevant innenfor alle metodologier, og ivaretar "forskerens tenkning, sansning, opplevelser, praktisk-kunstneriske arbeid og tekstarbeid, alle valg og all håndtering av etiske dilemmaer knyttet til prosessen" (Østern, 2017, s. 8). Hva et til tider personlig livsprosjekt som jeg presenterer i denne teksten har av relevans for andre, er et betimelig spørsmål. Selv om kreativiteten er stor når livet får folde seg ut, så har også kunstbasert forskning (Leavy, 2018) et særlig blikk på utfordringer knyttet til evaluering, vurdering og etiske implikasjoner. Hvorvidt en kan bruke de samme vurderinger som innenfor kvalitativ forskning eller ikke, er omstridt (Leavy, 2018, s. 575). Eisner (2008, s.19) trekker frem fem «spenningsfelt» innenfor kunstbasert forskning og oppfordrer til at kompleksitet knyttet til utfordringene ikke bagatelliseres. De fem spenningsfeltene er (egen oversettelse): 1) Det fantasifulle versus tydelige referansepunkt, 2) Det spesielle versus det generelle, 3) Estetiske kvaliteter versus sannhet, 4) Bedre spørsmål versus definitive svar, 5) Kreativitet i bruk av metaforer versus klare formuleringer.

Innenfor en a/r/tografisk metodologi kan forestillingsevnen være en drivende kraft i prosessen. Forskere med en slik tilnærming skaper gjennom kunstfaglige innganger nye språklige visualiseringer og uttrykk som kan bidra til at vi ser verden på nye måter. Kunstneriske uttrykk har imidlertid et stort tolkningsrom. Et presist språk kan være oppklarende, men det er ikke alt som lar seg forklare bare med ord. Aktører innenfor kunstfaglig forskning kan være opptatt av å skape komplekse spørsmål, heller enn å gi svar (Eisner, 2008). A/r/tografi og andre kunstfaglige metodologier (Leavy, 2018) er trukket mot det som er i bevegelse, det som har en åpen slutt og som er tvetydig: «Livet selv er komplekst og tvetydig». På den annen side; beslutningstakere, lærere og foreldre vil ha svar på spørsmål knyttet til for eksempel hvordan undervisning påvirker læring. Det å stille flere spørsmål, eller åpne et tolkningsrom, er interessant for tenkningen i seg selv, men ikke alltid brukbart for de som har behov for å løse konkrete utfordringer (Eisner 2008). Hvis vi anerkjenner at «hva som helst» er gyldig i kunstbasert forskning, vil ingenting være det. Det er utfordringer knyttet til det å trekke inn personlige uttrykk og livserfaringer i forskning (Leavy, 2018, s. 575), men likevel vurderer jeg at mine refleksjoner over kroppslige erfaringer fra egen praksis, kan ha verdi for andre.

Materialet - a/r/tografens indre monolog

I denne delen legger jeg opp til å skrive frem deler av en kroppslig fundert samtale mellom a/r/tografens ulike praksiser og perspektiv (Leavy, 2018; Irwin, et al., 2018). Samtalen er en pågående utforskning hvor kunnskap er forstått som noe som *blir til* (Irwin, et.al., 2018, s. 50). Belliveau (2015) beskriver i det han kaller en a/r/tografisk monolog, om sin interesse for nettopp sammenblandingen mellom ulike roller: «I'm interested in this Space – this shift, overlap, the merging of researcher and performer.» (Belliveau, 2015, s. 3). I samtalen jeg legger opp til her, kan en kanskje si at jeg gjør et forsøk på å vikle *fra hverandre* overlappingene som Belliveau skriver om, gjennom å la én praksis, fortellerpraksisen, komme til orde. Da er det viktig for meg å understreke at de kroppslige erfaringene som settes i spill har blitt synlige nettopp i spenningen mellom a/r/tografens ulike praksiser. Gjennom en performativ tilnærming identifiserer Fels (2012) fire nøkkelkonsept som er: dyp lytting, tilstedeværelse i øyeblikket, det å identifisere stopp-punkt som kaster lys over vår praksis og reflektere over disse stopp-punktene (Fels, 2012, s. 53). Disse fire

konseptene har bidratt til min a/r/tografiske prosess, hvor de kroppslige erfaringene som diskuteres forstås som stopp-punkt i min praksis. Stopp-punktene har blitt til relasjonelt som møter mellom a/r/tograf, barn, studenter, fortellinger og annet materiale som har vært i spill. Stopp-punktene er kunnskap og fornemmelser som sitter i kroppen og er det jeg betegner som *kroppslige erfaringer* i denne artikkelen.

Å åpne fortellingens verden

Fortelling, tilhører og forteller påvirker hverandre og er forbundet på så mange måter i en fortellerhendelse at det kan være krevende å skulle trekke ut et perspektiv (Lwin, 2020, s. 30). Det jeg søker å si noe om i denne teksten er knyttet til hvordan fortelleren med små grep kan lede tilhørerne «in and out of the storyworld during the storytelling process.» (Lwin, 2020, s. 29). I formidling av en fortelling åpner fortelleren et felles fiktivt rom hvor fortellingen folder seg ut for oss. Hvordan en åpner et felles fiktivt rom for tilhørerne på best mulig måte er diskutert. Både skuespillerens og fortellerens grunn trening består blant annet av å trene evnen til å se for seg indre bilder (Horn, 2005, s. 77). Hvordan fortelleren forholder seg til teaterets virkemidler, teknikker og relasjon til tilhørerne, er det ulike holdninger til (Wilson, 2006, s.8; Sobol, 1999, s. 100; Lwin, 2020, s. 28). Gjennom å gjenskape hendelser og situasjoner for sitt eget (og tilhørernes) indre øye, får fortellingen liv (Horn, 2005, s. 77). Det er imidlertid ulike måter dette fiktive rommet kan folde seg ut. Hvor langt inne i fortellingens verden tilhøreren opplever å være, er knyttet til den enkeltes forestillingsevne, men også til hvordan fortellingen blir fortalt. Lwin (2020) skriver også om hvordan historiefortelleren kan henvise til det hun kaller «the real world⁴» (Lwin, 2020, s.29) for å forsikre seg om at tilhørerne får med seg en tiltenkt tolkning av fortellingen. Det er ulike grep en forteller kan ta, som åpner fortellingens verden for tilhørerne i ulik grad. Med det kan fortelleren bidra til å styrke en opplevelse av nærhet eller distanse til fortellingens verden. Jeg snakker ikke om fysisk nærhet og distanse gjennom at fortelleren går fysisk tett på tilhøreren eller trekker seg langt bak i scenerommet, selv om dette også kan bidra i fortellerens søken etter å skape nærhet eller distanse til fortellingen.

⁴ Heretter kalt *den virkelige verden*.

Kroppslig erfaring av tre ulike posisjoner

I min fortellerpraksis har jeg kroppslig gjenkjennelse på at jeg beveger meg mellom det jeg har valgt å kalle tre ulike posisjoner i forhold til fortellingens verden og den virkelige verden. 1) I posisjonen *Balansert*, sørger jeg for at det er en god balanse mellom det fiktive rommet fortellingen åpner opp, og den virkelige verden som i denne sammenhengen er det rommet fortellerhendelsen foregår i. Det rommet som åpnes i posisjonen 2) *Tett på*, er der tilhørerne og jeg opplever fortellingen fra innsiden. Her søker jeg å fortelle på en sånn måte at det oppleves som vi er til stede der fortellingen utspiller seg, inne i fortellingens verden. I posisjonen 3) *Distansert* åpner jeg et rom hvor tyngdepunktet ligger i den virkelige verden. Fortellingens verden betraktes på avstand. Det at tilhørerne og jeg er sammen *her og nå*, er det som virker sterkest. Sammen betrakter vi fortellingens fiktive verden på armlengdes avstand. Posisjonene har jeg visualisert i tre illustrasjoner som er satt ved siden av hverandre i figur 3, men som også presenteres innunder de tre overskriftene: 1) *balansert*, 2) *tett på* og 3) *distansert*.



Figur 3. Balansert - tett på – distansert. @ Ingvild Olsen Olaussen, 2025

Selv om jeg på ingen måte kan kontrollere hvor sterkt tilhørerne lever seg inn i fortellingen, kan jeg bidra til å variere tilhørernes opplevelse av å være i fortellingens verden. Det å skifte mellom de tre posisjonene er et tydelige grep jeg arbeider med i fortellingen, og som jeg har et bevisst forhold til når jeg bearbeider fortellingen og gjør den til «min». Dette er også noe jeg har et bevisst forhold til i selve fortellersituasjonen. Basert på hva som oppstår i øyeblikket, beveger jeg meg mellom

fortellerens stemme og ulike antydninger av å gestalte karakterene i fortellingen for å zoome inn eller ut av fortellingens verden.

I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg arbeider med de ulike posisjonene gjennom eksempel fra eventyr med troll⁵, fortalt i møte med barn. Mine refleksjoner lener seg på kunnskap fra en rekke fortellere (Wilson, 2006; Sobol, 1999; Thonsgaard, 1998; Jerstad, 2002; Bro, 1996). Videre vil jeg synliggjøre hvordan jeg etter hvert har kommet til å trekke med meg noe av fortellerens tenkning i rollen som underviser. De tre posisjonene kan jeg også kjenne igjen i arbeidet som forsker, men i denne artikkelen vil jeg av plasshensyn vie oppmerksomheten til underviseren.

Balansert

I hovedsak befinner jeg meg som forteller i en posisjon der jeg er nokså lik meg selv som jeg fremstår i det daglige. Hvorvidt jeg er «meg selv» eller forteller min fortelling som en «storyteller-personality» (Wilson, 2006, s. 8) er en diskusjon jeg ikke går inn på her. Jeg har valgt å kalle denne posisjonen for *balansert*. Fra denne posisjonen søker jeg å åpne et rom hvor en performativ samhandling med tilhørerne spiller seg ut. Det er jeg som åpner det fiktive rommet i fortellingen for tilhørerne og fører dem inn i fortellingens verden. Jeg holder i trådene og bringer fortellingen fremover, i samskaping med tilhørerne. Jeg har oversikt over stoffet, vet hvor vi skal, og har ansvar for at vi kommer oss dit. I illustrasjonen *balansert* (figur 4), er fortelleren i forgrunnen. En forutsigbar, gjenkjennelig skikkelse som forhåpentligvis skaper trygghet i rommet. Trollet som fortelleren forteller om, er plassert pent i bakgrunnen og er ikke alt for stor og ruvende i bildet.

Jeg har fortellingen i min hule hånd og bestemmer når vi skal dvele ved en scene i fortellingen eller om vi skal haste videre til «neste blåne». Jeg er den som har ansvar for at alle kjenner seg trygge og at alle er inkludert gjennom å ta inn tilhørerne med blikket og kroppen. Jeg balanserer ut innspill fra tilhørerne slik at alle er med og

⁵ Jeg valgt å bruke eventyret Bukkene Bruse til å anskueliggjøre tenkningen i artikkelen. Det er ikke et eventyr jeg forteller, men ettersom det er så kjent tenker jeg det vil gjøre det lettere å følge tankene mine for eventuelle lesere som ikke er så kjent med eventyr.

ingen av tilhørerne overtar fortellingen med formidling av egne tanker, som av og til kan skje med et barnepublikum.



Figur 4. Balansert. @ Ingvild Olsen Olaussen, 2025

I denne posisjonen er jeg en tilhørerne kan regne med, en som er til å stole på. Fortelling er en samværsform (Aspeli, 1996, s. 46), og i samvær med barn har den voksne et særlig ansvar (Bae, 2009). I fortellerhendelsen åpner fortellingens verden seg for tilhørernes indre øye. Tilhørerne beveger seg mellom de indre bildene og det som skjer her og nå. Fortelleren er den som tar ansvar for at spenningen bygger seg opp eller ned i takt med tilhørerne. Gjennom å *sanse* og *merke* hvor tilhørerne er (Engelsrud, 2021), balanser fortelleren mellom fortellingens spenning og forankring i den trygge virkeligheten. Blir det for skummelt venter jeg litt og demper meg. Jeg tar hensyn om noen ser ut som et spørsmålstegn og fyller ut informasjon om noen av barna mister tråden i fortellingen eller gjør avklaringer gjennom å stille spørsmål. Det er mitt ansvar å moderere og modellere fortellingen i møte med barnegruppen som hører på og åpne for at vi er sammen om å oppdage fortellingen. Synes de det er skummelt roer jeg ned fortellingen, begynner det å bli litt kjedelig øker jeg farten eller spenningen gjennom de verktøy jeg har til rådighet.

Gjennom bruk av kropp og stemme, signaliserer jeg at selv om det er dramatisk i fortellingens verden og det dukker opp et troll «så er dere trygge,⁶ trollet kommer ikke tett på om dere ikke vil». Jeg holder kontakten både med fortellingen og tilhørerne og sørger for at det er en god balanse.

I undervisningssituasjonen kan jeg kjenne igjen refleksjonene jeg gjør meg som forteller. Jeg har ansvar for at alle kjenner seg trygge og at det er en forutsigbarhet i det som skal skje. Vi forholder oss til rammeverk, rom og klokkeslett og det er en avtalt tematikk på timeplanen som studenter kan forvente at blir løftet frem i undervisningen. Jeg forholder meg med en lærers profesjonalitet og utøver forutsigelsens kunst, som Stavik-Karlsen (2014, s. 152) skriver om: «En underviser som har reflektert over kommende muligheter og svært sjelden blir overrasket.» Til lærerens profesjonalitet knytter han følgende markører: «Planmessighet, refleksjon, distanse, besindighet og forutsigelse» (Stavik-Karlsen, 2014, s. 152). Jeg er en moderator som balanserer ut innspill og sørger for at det ikke er bare én student som får komme til orde. Jeg lager strategier som involverer hele studentgruppen, om det er i refleksjoner eller oppgaver. Videre åpner jeg opp for studentenes deltagelse og lukker deltagelsen, blant annet med mål om å komme i land med tematikken eller åpne opp tematikken for studentene. De vurderingene jeg gjør er knyttet til mine kroppslige erfaringer. I undervisningssituasjonen kan jeg erfare at jeg «er i fortellerkroppen» og oppleve at jeg trekker veksler på fortellerens repertoar. Dette er i tråd med det Irwin & Springgay (2008) skriver om hvordan innsikten mellom de ulike rollene påvirker hverandre. Det ligger en kunnskap i spenningen mellom de ulike rollene. De strategier jeg har utviklet i møte med barn, som forteller knyttet til stemmebruk, plassering av kroppen i rommet og bruk av blikk, kommer til nytte i undervisningssituasjonen i møte med studenter. Strategiene som er beskrevet, er dynamiske og jeg forsøker å være lydhør overfor mitt publikum enten jeg forteller eller underviser. Der jeg som forteller opplever at fortellingen blir til i møte med publikum, vil jeg som underviser kunne understreke at stoffet som formidles og den

⁶ Som regel når jeg forteller for barn, er det andre voksne til stede i rommet. Dette er voksne som kjenner barna og har ansvar for dem, som foreldre, lærere eller barnehagelærere. Gjennom disse andre voksne får fortelleren støtte i å opprettholde opplevelsen av trygghet og forutsigbarhet.

kunnskap som deles, er noe som blir til i møte med studentene. Det er et perspektiv som fremmer tanken om å forstå læring som en relasjonell prosess, hvor «det skapes noe nytt» (Dahl & Østern, 2019, s.53). Dette er også et poeng hos Stavik-Karlsen (2014) som løfter frem den sårbare lærer som en nødvendig balansering av den profesjonelle lærer med kvaliteter som «intuisjon, spontanitet, nærvær, vekkelse og uvisshet» (Stavik-Karlsen, 2014, s. 166). Sårbarhet og profesjonalitet følger hverandre hos en balansert underviser. Dette perspektivet kan sies å gjelde fortelleren også. I rollen som forteller så vel som i rollen som underviser søker jeg å åpne et landskap hvor kompleksiteten får folde seg ut og meninger blir til på nytt (Irwin, et al., 2018).

Tett på

En fortelling vil kunne utfordre, skremme og vekke følelser om den er fortalt i posisjonen *balansert*, men det er samtidig spennende for både barn og forteller å komme enda tettere på, og leve seg helt inn i fortellingens verden. I posisjonen *tett på*, beveger jeg meg i inn i en fortellerstil som utfordrer, konfronterer, skremmer og vekker følelser.

Fortelleren har mulighet til å spille ut de ulike karakterene i fortellingen gjennom å bruke kroppen og stemmens store register. Hva hadde vel eventyret om de tre Bukkene Bruse vært om ikke trollet ropte fra under brua med en direkte replikk «Nå kommer jeg og tar deg!»? Dette kan jeg fortelle fra posisjonen *balansert*: Jeg kan fortelle om hvordan trollet hørte bukken og at han ble sint og ropte og skrek fra under brua at han skulle jammen ta bukken. Alt dette kan jeg formidle, uten å heve stemmen eller gjøre den mørk og skummel. Fortelleren kan gjøre det trygt og samtidig gi en livaktig fremstilling av trollet og formidle spenningen som ligger i situasjonen på broa.

Scenen fra historien om Bukkene Bruse åpner også for at den som forteller gestalter alle rollene i fortellingen. «Når en forteller skal gestalte flere figurer, er det et spørsmål om evne til å skifte mellom disse figurene. Da kreves det forståelse for virkemidlene» (Horn, 2005, s. 59). Om jeg velger å gå i rolle kan jeg bruke stemmen og hele mitt register. Jeg kan tordne og være skummel. Jeg kan bruke kroppen, gjøre den stor, voldsom og fæl. Jeg kan vrenge med øynene bruke mimikken og virkelig

spille ut trollet så det folder seg ut i rommet gjennom min kropp. Med kjennskap til fortellerens virkemidler som pause, tempo, rytme og kraft (Horn, 2005) kan jeg bygge opp spenningen og åpne opp fortellingens verden for tilhøreren. Gjennom å ha fortalt utallige eventyr med troll som kommer en, to og tre ganger har jeg erfart at det kan bli både frydefullt, skummelt og morsomt om jeg går i rolle.



Figur 5. Tett på. @ Ingvild Olsen Olaussen, 2025

Her er det naturlig å se an barna og lese rommet. I illustrasjonen *Tett på* (figur 5), er trollet alt vi ser. Fortelleren har så å si blitt trollet. Har jeg lyktes i å etablere forståelsen av hvem den balanserte fortelleren er, vet barna at jeg finnes der i bakgrunnen et sted og holder trollet vennlig fast i baklomma. Skulle det oppstå en situasjon som det av og til gjør, hvor dette voldsomme trollet blir for overveldende for noen av tilhørerne, kan jeg flytte tyngdepunktet mitt til posisjonen *balansert* for å geleide trollet ut i kulissene. Så kan jeg fortsette fortellingen, med trygg og rolig stemme.

De virkemidlene fortelleren har til rådighet i dette rommet er mange (Horn, 2005, s. 79) og med sin nære relasjon til teateret kan fortelleren også benytte teaterets virkemidler (Wilson, 2005, s. 120). Noen virkemiddel er kraftige og kan ha en voldsom effekt, men i denne posisjonen er ikke fortelleren redd for å spille på følelser

eller å la galskapen folde seg ut. Det foregår imidlertid en liten kamp på bakrommet. Fortelleren har fortsatt en bevissthet om sitt ansvar i posisjonen som den balanserende fortelleren. Skal tilhørerne fortsette å ha tillit til fortelleren som en å regne med, finnes det grenser for hvor lenge fortelleren kan slå seg løs før den forutsigbare fortelleren i det minste må gi en liten lyd fra seg. Det er ikke mye som trengs for å markere, «jeg er her fortsatt, jeg holder meg i bakgrunnen, men jeg er her og er klar til å rykke inn om trollet blir litt voldsomt». Det finnes ikke noen fasit for hvordan denne balansen skal opprettholdes, men en slik timing utvikles med erfaring, og kan beskrives som en kroppslig fornemmelse av samspillet mellom forteller, tilhører og stoffet som formidles. Forstått i lys av Merleau-Pontys tanker om kiasmen, kan denne kroppslige fornemmelsen sees som en vibrerende tilstedeværelse, fundert i kroppens væren i verden (Merleau-Ponty, 1968). Det er snakk om en tilstedeværelse og rettethet både innover i seg selv, men også til omgivelsene. En form for dyp lytting, som også Fels (2012) skriver om.

Som underviser går jeg også tett på. Jeg kan ha som mål å vekke følelser, provosere eller utfordre. Jeg kan være direkte i blikkbruk, stille spørsmål jeg ikke har svaret på, eller jeg kan være personlig og emosjonell, slik Stavik-Karlsen (2014) beskriver den «sårbare lærer». Jeg kan kaste frem radikale meninger eller by på galskap. Kort sagt oppføre meg og agere med hensikt å komme tett på studentene, eller å få de til å åpne seg opp eller reagere. Jeg benytter ikke alle strategier på en gang, men prøver ut ulike handlinger med ulike mål, eller for å finne nye mål. Innenfor a/r/tografisk tenkning åpnes det for «emosjonelle, intuitive, personlige, åndelige og legemliggjorte måter å vite på» (Springgay, et al., 2005, s. 902). Gjennom å sette tematikker som «gjennomsyrrer et helt liv» i spill i en undervisningssituasjon, kommer en tett på både studentene, seg selv og livet. Da kan det være behov for å ivareta seg selv og studentene gjennom en innramming av perspektivene. Jo mer sårbar, provoserende eller uforutsigbar jeg legger opp til å være, jo tydeligere innramming trengs fra den balanserende forteller/underviser. Å gi studentene markører på bevegelsen mellom disse måtene å agere på, kan bidra til å skape trygghet. Noen studenter elsker provokasjon og opphetede diskusjoner, mens andre blir urolige av det som kommer tett på og utfordrer.

Distansert

Den siste posisjonen, som jeg har kalt *distansert*, er hvor fortelleren skaper distanse til fortellingens verden. Dette kan være gjennom supplerende informasjon, gjennom refleksjon over noe som skjer i fortellingens verden, eller gjennom å flytte fokus til det som skjer her og nå. Fortelleren metakommuniserer gjennom å kommentere både det som skjer i fortellingens fiktive rom, men også forhold i rommet utenfor fiksjonen. Å skape distanse til fortellingens verden, er naturlig å knytte til dramatiker og poet Bertolt Brechts tanker om Verfremdungseffekten (Brecht, 1982). Gjennom det å skape distanse, var Brecht ute etter å gi tilskuerne i teateret en undersøkende og kritisk holdning til det som ble fremstilt i fiksjonens verden. Hvis man gjør et slikt grep, handler det ikke om å *leve ut rollen*, men å *demonstrere* den (Horn, 2005, s. 38). Kanskje står helten overfor et valg i fortellingens verden som jeg trenger å dvele ved og diskutere med tilhørerne. Eller kanskje det skjer noe i rommet utenfor fiksjonen, en avbrytelse, som flytter fokus fra fortellingens verden til realitetene her og nå. I illustrasjonen *Distansert* (figur 6) har fortelleren fysisk trukket seg «bak i rommet», trollet er ikke å se. Jeg valgte å fremstille den distanserte fortelleren på denne måten, selv om jeg tenker at fortelleren kan skape distanse til fortellingens verden gjennom å gå fysisk tett på tilhørerne også.



Figur 6. Distansert. @ Ingvild Olsen Olaussen, 2025

Når jeg forteller for barn hender det at noen har hørt fortellingen før og sier, «det er ikke sånn fortellingen er!» Da kan jeg svare, «men det er slik jeg forteller den». Metakommunikasjon knyttet til fortellingen kan dukke opp av seg selv i form av en avbrytelse, eller den kan være planlagt. Spoileren «det går bra til slutt,» kan være en kommentar jeg legger inn hvis jeg har dristet meg til å fortelle en fortelling som er litt i skumleste laget for en gitt barnegruppe. Posisjonen tillater meg å trekke meg lengre vekk fra fortellingen, og den åpner for at jeg kan snakke med barna i et metaperspektiv om det vi gjør. Er dere slitne? Vil dere høre mer? Oi, det vi hører der er brannalarmen! Samtalen som åpnes i dette rommet fører ikke tilhørerne inn i et fiktivt rom, men åpner for å samtale *om* «her og nå» eller *om* det fiktive rommet og det som skjer der. Her kan vi dele refleksjoner knyttet til hvorfor de forskjellige karakterene i fortellingen gjør som de gjør og diskutere hvilke motiv har for sine handlinger. Eller vi kan avsløre innsikter vi har gjort oss i forhold til fortellingens mange lag: «Han visste ikke at kongen lette etter ham, og derfor ville han ikke dra hjem.» Gjennom å skape distanse til fortellingen kan tilskuerne og fortelleren ta et kritisk blikk på fortellingens verden og åpne for en problematisering som motvirker sementerte forståelser.

Underviseren benytter seg også av det å ta ut distanse til stoffet og til undervisningens «her og nå». Av og til kan jeg kjenne at jeg har trukket meg vekk fra studentene gjennom å innta en distansert posisjon eller jeg kan presentere stoffet på armlengdes avstand. Dette kan være en behagelig posisjon hvor jeg ikke trenger å involvere meg så intenst. Det er sider ved det Stavik-Karlsen (2014) beskriver som markører for «lærerens profesjonalitet» som kan knyttes til en slik posisjon. Denne posisjonen er fin for eksempel for å gi en panorering av et felt før jeg zoomer inn på en særlig tematikk. Jeg kan også ha behov for å zoome ut for å kommentere denne tematikken i relasjon til det større bildet, eller henlede oppmerksomheten til motstemmer og andre tradisjoner. Når jeg tar et skritt tilbake kan jeg kommentere min egen undervisning eller stille spørsmål som «går det for fort frem?» Det å ta ut distanse kan også være et nødvendig grep om tematikken som settes i spill er særlig krevende eller av sensitiv karakter, men distanse kan også bidra til å skape refleksjon. Gjennom å ta ut distanse til stoffet, stoppe opp og stille spørsmål, åpnes noen ganger et rom for refleksjon hvor en kommer tettere på stoffet og tettere på

hverandre. Distanse gir mulighet til å se stoffet, situasjonen eller seg selv på avstand, fra en annen vinkel eller utenfra og dermed komme til dypere forståelse.

Famling mot nye forståelser – en avsluttende kommentar

Erfaringene jeg har skissert ovenfor er akkumulerte, kroppslige erfaringer og refleksjoner knyttet til egen praksis; en praksis full av motsetninger, menneskelige møter og erfaringer av ulik art, der det som var en forløsende ide i én hendelse, ikke fungerte i neste situasjon. Gjennom kroppslige erfaringer har det avtegnet seg avtrykk i meg som jeg kjenner igjen fra gang til gang (eller ikke), og som jeg har forsøkt å sette ord på. De tre posisjonene jeg har presentert og gjort rede for, åpner for ulike muligheter i arbeid med en fortelling eller en tematikk. Slik kan også nye forståelser av begrepene som settes i spill oppstå. Erfaringene jeg beskriver oppleves på grensen til private, da de er knyttet til refleksjoner over egen virksomhet og praksis. En a/r/tografisk metodologi ivaretar refleksjon over sanselige, praktiske erfaringer (Østern, 2017), i spenningen mellom a/r/tografens ulike praksiser.

Innenfor en a/r/tografisk metodologi søker en å åpne landskap hvor kompleksiteter kan folde seg ut og levd liv og levde meninger kan finne nye forbindelser (Irwin, et al., 2018). I en prosess som denne, forstås barn og studenter som likeverdige deltagere. Prosessen anses ikke som avsluttet, den blir til om og om igjen (Springgay, et al. 2005, s. 902) i bevegelse mellom forteller/forsker/underviser, barn og studenter.

Om forfatteren

Ingvild Olsen Olaussen er forteller og førsteamanuensis i drama og teater ved Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning. Hun har en doktorgrad i fortelleruttrykk av og for barn i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv. Olaussen har vært aktiv som forteller siden 1996, med deltakelse i flere produksjoner på ulike kunst- og kulturarenaer, med særlig fokus på fortelling for barn i skole og barnehage. Forskningsinteressene omfatter muntlig fortelling, barns fortellinger og lekende uttrykk, barnekultur, samt kunstneriske og narrative tilnærminger til undervisning og forskning.

Referanser

- Aspeli, W. (1996). *Fortell! Fortell!* Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Research Journal*, 17(3), 391-406.
<https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Belliveau, G. (2015). Research-based theatre and a/r/tography: Exploring arts-based educational research methodologies. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2.
- Brecht, B. (1982). *Om tidens teater: en ikke-aristotelisk dramatik*. Gyldendal. (Tysk originalutg.: Frankfurt aM: Suhrkamp, 1957).
- Bro, V. (1996). *Orkanens øje – en bog om folkelig historiefortælling og dens sceniske fremstilling*. Drama.
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok I muntlig fortellerkunst ... eller Sipp snapp snute, så var fortellingen ute og Tipp tapp tynne, nå kan du begynne*. Universitetsforlaget.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde/læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde/Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-56). Universitetsforlaget.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. I G. J. Knowles, & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (s. 3-12). Sages Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781452226545.n1>
- Engelsrud, G.H. (2021). Å flyte rundt i kroppslig eksistens – læringens grunn? I Tone Pernille Østern, Øyvind Bjerke, Gunn Engelsrud og Anne Grut Sørsum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 44-59). Universitetsforlaget.
- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeves. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50-60.
<https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- Hernes, L., Horn, G. & Reistad, H. (2000). *Teater for barn*. Tell forlag.
- Horn, G. (2005). *Alene med publikum. Fortellerkunst og teater for en aktør*. Tell forlag.
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ruy, J. Y. & Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 37-53). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.393>
- Irwin, R. L. & S.Springgay (2008). A/r/tography as Practice-Based Research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography* (s. xix-xxxiii). Sense publishers.
<https://doi.org/10.1163/9789087903268>

- Jerstad, M. (2002). *Fortellerkunst. Om eventyr, myter, mystiske bilder, historie og fortellerteknikk*. Mimir fortellerforlag.
- Keable, G. (2017). *The natural Storyteller*. Hawthorn Press.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-based Research*. The Guilford Press.
- Lwin, S.M. (2010). Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective. *Language and Literature* 19(4), 357-377. <https://doi.org/10.1177/0963947010373029>
- Lwin, S.M. (2020). *A Multimodal Perspective on Applied Storytelling Performance – Narrativity in Context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351059992>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible*. Followed by working notes.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk ved Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg. Pax Forlag. Northwestern University Press (orig. *Le visible et l'invisible* 1964).
- Olaussen, I. O. (2006). Fortellerens perspektiv. *Drama*, 4(2006).
- Olaussen, I. O. (2018). *Kiasmefortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Doktorgradsavhandling. NTNU. ISBN: 978-82-326-3488-0
- Olaussen, I. O. (2023). Med usikkerhet som fundament – fortellinger som former. I M. Heldal, T. Hagen, I. O. Olaussen & G. M. D. Haugen (Red.), *Barnehagelæreren i en foranderlig verden*. (s. 218-230). Fagbokforlaget.
- Pellowski, A. (1990). *The World of Storytelling*. H. W. Wilson.
- Sobol, J., Gentile, J.S. and Sunwolf (2004). "Once Upon a Time: An Introduction to the Inaugural Issue," *Storytelling, Self, Society: An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies* Vol. 1(1), Article 1. <https://digitalcommons.wayne.edu/storytelling/vol1/iss1/1>
- Sobol, J.D. (1999). *The Storytellers' Journey. An American Revival*. University of Illionos Press.
- Springgay, S., Irwin, R.L. & Kind S.W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. I *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. Sage publications. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s.149-168). Fagbokforlaget.
- Thonsgaard, K (1998). *Drømmenes torv – om muntlig fortællerkunst*. Klim.
- Wilson, M. (2006). *Storytelling and theatre- Contemporary storytellers and their art*. Palgrave Macmillan.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5).
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>