

Folkeeventyr og elevers eksistensielle søken

En studie av folkeeventyrenes bidrag til barns eksistensielle søken i et flerkulturelt klasserom

CATHRINE VALLE

VEILEDER

Fridunn Tørå Karsrud

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



(Aisato, u.å.)

«Eventyrene er innledningen til det store, det veldige, det mektigste og mest gripende av alle eventyr: Menneskets møte med virkeligheten. (...) Menneskets møte med mennesket.» (Bjørneboe, 1976, s. 25).

Forord

For nøyaktig 1745 dager siden pakket jeg siste rest av flyttelasset i bilen og kjørte fra Harstad til Kristiansand. Disse fem årene har vært litt av en reise. Det er nesten litt vanskelig å forstå at studietiden fra og med i dag er over. Jeg kom meg gjennom studiet uten å måtte igangsette noen av de alternative livsplanene som ble til underveis i tøffe tider. Til meg selv nå og i all fremtid; vær stolt av det og husk denne følelsen!

Det er mange jeg vil takke for å ha vært med meg gjennom opp- og nedturer. Først vil jeg takke min fantastiske studiegruppe som fikk meg gjennom de første årene. Karoline, Marita, Hanne og Adina – takk for at dere har gjort studietiden så fin. En spesiell takk til Adina som har vært med meg hele veien. Takk for at du har vært en fantastisk «nerdebuddy», og takk for at du har svart på alle mine spørsmål om alt mellom himmel og jord. Deretter vil jeg takke Caroline som har holdt ut med meg som samboer. Therese, du fortjener og en takk. Takk for at du har støttet meg og for at du har hjulpet meg med å lese korrektur. Å ha noen som alltid ha troa, selv når man ikke har den selv, er undervurdert. Jeg vil også takke mine foreldre fordi dere har lært meg at jeg kun kan gjøre mitt beste, og så er det godt nok. Det har hjulpet meg mer enn dere vet. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder Fridunn. Takk for at du har lyttet, forstått meg og gitt tilbakemeldinger. Uten dere alle hadde jeg aldri sittet her med en ferdig masteroppgave i dag!

Det har vært et eventyr med utfordringer og kamper. Jeg fikk kanskje ikke prinsen og halve kongeriket, men vil til tross for det påstå at slutten er ganske god.

Kristiansand, 13.05.19

Cathrine Valle

Sammendrag

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: *«Hvordan kan arbeid med folkeeventyr i et flerkulturelt klasserom gi bidrag til barns eksistensielle søken, og hvordan uttrykkes dette gjennom en gruppe læreres refleksjoner?»* For å få innblikk i lærernes refleksjoner har jeg blant annet tatt for meg forskningsspørsmålene: *«Hvordan bruker lærerne på en barneskole eventyr i sin norskundervisning og hvordan begrunner de verdien av å arbeide med eventyr?»*, *«På hvilken måte kan bruk av eventyr i undervisning være med på å tilrettelegge for tilpasset opplæring?»* og *«Hvordan kan læreren påvirke eventyrets plass og ivaretagelse av dets særegenhet i skolen?»*.

Datainnsamlingsmetoden som ble brukt var kvalitativ. Det empiriske materialet er hentet gjennom gruppeintervjuer utført på fokusgrupper. Til sammen fire norsklærere fra barne- og mellomtrinnet har bidratt med sine tanker, erfaringer og refleksjoner. Empirien ble bearbeidet gjennom meningsfortetning og belyst av allerede eksisterende eventyrteori. Tanken er at empiri og teori sammen skal gi innblikk i hvordan arbeid med folkeeventyr kan bidra til barns eksistensielle søken i et flerkulturelt klasserom. Målet er ikke nødvendigvis å komme frem til en endelig konklusjon, men å bidra i diskusjonen rundt eventyr som tema.

Utgangspunktet for studien er Sylvi Penne sin påstand om at lærere sliter med å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen. I tillegg bygger studien på min egen påstand om at eventyrenes plass i stor grad avhenger av den enkelte lærers interesse. Det siste begrunnes i at eventyr i liten grad nevnes eksplisitt i læreplanen, noe som videre legger et stort ansvar over på lærerne. Eventyr har eksistert i kulturen i århundre. I sin opprinnelige form ble de ikke til for barn, men de kan likevel sies å kommunisere med dem på en helt spesiell måte. Innenfor trygge rammer tar de opp eksistensielle problemer en kan møte på veien mot livet som voksen samfunnsdeltaker, og de bidrar til å håndtere vanskelige følelser. De viser hvordan dette kan bidra til personlig utvikling og livslærdom. Viktige nøkkelpunkter her er frigjøring fra foreldre, onde følelser, samhandling samt aksept for både seg selv og andre.

Det er ikke selvsagt at eventyrene vil bevare sin plass i skolen. For å bevare sjangeren med all sin egenart må man reflektere over, og diskutere, verdien den har.

Abstract

The research question for this master thesis is: *“How can working with fairy tales in a multicultural classroom contribute to children’s existential quest, and how is this expressed through a group of teachers’ reflections?”*. In order to gain insight into the teachers' reflections, I have included the research questions: *“How does the teachers’ at a primary school use fairy tales in the Norwegian school subject, and how do they justify the value of working with fairy tales?”*, *“In what way can the use of fairy tales in teaching help facilitate adapted education?”* and *“How can the teacher influence the place of the fairy tale and preserve all of its distinctive features in school?”*

The method used for collecting data was qualitative. The empirical material was retrieved through group interviews conducted on focus groups. Four teachers’ teaching in the Norwegian school subject at primary school contributed with their thoughts, experiences and reflections. In the analysis I used a method where I abstracted the essence of meaning from the informants statements. Further it was illuminated by already existing theory on fairy tales. The idea is that empirical data together with theory would provide into how work with fairy tales can contribute to children's existential quest in a multicultural classroom. The goal is not necessarily to reach a conclusion, but to contribute in the discussion of fairy tales as a theme.

The starting point for the study is Sylvi Penne's claim that teachers are struggling to legitimize the place of fiction in school. In addition, the study builds on my own claim that the use of fairy tale largely depends on the individual teacher's interest. My claim is justified in the fact that they are barely mentioned explicitly in the curriculum, which further imposes great responsibility on the teachers. Fairy tales has existed in the culture for centuries. In its original form it was not made for children, but one can still say that it communicates with them in a very special way. Within safe frameworks existential problems one can encounter on the road to life as an adult participant of the community, and difficult emotions, is addressed. Fairy tales show how this can contribute to personal development and life lessons. Important key points here are liberation from parents, evil feelings, interaction and acceptance for both themselves and others.

It is not obvious that the fairy tales will maintain its place in school. To preserve the genre with all its distinctive features one must reflect on, and discuss, its value.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 TEMA OG BAKGRUNN.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
1.3 STUDIENS RELEVANS	10
1.4 STUDIENS OPPBYGGING	12
2.0 METODE	13
2.1 INTERVJU SOM METODE	13
2.2 SAMTALEINTERVJUER MED KUN ÉN FORSKER	14
2.3 INTERVJUER I GRUPPER.....	15
2.4 UTVALG AV INFORMANTER OG GRUPPESAMMENSETNING.....	16
2.5 SELVE INTERVJUSITUASJONEN.....	17
2.6 ANALYSEARBEID OG TOLKNING	20
2.7 KVALITETEN I STUDIEN.....	22
2.7.1 <i>Reliabilitet, validitet og generalisering</i>	22
3.0 TEORI	25
3.1 FOLKEEVENTYR.....	25
3.2 BARNES ARBEID MED EVENTYR	27
3.2.1 <i>Identifikasjon</i>	29
3.3 FOLKEEVENTYRENE SÆREGENHET	30
3.3.1 <i>Moderne historier og folkeeventyr</i>	30
3.3.2 <i>Eksistensielle spørsmål</i>	32
3.3.3 <i>Onde følelser</i>	33
3.3.4 <i>Frigjøring og familiekonflikter</i>	35
3.4 IDENTITET.....	36
3.4.1 <i>Eventyrenes tilrettelegging for identitetsutvikling</i>	37
3.5 EVENTYR I DET FLERKULTURELLE SAMFUNNET	39
3.5.1 <i>Språkutvikling</i>	42

3.6 DANNING	42
3.7 DRAMATISERING	43
4.0 ANALYSE OG DRØFTING	45
4.1 TILPASSET OPPLÆRING VED BRUK AV EVENTYR	45
4.2 EVENTYRENE'S BIDRAG TIL FORSTÅELSE, EMPATI OG TOLERANSE I ET MANGFOLDIG FELLESSKAP.....	50
4.2.1 <i>Kulturkjennskap og felles referanserammer</i>	54
4.3 EVENTYR OG VEIEN MOT LIVET SOM TRYGGE VOKSNE.....	60
4.3.1 <i>Identifikasjon med helten</i>	60
4.3.2 <i>Selvstendighet og frigjøring fra foreldre</i>	63
4.3.3 <i>Personlig og følelsesmessig utvikling og vekst</i>	66
4.3.4 <i>Å finne sin plass i verden</i>	67
4.4 BARN OG DE STORE SPØRSMÅLENE	71
4.4.1 <i>Eksistensielle spørsmål</i>	71
4.4.2 <i>Mystikk og undring</i>	73
4.5 EVENTYRENE'S FANTASIVERDEN	75
4.5.1 <i>Eventyrenes trygge rammer</i>	78
4.5.2 <i>Håp og troen på den gode slutt</i>	80
4.6 EVENTYR I UNDERVISNING	81
4.6.1 <i>Lærerens ansvar og oppgave: Å ivareta eventyr i skolen</i>	81
5.0 AVSLUTNING	87
6.0 LITTERATURLISTE.....	91
7.0 VEDLEGG	93
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	93
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	94
VEDLEGG 3: NSD SIN VURDERING	97

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Folkeeventyr har vært en del av kulturens fortellinger i århundre. Det er ingen tvil om at de appellerer til mennesker på en helt spesiell måte og at de er tilknyttet et bredt spekter av muligheter. Eventyr og barn kan på flere måter knyttes sammen. Barnepsykologen Charlotte Bühler sier at barn i alderen 4-12 år har en spesiell relasjon til eventyr og at de engasjerer seg intenst i arbeidet med eventyrene. Hun kaller denne alderen for *eventyralderen*. Bühler skriver om hvordan eventyrene speiler barnets tenkemåte. Blant annet viser hun til den enkle oppbygningen og hvordan fokuset er på den ytre handlingen (Bühler & Bilz, 1958, s. 21, 46, 56-57 og 69). Det er med dette som bakgrunn aktuelt å undersøke eventyr i forhold til barn i barneskolealder.

Ut fra Bühler sin teori om eventyralderen kan en trekke linjer mot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler om variasjon ut fra elevenes ulike utgangspunkter (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 27). Bruk av eventyr kan være en måte å tilpasse opplæringen på fordi det er en sjanger som speiler barnets tenkemåte. En naturlig del av studien vil dermed være å se på hvordan eventyrene bidrar til å tilpasse opplæringen til et nivå barn både forstår og kan utvikle seg innenfor. Tilpasset opplæring handler også om å tilrettelegge opplæringen for å ivareta mangfoldet hos elevene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 27). Samfunnet i dag blir mer og mer flerkulturelt. Skolen er en del av dette samfunnet, og en konsekvens av denne utviklingen er et økende antall flerkulturelle elever i de fleste norske klasserom. Å undersøke eventyr i forhold til barn i barneskolealder, og å ta hensyn til mangfold, inkluderer derfor også et flerkulturelt aspekt. Begrepet *flerkulturell* kan diskuteres. I denne sammenheng bruker jeg begrepet om alt og alle som har røtter i flere kulturer på samme tid.

For å begrense studien har jeg valgt å ha fokus på folkeeventyr, og vil derfor se bort fra de eventyrene som kalles *kunsteventyr*. Jeg vil senere avklare hva som ligger i min forståelse av begrepet *folkeeventyr*. Når en velger å ta for seg eventyrsjangeren er det mye en kan undersøke og diskutere. Et av de temaene som diskuteres i faglitteraturen er hvordan en skal formidle eventyr i skolen. Eksempelvis er dette tema i boka *Under fortellingstreet* (Fougner,

Amjad & Aziz, 2005, s. 103) der det stilles spørsmål til om eventyr må fortelles eller om man kan lese de. Fridunn Tørå Karsrud, førstelektor i norsk ved Universitetet i Agder, har også tematisert arbeid med fortelling i skolen i boka *Muntlig fortelling i norskfaget. En vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Hun argumenterer for fordelene knyttet til muntlig fortelling (Karsrud, 2010). I denne studiens sammenheng inkluderer arbeid med eventyr både fortelling, høytlesing og barns egen lesing. Mellom de didaktiske diskusjonene rundt eventyrets nytte og verdi er det viktig å være bevisst på verdien det har å lese «kun» for fornøyelsen - for å ivareta leselyst og motivasjon. Til tross for at disse diskusjonene og aspektene alle er interessante, er det ikke dette som vil tematiseres videre i denne besvarelsen. Arbeidsmåter er uten tvil viktig, men enda mer grunnleggende er det å være bevisst på hvorfor eventyrene og deres særegenhet må beholde en plass i skolen. Dette danner utgangspunkt for studien.

Min personlige interesse for eventyr kan spores helt tilbake til min barndom. Jeg har alltid vært glad i å lese og i det å rømme inn i fantasiens verden. Interessen har i løpet av studietiden på Universitetet i Agder fortsatt å vokse som en konsekvens av at jeg har lært mye om hvor viktig nettopp dette er. Praksiserfaringer har i stor grad vært med på å vise meg dette. Spesielt peker en opplevelse fra en praksisperiode for noen år tilbake seg ut. Jeg fikk en erfaring som uten tvil åpnet øynene mine for mulighetene som ligger i det å bruke folkeeventyr i undervisning. Sammen med praksisgruppen min hadde jeg satt i gang et eventyrprosjekt i klassen vi var i. Prosjektet hadde stor suksess, og det var spesielt én jente som fanget min oppmerksomhet. Denne jenta hadde tidligere vist sterk misnøye når det kom til enkelte ting ved skolen, spesielt lesing. Det var så ille at eleven, istedenfor å lese ett minutt høyt til meg i sammenheng med et annet prosjekt, heller brukte flere timer på å krangle fordi hun ikke ville lese. Å få innblikk i hennes opplevelse med eventyrprosjektet viste meg magien i eventyrsjangeren. For denne eleven tror jeg det handlet om den enkle oppbyggingen med gjenkjennelige elementer som var lette å huske. I tillegg tok eventyret opp dette med å være annerledes. Kanskje eventyret tematiserte noe som skapte gjenkjennelse og som berørte henne? Alle mennesker er forskjellige. Å finne ut hvem man er, og å bli trygg på seg selv, kan inkludere aksept for sin egen annerledeshet. Eventyret som ble brukt i prosjektet tematiserte denne prosessen. Det kan på den måten være med på å bidra til en større trygghet i seg selv og den man er. Uansett hva årsaken var ble eventyrprosjektet et prosjekt der jenta fikk blomstre, var motivert og fikk oppleve mestring. Det å lese var plutselig ikke problematisk fordi det hun skulle lese appellerte til henne på en spesiell måte. Praksishistorien, samt min personlige bakgrunn og interesse, spiller en viktig rolle i hvorfor jeg i denne studien ønsker å ta for meg

mulighetene som finnes i denne unike sjangeren. Mitt håp er at avhandlingen kan åpne opp for refleksjoner omkring hvorfor det er viktig at skolen ivaretar sjangeren med alt sitt særpreg og all sin egenverdi.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Sylvi Penne, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, skriver i artikkelen «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom» at mange lærere sliter med å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen. Hun skriver også om hvordan lærerne til tross for vage begrunnelser mener at litteraturen er viktig. De har tro på dens betydning (Penne, 2012, s. 1). Eventyr kan plasseres inn under kategorien skjønnlitteratur. Praksiserfaringene mine samt Penne sine antagelser ligger til grunn for denne avhandlingens problemstilling:

Hvordan kan arbeid med folkeeventyr i et flerkulturelt klasserom gi bidrag til barns eksistensielle søken, og hvordan uttrykkes dette gjennom en gruppe læreres refleksjoner?

I min forståelse av eksistensiell søken ligger det at elevene er på leting etter svar på det eksistensielle spørsmålet «Hvem er jeg?». Dette inkluderer identitetsutvikling og følelsesmessig utvikling. Begge disse to momentene vil dermed vektlegges i studien. *Indre utvikling* vil heretter brukes som en fellesbetegnelse på disse. Spørsmål om egen plass i samfunnet samt troen på seg selv og egen mestring er også en viktig del av det hele. Studien vil i stor grad ha et estetisk fokus på eventyrlesning. Her tenker jeg hovedsakelig på opplevelsesaspektet bruk av eventyr kan tilrettelegge for. Hvordan opplevelsene gjennom eventyrene kan være med på å oppdra barnet til å bli en trygg voksen med gode muligheter til å ta del i det fremtidige samfunnet. Danning er følgelig en viktig del av dette og vil derfor inkluderes. Jeg behandler også hvilke muligheter arbeid med eventyr har for tilpasset opplæring, da dette aspektet tillegges så stor vekt i læreplanen.

For å besvare problemstillingen vil jeg ta for meg noen forskningsspørsmål som hjelp til å sirkle inn aktuelle tema:

1. Hvordan bruker lærerne på en barneskole eventyr i sin norskundervisning og hvordan begrunner de verdien av å arbeide med eventyr?
2. På hvilken måte kan bruk av eventyr i undervisning være med på å tilrettelegge for tilpasset opplæring?
3. Hvordan kan læreren påvirke eventyrets plass og ivaretagelse av dets særegenhet i skolen?

Forskningsspørsmålene er med på å spisse inn spesielt problemstillingens andre del. Empirien, som samles gjennom intervjuer med norsklærere, vil brukes for å vise norsklæreres refleksjoner og praksis. Teori, og hvilke muligheter teoretikere mener arbeid med eventyr har, vil sammen med empirien danne utgangspunkt for å besvare den aktuelle problemstillingen.

1.3 Studiens relevans

En undersøkelse med utgangspunkt i disse spørsmålene har sin relevans med bakgrunn i skolens styringsdokument. Det er interessant blant annet fordi litteratur sammen med språk og kultur er ett av tre hovedområder i dagens styringsdokument *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 30-31). Læreplanen skal som kjent være utgangspunkt for alt lærerne gjør i skolen, og LK06 er av denne grunn aktuell å inkludere i studien. Enkelte konkrete formuleringer vil derfor trekkes frem der det er naturlig. Eventyr kan kobles opp mot både litteratur og kultur. I tillegg kan en se koblinger til språk fordi eventyr er en form for språk i bruk. I norskdelen av den gjeldende læreplanen finner en at eventyr kun nevnes eksplisitt i to av kompetansemålene. Det ene befinner seg under kompetansemål etter 2.årstrinn og sier at elevene skal kunne «samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 33). Det andre er under kompetansemål etter 4.årstrinn og sier at elevene skal kunne «samtale om sjanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 33). Det er åpenbart flere av de andre målene som implisitt kan tilrettelegge for arbeid med eventyr, men det betyr ikke nødvendigvis at dette er noe alle lærere ser og/eller velger å fokusere på. Tolkningen av læreplandokumentet er mye opp til hver enkelt lærer. Den store valgfriheten medfører stort ansvar. Det er bemerkelsesverdig at det kun er på barneskolen arbeid med eventyr nevnes eksplisitt. Få kompetansemål som nevner eventyr gjør at læreren har et stort spillerom i forhold til sjangeren. Dette kan føre til svært ulik vektlegging av eventyr rundt om

i klasserommene. Hvordan, og på hvilken måte, det arbeides med kan altså variere. En kan kanskje tenke seg at eventyr har en selvsagt plass i den norske skolen, men lærernes tolkning og vektlegging blir altså sentral for å ivareta eventyrene med all sin egenverdi i skolen.

Avsnittet ovenfor viser hvordan LK06 har minimalt med fokus på eventyrsjangeren, men læreplanene er som kjent i stadig endring. LK06 var gjeldende som retningslinjer når jeg startet mitt studium, og det er derfor den læreplanen jeg har forholdt meg til. Til tross for dette kan det være aktuelt å se på høringsdokumentet til den nye læreplanen som er under utarbeiding, og som etter planen kommer ut i 2020. Kompetansemålene ble som de fleste vet innført med LK06, og med målene kom et økende fokus på alt som kan måles. Det er kritikkverdig at kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som kan måles prioriteres på bekostning av andre viktige sider ved opplæringen. I høringsdokumentet til den nye læreplanen som ble publisert 18. mars 2019 kommer det frem at en del av fornyelsen innenfor læreplanene i norsk innebærer å redusere antall kompetansemål med mer enn en tredjedel. På denne måten skal det bli tid til fokus på dybdelæring i de sentrale delene av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Å kutte ned på kompetansemål kan være positivt i den forstand at det kan bli mer tid og fokus på kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som ikke kan måles, men som likevel kan være viktige for å oppfylle skolens mandat og oppdra elevene til å bli gode borgere i fremtidens flerkulturelle samfunn. Eksempelvis er identitetsutvikling og danning innenfor et samfunn som består av et svært mangfoldig fellesskap nevnt i høringsdokumentet. Det flerkulturelle skal respekteres og verdsettes som ressurser. Dette er også en del av den nåværende læreplanen – både under den generelle delen av læreplanen og i tillegg under formålet med norskfaget. Eventyrene kan påstås å bidra her. Dette vil tematiseres senere i besvarelsen. En bemerkelsesverdig side ved den nye læreplanen er det økte fokuset på vurdering. Det nevnes både underveis- og sluttvurderinger. Sluttvurderinger er for all del nødvendig, men er i liten grad med på å fremme videre læring. En annen merkverdig side er hvordan de få kompetansemålene som i LK06 nevner eventyr eksplisitt er kuttet bort som en konsekvens av nedkuttinger og endringer. I høringsdokumentet til den nye læreplanen nevnes ikke eventyr én eneste gang (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Læreplanforfatterne har stor makt og det kan se ut som de har valgt å svinge pendelen mot en mer åpen og lite spesifikk læreplan med generelle formuleringer. Dette legger et enda større ansvar over på lærerne, og det er derfor viktig å løfte frem akkurat hvor viktig eventyr er for å bevisstgjøre lærere (og fremtidige lærere) på det.

1.4 Studiens oppbygging

Oppgaven er strukturert i flere kapitler og delkapittel. I kapittel én har jeg allerede innledet med å presentere tema, bakgrunn, problemstilling samt begrunnet studiens relevans. I kapittel to tar jeg for meg metoden som er brukt for å hente inn data og besvare problemstillingen. Etter det går jeg i kapittel tre inn på eksisterende eventyrteori, samt begrepsavklaringer, som videre brukes i kapittel fire til å belyse empirien når jeg analyserer og drøfter funnene mine. I det fjerde kapitlet kommer jeg blant annet inn på eventyrenes bidrag på veien mot livet som voksen og trygg samfunnsdeltager i det flerkulturelle samfunnet. Jeg ser på hvordan eventyrene kan være en ressurs for tilpasset opplæring og hvordan de møter barn der de er i deres eksistensielle søken. I tillegg kommer jeg inn på lærerens påvirkningskraft i forhold til eventyrenes plass i skolen. Det femte, og siste, kapitlet bruker jeg til å samle trådene. Jeg trekker frem innledningens antakelser, oppsummerer og konkluderer kort.

2.0 Metode

Siktemålet i denne masteravhandlingen er å ta for seg hvordan arbeid med eventyr kan bidra i forhold til eksistensiell søken i et flerkulturelt samfunn. Studien retter seg inn mot barn i barneskolealder. For å studere dette har jeg utført gruppeintervjuer med et utvalg grunnskolelærere som underviser i norsk på barne- og mellomtrinnet. Intervjuene er utført for å få innblikk i lærernes tanker rundt tema. Deres refleksjoner og argumenter belyses av eksisterende eventyrteori. Lærernes kunnskap, bevissthet, innsikt og motivasjon trekkes frem. Å stille spørsmål til hvordan, og på hvilken måte, de arbeider med eventyr i klasserommet er en viktig del av dette. Tanken bak er blant annet å vise hvordan opplæringen med og om eventyr kan tilpasses, og i tillegg vise hvordan læreren kan påvirke eventyrenes plass i skolen.

2.1 Intervju som metode

Intervju er en kvalitativ innsamlingsmetode av primærdata. Det er en god metode for å få frem hvorfor ting skjer (eller ikke skjer) fordi den trekker frem begrunnelser og motiver (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 61). Informantene får mulighet til å forklare seg, og får fortelle hvordan de oppfatter ulike situasjoner. I denne studien er det hensiktsmessig for å se hvordan norsklærere reflekterer rundt eventyrenes bidrag, samt hvordan de argumenterer for sine valg i undervisning. Postholm og Jacobsen (2011, s. 65) skriver om individuelle intervjuer, noe som også kan sies å gjelde for gruppeintervjuer med små grupper. De skriver at det er en metode som gir mye informasjon gjennom at den tilrettelegger for fyldige beskrivelser. En ulempe ved dette er at det tar mye tid. De skriver også at det vil være svært ressurskrevende å benytte seg av et stort antall informanter, og at man derfor ofte ikke kan intervjuer så mange. Når man velger å kun benytte seg av fire informanter som jeg har gjort her kan det være vanskelig å generalisere funnene. Det kan likevel være interessant å se på de. En standardisert spørreundersøkelse med svaralternativer ville eksempelvis kunne ført til et større og bredere datamateriale, men det ville ikke på samme måte som intervjuer gitt innblikk i tanker og er derfor ikke aktuelt i denne sammenheng.

2.2 Samtaleintervjuer med kun én forsker

Samtaleintervju er en målrettet samtale som ofte foregår ved et møte ansikt-til-ansikt mellom forsker og informant. Målet som forsker er å sette seg inn i informantens situasjon for å finne mening og formålsforklaringer. Hensikten er å beskrive forhold i nåtiden. Informantene har kunnskap og erfaringer som er relevante for forskningsarbeidet (Ringdal, 2013, s. 27, 104, 107 og 242). I denne sammenheng er tanken som nevnt å se på, og beskrive, hva norsklærere ser på som eventyrets muligheter i forhold til elevenes eksistensielle søken og utvikling. For å få frem lærernes refleksjoner stilles det også spørsmål til hvordan de arbeider med dette i klasserommet.

Å utføre intervjuene ansikt-til-ansikt har både fordeler og ulemper. Det er ikke bare det faktum at datainnsamlingsmetoden er ressurskrevende. Resultatet av intervjuer som utføres ansikt-til-ansikt avhenger blant annet av relasjonen som oppstår mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Det kan være positivt fordi det øker mulighetene for en åpen og ærlig samtale, men medfører også potensielle ulemper (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). I denne studien er det kun én forsker. Å reflektere over dette er viktig for å vise hvordan det kan påvirke resultatet av datainnsamlingen. Relasjonen mellom forsker og informant kan som nevnt påvirke resultatet av intervjuet. Å sikre en god relasjon kan være enklere med flere forskere tilstede fordi det ikke finnes en måte å garantere en god relasjon mellom to personer. Det samme gjelder i en intervjusituasjon. Flere forskere kan øke muligheten for at informanten opplever en god relasjon fordi han/hun ganske enkelt har flere personer å knytte seg til. Når det er sagt kan også det å intervjuer sammen ha ulemper. En av disse er at den intervjuede føler seg i mindretall. Dette kan oppleves ubehagelig og kan føre til usikkerhet som påvirker intervjusituasjonen og resultatet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). En fordel med at det i denne studiens datainnsamling ble utført gruppeintervjuer er at balansen var i deres favør. Uavhengig av dette er det viktig at forskeren, uansett utforming på intervjuet, forsøker å skape en god relasjon som igjen kan føre til at den intervjuede opplever situasjonen god og trygg. Dette vil jeg komme mer tilbake til senere i metodekapittelet.

Å kun være én forsker kan påvirke resultatet av datainnsamlingen på flere måter.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 81) skriver at det kan være berikende å være to når man intervjuer fordi man da har noen å diskutere tolkningene med. En potensiell ulempe med

forskersituasjonen i denne studien er at det kun er én person sine tolkninger som blir gjeldende. Det kan føre til feilkilder. *Subjektiv, individuell teori* er et begrep som kan brukes for å beskrive dette. Det går ut på at forskeren bruker egne opplevelser, erfaringer og teorier som er tilegnet fra før for å tolke og skape mening i datamaterialet. Dette fører igjen til at ett og samme datamateriale kan bli tolket ulikt av forskjellige forskere (Postholm, 2010, s. 26-27). Postholm og Jacobsen (2011, s. 103) skriver at det kan fungere som briller som filtrerer og farger forskerblikket. Det gir retning og fokus for forståelse, samtidig som det kan stenge for andre muligheter. Når man bare er én forsker vil prosjektet mangle bredden i tolkningen som det å være flere fører med seg. Å være helt objektiv i datainnsamlingen er tilnærmet umulig uansett hva man gjør. Selv ikke det å være bevisst på dette gjør studien helt objektiv. Å være flere forskere kunne vært en fordel fordi man da vil tvinges til å se gjennom flere «brilleglass». Resultatet man får kan dermed bli mer representativt. Når det, som i dette prosjektet, kun er én forsker er det viktig å være bevisst på hvordan dette påvirker studien. Jeg har med dette i bakhodet valgt å være åpen innledningsvis om min interesse for eventyr, min bakgrunn og motivasjon for denne studien. Dette er gjort for at leseren av teksten skal kunne få «se gjennom mine briller» i den grad det lar seg gjøre. Å beskrive dette er viktig fordi forskeren også er et «instrument» som må beskrives. En konsekvens av dette er at erfaringsbakgrunn, interesseområder og utgangspunkt bør beskrives. På denne måten kan leseren av denne forskningsteksten få noe innblikk i bakgrunnen for valgene som er gjort. Både forskeren selv og andre må bli bevisst på forforståelsen fordi den ikke kan legges bort (Postholm, 2010, s. 127-128). Dette betyr at min forforståelse, til tross for bevissthet rundt den, med stor sannsynlighet er med på å påvirke prosjektet som helhet.

2.3 Intervjuer i grupper

I denne studien ble intervjuene utført som gruppeintervjuer, der lærerne ble intervjuet i grupper innad på skolen. Dette er en måte å effektivisere datainnsamlingen, og som alle former på datainnsamling er det viktig å være bevisst på at valget om å utføre gruppeintervju påvirker resultatet. En positiv side ved gruppeintervju er at det får frem diskusjon og refleksjon mellom informantene. Dette kan videre gi informasjon som ved individuelle intervjuer ikke ville kommet med. Det kan også bidra til en dypere forståelse blant annet ved at synspunkter og oppfatninger den enkelte har utvikles gjennom prosessen. Intervjumetoden har også svakheter. Når intervjuene utføres på denne måten kan informantene påvirkes av

tanker om hvordan de fremstår for de andre som de intervjues sammen med. En konsekvens kan være at den enkelte ikke tør å uttrykke sine meninger fordi de er redde for å bli overkjørt, eller fordi de ønsker å unngå diskusjon. For å unngå disse negative sidene spiller forskeren en viktig rolle (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65-66). Forskeren kan, ved å være bevisst på dette, arbeide mot - og tilrettelegge for - en åpen og ærlig samtale.

Gruppeintervjuer kalles ofte for intervju av fokusgruppe. De kan være mer eller mindre strukturerte eller ustrukturerte ut fra hensikten med studien (Fontana & Frey, 2000, s. 651). I denne studiens intervjuer var noen spørsmål forberedt på forhånd, men spørsmålene var åpne og informantenes utsagn ledet vei samt førte til oppfølgingsspørsmål. Intervjuene kan på bakgrunn av dette kategoriseres som det Postholm og Jacobsen (med henvisning til Fontana og Frey) kaller for *halvstrukturerte intervjuer*. De skriver at de fleste gruppeintervjuer er halvstrukturerte. Begrepet *fokusgruppeintervju* forklares med at oppmerksomheten er rettet mot noe spesifikt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75 og 80). I denne sammenheng er oppmerksomheten rettet mot lærernes refleksjoner rundt eventyr og elevenes eksistensielle søken i den flerkulturelle skolen.

2.4 Utvalg av informanter og gruppesammensetning

Gruppene i studien ble satt sammen av kolleger. Det var i alt fire kvinnelige lærere i forskjellige aldergrupper fra den samme skolen. De ble delt opp i to ulike grupper. Å finne informanter innad på en skole som var villige, og som hadde tid, til å stille opp på et gruppeintervju viste seg å være vanskeligere enn forventet. Veldig mange av de jeg tok kontakt med hadde ikke tid, noe som kan gi innblikk i den travle lærerhverdagen.

Informantene jeg fikk tak i ble delt opp i to ulike grupper. De to gruppene ble valgt ut og satt sammen tilfeldig. De fikk forespørsel om å delta direkte via min veileder, som allerede hadde kontakt med skolen de jobbet på, og meldte seg deretter frivillige. Det kan tenkes at de har en spesiell interesse for eventyr i og med at de valgte å melde seg. Interessen de trolig har for eventyr gjorde de til gode informanter fordi de har gjort seg opp mange tanker om temaet. Tilfeldigheten i valg av informanter og gruppesammensetning, samt det faktum at alle var kvinner, kan ha påvirket resultatet og må tas med i betraktningen når en vurderer informasjonen og resultatet av intervjuene.

Alle informantene var norsklærere, men jobbet på forskjellige trinn og hadde noe ulike ansvarsområder. De sa selv at de mente de var veldig forskjellige typer mennesker. Forskjellene mellom informantene kan være med på å gi et mer nyansert bilde på hvordan lærere generelt ser på eventyr. Det at de likevel bare var fire gjør det uansett vanskelig å generalisere funnene og konkludere med at informantene representerer praksisfeltet slik det i sin helhet er.

Postholm og Jacobsen (2011, s. 67) skriver om hvordan gruppesammensetninger kan påvirke intervjusituasjoner. Relasjonen mellom informantene, enten den er positiv eller negativ, er en av måtene intervjuene kan påvirkes på. Ut fra mitt ståsted fremsto det som de hadde en god tone seg i mellom, men det er vanskelig å si noe utdypende om dette etter å bare ha vært med dem i et par timer. Det at informantene ble delt i to grupper gjorde det lettere for alle å komme til ordet. På denne måten fikk hver enkelt tid til å si det de hadde å komme med, og jeg fikk muligheten til å få innblikk i deres tanker. Det ble satt av 1,5 time til hvert intervju. Å intervju alle samlet på denne tiden hadde vært knapt med tid. I tillegg til tidsaspektet kan det også tenkes at det var en trygghet å kun ha én annen informant å forholde seg til. På denne måten er det færre å bekymre seg for i forhold til andres tanker rundt egen fremtreden. Samtidig kan det være problematisk dersom disse to i utgangspunktet hadde en dårlig relasjon. Uansett om det påvirket positivt eller negativt er det viktig å være bevisst på at dette er faktorer som til en viss grad kan ha påvirket empirien.

2.5 Selve intervjusituasjonen

I planleggingen og utføringen av intervjusituasjonene forsøkte jeg etter beste evne å skape like rammer. Intervjuene ble derfor utført med to deltakere på begge grupper. Begge gangene satt vi i tillegg alene i et eget rom. På forhånd hadde de fått sendt over spørsmålene. Målet med dette var å få mest mulig refleksjon, og at de i størst mulig grad kunne gjøre seg opp noen tanker på forhånd. Jeg var i utgangspunktet litt i tvil om det å gi dem spørsmålene på forhånd var en god idé. Jeg fryktet at de ville bruke mye tid på å snakke sammen, men da de spurte om det var mulig å få spørsmålene for å forberede seg fant jeg ut at det var lurt. På denne måten kunne situasjonen oppleves mer forutsigbar og dermed tryggere. Jeg håpte også at det ville føre til høyere grad av refleksjon og til større utbytte av datainnsamlingen. I et forsøk på å få frem de ulike meningene til informantene ba jeg dem om å ikke diskutere

spørsmålene med hverandre på forhånd. Ut fra det jeg fikk beskjed om hadde de ikke tid til å diskutere noe i forkant, og det var derfor ikke noe å bekymre seg for. Hvordan de hadde valgt å forberede seg på intervjuet varierte. Det vil jeg komme ytterligere tilbake til. I tillegg til dette hadde jeg også på forhånd tenkt at noe av det viktigste jeg som forsker kunne gjøre var å påpeke i oppstartsfasen på intervjuene at ulike meninger ble ansett som positivt. Tanken bak å uttrykke dette var at det skulle bli lettere å få frem uenigheter, og at de som eventuelt hadde meninger som skilte seg fra andres skulle tørre å formidle disse. Dette er viktig for å få frem bredde og for å utdype diskusjonene/refleksjonene. Det ble også gjort for å tilrettelegge for en trygg og god samtale.

I gjennomføringen av intervjuene gjorde jeg mitt beste for å skape en trygg atmosfære for de intervjuede. Dette gjorde jeg blant annet ved å innledningsvis presentere hensikten med studien, og ved å fortelle at målet med samtalen var å få innblikk i deres tanker samt erfaringer. For å få frem tankene og erfaringene bestod intervjuguiden i hovedsak av åpne spørsmål (se vedlegg 1). Det åpnet igjen for stor bredde og variasjon i svarene. Det var viktig at det var tydelig for de intervjuede at ingen svar ville være feil. Ordet samtale er også sentralt. Jeg gikk inn for å skape en følelse av at det var en samtale og deltok derfor en del selv. Samtaleutformingen kan ha vært med på å bidra til trygghet. I utgangspunktet ønsket jeg ikke å fortelle så mye om mine tanker og meninger, men utover i intervjuet, og på deres initiativ, kunne jeg bekrefte uttalelsene deres med å fortelle litt om mine tanker. Ellers var hovedvekten på å bekrefte det de sa gjennom ord som «ja» eller «mm». Jeg kom også med oppfølgingsspørsmål eller avklaringspørsmål for å sikre at jeg forsto dem rett. En konsekvens av oppfølgingsspørsmålene kan ha vært at de intervjuede ble ledet i en retning av meg og min forståelse. Til tross for dette var jeg bevisst på det underveis og prøvde så godt som mulig å unngå det. Ledende spørsmål kan påvirke en studies reliabilitet (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 276). Bruken av oppfølgingsspørsmålene kan på denne måten være uheldig, men det var samtidig nødvendig fordi jeg måtte sørge for at jeg forsto det som ble sagt på en så riktig måte som mulig.

Under intervjuet var jeg den eneste intervjueren til stede og for å kunne rette all min oppmerksomhet mot de jeg intervjuet ble det tatt lydopptak som senere ble transkribert og anonymisert. Jeg hadde på forhånd søkt og fått tillatelse for dette hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3). Fra informantene fikk jeg skriftlig og muntlig tillatelse til å utføre gruppeintervjuene og ta lydopptak. De skriftlige samtykkene ble hentet gjennom

en samtykkeerklæring på slutten av informasjonsskrivet (se vedlegg 2). I skrevet blir hensikten med undersøkelsen klargjort, jeg beskriver hvordan personopplysninger vil ivaretas og hvilke rettigheter de har. Informantene fikk både muntlig og skriftlig beskjed om at de kunne trekke seg når som helst, og at lydopptaket ville bli slettet når jeg var ferdig med studien. Dette ble gjort for å ivareta informantene og for å forsikre dem om at forskningsetiske retningslinjer ble fulgt. Å rette all min oppmerksomhet mot de intervjuede var viktig for å være en aktiv lytter, og også for å sikre at jeg fikk med meg alt de sa slik at jeg kunne stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. Etter at lydopptakeren var startet fokuserte jeg så godt som mulig på de intervjuede. I tillegg noterte jeg noen få stikkord på hvert spørsmål som jeg brukte til å huske hva de sa for å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål uten å avbryte for mye. Stikkordene kunne jeg også ta i bruk under analysearbeidet. Det hadde muligens vært bedre om jeg hadde hatt en ekstra person med meg som kunne tatt ansvar for lydopptaker og notater, men som eneste forsker på prosjektet måtte jeg ta meg av alt selv.

En ting jeg bemerket meg var hvor forskjellige de to gruppene var. På begge grupper hadde den ene læreren forberedt seg, mens den andre var uforberedt. En av de som ikke hadde gjort noe særlig med forberedelser sa at det var fordi hun fungerte best når hun tok ting på sparket. Den andre som var tilnærmet uforberedt hadde ikke hatt tid. Mitt inntrykk er at den ene gruppen i større grad enn den andre var selvstendig. Lærerne på den mest selvstendige gruppen fremsto ut fra min forståelse som noe mer reflekterte. Selvfølgelig kan dette være en feiloppfatning fra min side, men etter intervjuet var det dette inntrykket jeg satt igjen med. Årsakene til dette kan være mange. Det kan tenkes at gruppen som fremsto mindre reflekterte var mer brydd av intervjusituasjonen, og at dette er grunnen til at de ikke fikk formulert seg like tydelig som de to på den andre gruppa. Det kan også være at måten de fremsto rett og slett speiler dem som personer. Alle er forskjellige, og noen er ganske enkelt mer utydelig i sin fremtreden enn andre. Å konkludere med en årsak uten ytterligere kjennskap til informantene er vanskelig. Poenget her er uansett ikke det, men at jeg i større grad måtte bidra og ta del i samtalen med den sistnevnte gruppa. Resultatet av datainnsamlingen kan tenkes å være påvirket av dette. Alt i alt vil jeg likevel si at begge gruppene hadde mange gode refleksjoner og tanker rundt bruk av eventyr.

2.6 Analysearbeid og tolkning

Intervjuene mine ble som nevnt tatt opp med lydopptaker og transkribert kort tid etterpå. Kvaliteten på transkripsjonen er med på å påvirke resultatet. Oversettelsen mellom talespråk og skriftspråk krever at mange vurderinger og beslutninger gjøres (Kvale et al., 2015, s. 204). Jeg valgte å transkribere intervjuene mine selv for å få oversikt og innblikk i datamateriale. Informantene ble anonymisert og fikk navnene Lærer A, Lærer B, Lærer C og Lærer D ut fra rekkefølgen de tok ordet. Når jeg transkriberte forsøkte jeg å være så tro mot informantenes utsagn som mulig. Jeg noterte derfor ned alle ord, pauser, latter, hosting og andre relevante lyder samt avbrudd. For å beholde de anonyme valgte jeg å ta bort person- og stedsnavn som kunne identifisere dem. En konsekvens av at intervjuet ble utført som en samtale der praten flyter er at informantene bruker mange småord, de bruker enkelte ganger lang tid på å komme frem til et poeng og retter noen gang på seg selv når de formulerer seg feil. Jeg har ved bruk av direkte sitat i disse tilfellene valgt å skrive inn «(...)» for å markere at jeg har kuttet ned det de sier. Dette er gjort for å få frem poengene på en tydeligere måte. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at det er min tolkning av poengene som er gjeldende. Det samme gjelder når det blir skrevet at en av informantene «mener» noe. Å si med sikkerhet hva de egentlig har ment er vanskelig, så det er derfor viktig å klargjøre at det er min forståelse av deres meninger som ligger til grunn. Hvis det derimot står «hun **sier** hun mener...», eller lignende, er det deres eget ordvalg. Informanten har selv sagt at hun mener noe.

I arbeidet med å transkribere intervjuene valgte jeg å gjøre dette på bokmål. Unntaket er dersom informantene brukte ord som ikke lot seg oversette eller skrives om uten at de mistet noe av sin mening. Dette ble gjort for å effektivisere prosessen, men også fordi det skulle lette analysearbeidet. Analysearbeidet startet allerede under intervjuene med at jeg noterte ned det jeg anså som viktig i forhold til den teorien jeg allerede hadde skrevet. Intervjuerens rolle som forskningsinstrument medfører at intervjueren må ta raske valg om hva som skal spørres om, hvordan dette skal gjøres og hvilke svar som skal tolkes. Gode kunnskaper om tema som skal undersøkes er en del av dette. Noen ganger trenger de som blir intervjuet hjelp til å formulere sine egne fortellinger (Kvale et al., 2015, s. 195). En mulig konsekvens av dette er at de som intervjues blir ledet av meg som forsker. Grunnen til at jeg valgte å notere underveis var fordi det tydeliggjorde og hjalp meg med å trekke frem temaer. Teori og empiri er i et gjensidig forhold i denne studien og har derfor påvirket hverandre. Under utføringen av intervjuene kommer dette til syne gjennom at jeg noterte og stilte oppfølgingsspørsmål ut fra teorien jeg

hadde skrevet på forhånd. Spørsmålene i intervjuguiden var også formet på bakgrunn av teorien. Empirien fikk videre påvirke, og endre teorien, slik at de to delene samsvarer.

Tilbake til analysearbeidet valgte jeg å bruke metoden som kalles *meningsfortetting*. «*Meningsfortetting* medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord.» (Kvale et al., 2015, s. 232). Jeg gjorde dette arbeidet over flere ledd. Det første jeg gjorde var å lage en tabell der jeg i stikkord skrev ned svarene til informantene ut fra dokumentene med transkripsjonene. Her tok jeg for meg ett og ett intervju. Disse hjalp meg videre til å fylle ut tabellens andre kolonne som var tema/kategori svarene kunne plasseres under. Poenget med denne prosessen var å skape orden for meg selv. Å ta utgangspunkt i det informantene hadde sagt på denne måten ble gjort for å unngå å blande inn min forståelse i så stor grad som mulig. Videre lagde jeg en ny tabell der jeg benyttet kategoriene fra den forrige tabellen. Her satte jeg sammen det som passet i ulike temaer som i neste steg skulle danne utgangspunkt for analyse- og drøftingskapittelet. Jeg valgte å sette analyse og drøfting sammen for å unngå for mye gjentakelse. Når det var gjort gikk jeg over de transkriberte intervjuene og fargekodet med markeringstusj. Jeg skrev også ned dersom noe passet under flere kategorier slik at jeg kunne ta valget angående plassering når jeg hadde delene klarere for meg. De temaene som var store lagde jeg enda en inndeling under. Disse markerte jeg med løpende tall, fra 1 og så langt det var nødvendig. Tanken bak dette var å bruke underoverskrifter for å organisere drøftingen. Etter det gikk jeg over notatene, klypte ut og limte inn utsagnene som var markert under de ulike temaene. Grunnen til dette var fortsatt å skape orden, få innblikk og oversikt. Det siste jeg gjorde var å dra inn deler fra teoridelen der jeg så naturlige koblinger. Disse koblingene ble skrevet i den andre tabellens tredje kolonne. Dette var for å hjelpe meg på vei når jeg begynte å skrive. Prosessen var tidkrevende, men nødvendig for å komme videre. Når jeg begynte å skrive hadde jeg allerede organisert empirien og det var bare å sammenfatte meningen i kortere setninger. Noen ganger brukes det direkte sitater fordi informantene formulerer seg på en direkte og tydelig måte. Dersom andre informanter sier noe lignende understrekes dette og. På denne måten mener jeg at innholdet i datamaterialet presenteres på en god måte som er så nøyaktig som mulig.

2.7 Kvaliteten i studien

I forskning er det ønskelig å fremstå med troverdighet. Innenfor diskusjonen om sannhetsverdien av forskningsfunn i den kvalitative metoden er det flere kriterier og krav som stilles. I boka *Det kvalitative forskningsintervju* trekkes seks kvalitetskriterier for et intervju frem (i boks 9.1). I denne sammenheng er tre av disse seks spesielt aktuelle. Det første av de tre sier at et intervju ideelt sett, og i stor grad, skal bli tolket underveis mens det pågår. Det andre sier intervjueren må forsøke å verifisere sine fortolkninger av svarene til den intervjuede. Det tredje, og siste, sier at intervjuet i seg selv er en fortelling som er «selvkommunerende», og som i liten grad trenger ekstra forklaringer og kommentarer (Kvale et al., 2015, s. 194). Under forrige delkapittel peker jeg på hvordan jeg har jobbet med disse tre under analysen av intervjuene. Det siste punktet kommer også frem i analyse- og drøftingskapittelet der jeg har trukket frem direkte sitater eller meningsfortattede utsagn fra informantene. Når det er sagt er det i følge Kvale og Brinkman (2015, s. 203) vanskelig å konkludere med at det finnes kvalitetskriterier som en entydige. Vurderingen av kvalitet avhenger av intervjuets formål, form og tema. Jeg forstår dette som at undersøkelsen må vurderes ut fra en større helhet.

2.7.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* er noen av begrepene som kan brukes for å vurdere funnene i en studie. Bruken av disse tre begrepene er omdiskutert, og det argumenteres blant annet for mer hverdagslige begreper som *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* (Kvale et al., 2015, s. 275). De to ulike «settene» med begreper kan ut fra min forståelse kombineres, og det er dette jeg har valgt å gjøre for å vurdere mitt prosjekt. En del av vurderingen er allerede gjort i metodekapittelet til nå, så dette vil kun bli en kort og noe overordnet vurdering.

Reliabilitet forklares enkelt som troverdighet og går ut på om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Det handler om å motvirke subjektiv påvirkning som blant annet kan innebære forskerens bruk av ledende spørsmål (Kvale et al., 2015, s. 276). I forhold til kvalitative data handler det i stor grad om refleksjonene forskeren har gjort seg angående hvordan datainnsamlingen har foregått. Målet er å bli bevisst på

potensielle feilkilder (Ringdal, 2013, s. 248). Refleksjonene angående datainnsamlingen som tidligere i metodedelene er tematisert kan være med på å styrke oppgavens troverdighet fordi sterke og svake sider er pekt ut. Intervjuene ble transkribert på bokmål etter samme retningslinjer med like detaljerte beskrivelser. Standardformen jeg benyttet i transkripsjonen kan motvirke subjektiv påvirkning fordi det minsker rommet for min egen oppfatning og påvirkning. Reliabiliteten styrkes dermed. På generell basis kan det drøftes om resultatene i studien er påvirket av min forforståelse. Å unngå subjektiv påvirkning er tilnærmet umulig, men reliabiliteten i forhold til dette kan styrkes ved åpenheten rundt prosessen. I tillegg er studien bygd opp på at allerede eksisterende teori er drøftet i lys av empiri i analyse- og drøftingskapittelet. Det kan styrke troverdigheten, og er interessant fordi det til en viss grad betyr at forskningsresultatene kan bekreftes. Det kan også bidra til å problematisere funnene. Forskningsfeltet jeg er innenfor er allerede godt belyst, og mine funn er sånn sett ikke verken banebrytende eller unike. Funnene mine kan til tross for dette føye seg inn i rekken og gi enda et bidrag til forskningsfeltet.

Spørsmålene som ble stilt i intervjuene er aktuelle både i forhold til vurdering av reliabilitet, men også validitet. *Validitet* går ut på at forskningen gir vitenskapelig kunnskap som er gyldig. For å gjøre dette må en slutning være ledet fra sine premisser. Den må være ansett som sann. Det handler blant annet om å kontrollere feilkilder og stille spørsmål til gyldigheten ved et funn. For å gjøre dette må man undersøke metoden som er brukt (Kvale et al., 2015, s. 276, 279 og 281). Ringdal (2013, s. 248) skriver at det dreier seg om at man har målt det man vil måle. Sånn som jeg forstår det henger validitet og reliabilitet i stor grad sammen, og mye av det som påvirker studiens reliabilitet påvirker også validiteten. På bakgrunn av dette er en viss vurdering av validitet allerede gjort. Blant annet er de potensielle feilkildene som tidligere i metodekapittelet er gjort rede for med på å styrke validiteten. I tillegg styrkes den av at eksisterende teori og tidligere studier kan bekrefte (eller problematisere) resultatene. I forhold til det å lede en slutning ut fra sine premisser forstår jeg det på en måte som gjør at jeg tenker det viktigste er å være bevisst på å la empirien få være ledende. I arbeidet med dette leste jeg blant annet over sitater flere ganger for å forsøke å forstå hva det egentlig var informantene prøvde å formidle. De åpne spørsmålene som ble utformet med utgangspunkt i allerede eksisterende eventyrteori kan også være med på å styrke validiteten fordi det til en viss grad sikret at jeg fikk målt det jeg ville måle siden teorien igjen hadde blitt valgt med utgangspunkt i problemstillingen.

Validitet kan med mer hverdagslig språk forstås som å være *bekreftbarhet*. Dette kan kobles opp mot troverdighet/reliabilitet, men kan også kobles opp mot det tredje begrepet som brukes for å vurdere en studies kvalitet. *Overførbarhet* eller *generalisering*. Ut fra min forståelse går dette enkelt forklart ut på om funnene kan sies å være representative for feltet som er undersøkt. Det er som nevnt vanskelig å si noe om dette på bakgrunn av lite datautvalg, men det kan likevel være naturlig å tenke seg at noen av refleksjonene går igjen hos andre lærere. Dersom informantene er så ulike som det ble påstått av dem selv kan det underbygge denne antakelsen. Samtidig kan det at de alle med stor sannsynlighet har en spesiell interesse for eventyr være med på å gjøre at de skiller seg fra andre lærere som ikke har denne interessen. Å si at resultatet av undersøkelsen gjelder for alle/andre skoler er dermed vanskelig. Jeg har underveis i prosessen stilt meg selv spørsmålet om jeg har gjort rett i mitt utvalg av informanter. Blant annet kunne det å ha hatt informanter fra forskjellige skoler og med forskjellige kjønn vært en fordel, men dette viste seg som nevnt å være vanskelig å finne. Interessen informantene trolig har for bruk av eventyr er spesiell, men det betyr ikke at det nødvendigvis hadde gitt utslag i andre funn ved å intervjuere lærere på andre skoler. Dette er det vanskelig å si noe om, men likevel viktig å reflektere over. En konklusjon fra denne vurderingen er at det å garantere kvaliteten på studien med 100% sikkerhet er vanskelig. Det er mange faktorer som spiller inn, og min manglende erfaring er uten tvil en av disse. Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) understreker at det ikke er mulig å gi verken klare eller entydige svar på spørsmål om kvalitet. Poenget er i følge dem at det skal foreligge en åpen refleksjon slik at leserne får innblikk i hvilke valg og avveiiinger forskeren har foretatt. Det er dette jeg har forsøkt å gjøre gjennom metodekapittelet som helhet.

Avslutningsvis kan det påpekes at det innenfor rammene av intervju og samtale er utallige valgmuligheter. Fremgangsmåtene har alle sine positive og negative sider, men hvor gode de er avhenger av hvor godt de svarer på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 82). I sammenheng med denne studien er ikke målet å bekrefte eller avkreft, men å belyse tema.

3.0 Teori

I denne delen vil jeg presentere teori som senere vil bli brukt som verktøy i drøftingen. I tillegg har jeg valgt å sette inn nødvendige begrepsavklaringer her. Jeg har etter nøye undersøkelser valgt ut de teoretikerne jeg anser som sentrale forskere innenfor eventyrfeltet. En del eldre teoretikere er valgt ut fordi de har hatt stor betydning for feltet, og fordi nyere eventyrforskning fortsatt lener seg på deres arbeid. Det er i tillegg til de eldre utgivelsene også brukt nyere litteratur.

En av de jeg tidlig fikk øynene opp for i mitt arbeid med eventyrets verdi er barnepsykolog og utdanner Bruno Bettelheim. Han skrev i 1977 boka *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* som fortsatt den dag i dag er aktuell. I boka skriver han om hvordan eventyrene som har eksistert i århundre tar opp indre problemer, og kan gi barn redskaper eller mønstre for handling som kan hjelpe dem til å møte vansker i livet. I tillegg til Bettelheim har jeg blant annet valgt å ta for meg forfatter Gianni Rodari, professor Tom Eide, førsteamanuensis Marit Akerø og førsteamanuensis Ruth Danielsen. Blant de med mer «moderne» teori kan Sylvi Penne trekkes frem. Jeg har valgt å bruke en rekke av utgivelsene hennes. De utvalgte teoretikerne understreker mye av hverandres teori og har på den måten vært med på å bygge min, og dermed også denne studiens, forståelse av hvorfor det er viktig at man vektlegger arbeid med eventyr i skolen.

3.1 Folkeeventyr

Muntlige fortellinger som inneholder fantastiske elementer kan deles inn i mange ulike sjangre. Eventyr er en av disse sjangrene. Videre kan eventyr deles inn på ulike måter og i mange forskjellige undergrupper. En måte å gjøre det på er å kategorisere dem ved å dele de inn i *kunsteventyr* og *folkeeventyr*. Enkelt forklart er kunsteventyr de eventyrene som har en navngitt forfatter, mens folkeeventyr – som her er i fokus – er de eventyrene som har blitt overlevert muntlig i lange tider før de til slutt ble samlet inn og skrevet ned (Stokke, 2018a, s. 88-89).

Folkeeventyrene kan kategoriseres som kulturbærende fortellinger fordi det er fortellinger som binder oss sammen i et kulturelt fellesskap (Penne, 2001a, s. 81). I alle tider har

folkeeventyr blitt fortalt som tidsfordriv og underholdning når menneskegrupper har vært samlet (Fougner et al., 2005, s. 20). Traderingene fra generasjon til generasjon gjennom århundrene har ført til at kulturens fortellinger har blitt så stiliserte at de ikke lengre omhandler enkeltmennesker. De handler om enhver. Eventyrene forteller noe grunnleggende om tilværelsen som alle kan gjenkjenne, lære av eller bli inspirert av. Folk i alle aldre har gjennom århundrene satt pris på, og gjenfortalt, eventyr. Dette kan kobles opp mot at det i eventyr finnes en distanse som gjør at alle kan lese sitt eget liv i dem. Alle kan speile seg. Distansen kan videre knyttes opp mot at det er fortellinger om andre fordi det da ikke blir like nært hver enkelt som leser/lytter. Samtidig er det også en nærhet der som gjør at speilinga blir tydelig og at alle faktisk kan kjenne seg igjen. Dette har vært med på å føre til at de har fått allmenn interesse. De inneholder noe som, uavhengig av tiden vi lever i, taler til oss. Eventyr beskriver et førmoderne samfunn og forteller lite om det moderne samfunnet og forholdene der. Det de derimot kan lære oss om er indre problemer. De foreslår løsninger på disse problemene uavhengig av hvilket samfunn en tilhører. Eventyrene tar opp temaer og problemer som er aktuelle uansett, samtidig som de omhandler situasjoner og valg vi står overfor i hverdagen (Bettelheim, 1977, s. 5; Bjerkem, Andersen & Martinsen, 2004, s. 33 og 80; Danielsen, 1996, s. 49-51).

Det ser ut til å være liten uenighet blant eventyrteoretikerne om at eventyrene omhandler universelle menneskelige problemer og at de inneholder mye livsvisdom. Ut over det at sjangeren behandler allmenne og filosofiske problemstillinger, gjør de dette på en enkel og overdreven måte. Enkelt forklart kan man si at de omhandler valgene til aktørene og resultatene av disse valgene. På denne måten formidler eventyrene sin moral (Bjerkem et al., 2004, s. 30 og 33; Danielsen, 1996, s. 132). I sammenheng med dette viser eventyrene at det går bra med de som er gode, og dårlig med de som er onde. Klare motsetninger er en viktig del av det som kjenner seg sjangeren. Sammen med faste formler og strukturer – eksempelvis tretallsregelen – utgjør dette en enkel språkstruktur. Det er ved hjelp av den enkle språkstrukturen at folkeeventyrene kan ta opp eksistensielle problemer på en måte som er i overensstemmelse med det muntlige samfunnets kommunikasjonsform (Penne, 2001b, s. 63 og 66). I samhandling med barn er dette en god måte å formidle kunnskap og lærdom på. Bühlers teori om eventyrvalderer som innledningsvis ble presentert belyser noe lignende.

3.2 Barns arbeid med eventyr

Ruth Danielsen hevder det er et paradoks ved eventyrene at de først og fremst ikke er skapt for barn, men at barna likevel elsker å lese og å lytte til dem. Dette til tross for at eventyrene i sin opprinnelige form mangler en bevisst språklig tilpasning, og til tross for at få eventyr omhandler situasjoner som er aktuelle i et barns hverdag. Det er i tillegg sjeldent at eventyr i det hele tatt omhandler barn (Danielsen, 1996, s. 139). Påstanden kan problematiseres med bakgrunn i at eventyr tar opp tema som i stor grad berører mennesker i alle aldre. Dette inkluderer barn. Eventyr kan på denne måten plasseres inn under begrepet *allalderlitteratur*. I begrepet ligger det at litteratur har underliggende meninger som tolkes ulikt ut fra alder, erfaringer og referanser. Å slå fast det at eventyr ikke omhandler situasjoner som er aktuelle i barns hverdag sånn som Danielsen gjør blir derfor problematisk. Uavhengig av dette er det likevel viktig å spørre seg; hvorfor er det slik at barn blir trollbundet av eventyrenes verden? For å besvare dette spørsmålet kan det være fruktbart å gå direkte til eventyrsjangeren for å se hva det er ved eventyrene som tiltrekker barna.

Tidligere ble det nevnt at eventyr har en muntlig kommunikasjonsform. Dette er en av faktorene som gjør at de er tilpasset barn som lesere/lyttere. «Å fortelle barn eventyr, er å benytte en kommunikasjonsform som er i overensstemmelse med barns tenkemåte og fantasiens eget språk.» (Akerø, 1990, s. 83). Selv om et barn blir født inn i en skriftspråklig kultur kan det argumenteres for at de ikke tar del i skriftkulturen på lik linje med den voksne delen av samfunnet før de mestrer skriften fullstendig. Dette skjer for de færreste før de er 10-12 år. Ut i fra dette kan en faktisk si at eventyrets språk gjennom sin muntlighet er tilpasset en stor del av barneskoleelevenes måte å tenke og oppfatte på. Eventyr har mange trekk fra den muntlige kulturen. Eksempelvis har de blant annet kronologisk handlingsforløp. Det presenteres også få personer med tydelige karaktertrekk, og som allerede nevnt, benyttes det ofte klare motsetninger mellom god og ond. Personskildringene som finnes er sjeldent kompliserte, og karakterenes tanker og psykologi får man vite lite om. Eventyrene er handlingsorienterte. Ut over dette er det også vanlig at de muntlige fortellingene inneholder stort potensiale for å skape indre bilder. Alt dette er nødvendig for å kunne holde fortellingene fast i minnet, og å huske de utenat som er viktig i en muntlig kultur. (Danielsen, 1996, s. 144-147).

Eventyrteoretiker og barnepsykolog Bruno Bettelheim skriver om hvordan eventyrene forenkler situasjoner og gir barnet hjelp til å forstå sitt indre kaos bedre slik at de kan få innsikt i seg selv, samt skape sammenheng og mening i møte med den uforståelige verden. En av de tingene som gjør eventyr så hensiktsmessige og godt egnet når det kommer til å bidra i utviklingen av barnets indre liv, er at de tar utgangspunkt i barnets emosjonelle og psykologiske ståsted. Dette brukes videre til å vise barnet hvor, og hvordan, utvikling kan finne sted (Bettelheim, 1977, s. 6, 8, 53 og 122). Eventyrstrukturen stemmer overens med barnets erfaringsverden som også inneholder oppgaver, kamper og prøvelser. Å gjennomgå disse kan føre til at barnet får en bedre forståelse av seg selv (Rodari, 1987, s. 88). For å oppsummere kort kan en si at eventyrene snakker til barnet på barnets nivå. Bettelheim (1977, s. 47-48) skriver at barn trenger eventyrenes fantasifulle forklaringer. De trenger trygghet til å møte den uforståelige verden, og eventyrene kan være med på å sørge for at de unngår å sitte igjen forvirret og fortvilet over sin manglende forståelse.

Barn har et stort behov for orden og trygghet. Dette er en av grunnene til at de gjerne kan bli fortalt den samme fortellingen igjen og igjen (Rodari, 1987, s. 66). Gjentakelse skaper trygghet, og i eventyr er det mye av dette. Den formelpregede utformingen med hjem-borte-hjem-struktur kan være trygghetsskapende for barnet. En annen ting som kan bidra med trygghet er sjangerens lykkelige slutt. Tredelingen som ender med den lykkelige slutten uttrykker et menneskelig behov for orden og sammenheng. Det er på denne måten vi ønsker at våre livsfortellinger skal være bygd opp (Penne, 2001a, s. 76). Eventyrene med sin tredelte struktur viser barn, som kan føle seg utilstrekkelige i møte med den komplekse verden, at livet ikke er uproblematisk. Den utrygge bortefasen er nødvendig. Man må møte sine problemer, og de vil til slutt løse seg. I symbolsk form viser eventyrene utvikling mot det å realisere og oppdage mer om seg selv som menneske. De bidrar med ro og tar vekk en del av presset barnet kan føle på fordi de tilbyr en løsning på problemer og et løfte om at den lykkelige slutten kommer uansett hvor håpløst det kan virke (Bettelheim, 1977, s. 8, 36, 39 og 103). Eventyrene bidrar med håp i håpløsheten.

Avslutningsvis er det flere grunner til hvorfor det er viktig at barn får ta del i de kulturbærende fortellingene. Danielsen (1996, s. 159-160) oppsummerer det i fire punkter. For det første kan de gi materiale å tenke ut fra som er unikt, og som kan hjelpe barna til å bearbeide eksistensielle spørsmål. For det andre kan de bidra til identitetsutvikling. For det tredje kan de gi kulturkompetanse som er nødvendig for å forstå og komme på innsiden i

samfunnet. For det fjerde kan de belyse og forklare en kulturs verdi. For å få et selvstendig og kritisk forhold til verdiene i et samfunn er dette nødvendig skriver hun. Alle punktene vil tematiseres ytterligere senere i oppgaven.

3.2.1 Identifikasjon

I møte med den komplekse verden kan barn, som allerede nevnt, ende opp med å føle seg utilstrekkelige og hjelpeløse. Eventyret kan, gjennom å tilby barnet en helt som de kan identifisere seg med, hjelpe han/hun med å håndtere disse følelsene. Innholdet eventyrene presenterer kan være med på å gi barnet mot i sitt møte med den virkelige verden. Det å identifisere seg med helten og hans reise er en essensiell del av dette. En årsak til at barn kjenner seg igjen i helten er blant annet det at de begge har lignende utgangspunkter og går gjennom mye av det samme. Bettelheim påstår at barna husker sin fortid som konfliktfri og harmonisk, og at dette er noe de har til felles med eventyrhelten. Videre må begge forlate tryggheten hjemme for til å slutt utvikle seg. Å identifisere seg med den «dumme» helten kan være skummelt, men gjennom regelmessigheten i eventyrsjangeren kan barn allerede fra start tørre dette fordi de kjenner igjen de tydelige sjangerkjennetegnene. Kjennskapet til sjangeren medfører en trygghet i at det ender godt til slutt (Bettelheim, 1977, s. 11, 36 og 103-104).

Bettelheim sin teori om den konfliktfrie fortiden kan diskuteres. En kan forstå teorien i retning av at barnet i bruddet med barndommen, og i overgangsfasen mot voksenlivet, vil lengte tilbake til en mer ukomplisert, og på den måten harmonisk og konfliktfri, tilværelse. Det betyr ikke nødvendigvis at fortiden bokstavelig talt er konfliktfri. I eventyr er det ikke uvanlig å se på en mangeltilstand som utgangspunktet for at helten må forlate hjemmet og begi seg ut på en reise. Den russiske eventyrforskeren Vladimir Propp viser til flere funksjoner som går igjen i eventyrene. To av disse er *mangel* og *misgjerning*. Propp mener at det er en av disse som setter i gang handlingen, og som tvinger helten ut av tryggheten i hjemmet for en reise eller et oppdrag (Propp, 1968, s. 36-39). I utgangspunktet er det to forskjellige funksjoner, men fordi de symboliserer noe lignende og fyller en lik plass i eventyret vil de heretter ses på samlet. Det funksjonene viser til er ofte et brudd med foreldrenes trygge verdier og mening. For at barnet skal kunne utforske verden og skape egne verdier er dette bruddet nødvendig. Tanken er at eventyret gjennom mangelfunksjonen viser til en frigjøringsprosess som ligner den barnet selv må gjennomgå (Sundland, 1995, s. 40-41

og 46). Selve frigjøringen vil tematiseres ytterligere senere. Ut i fra denne teorien er ikke fortiden preget av harmoni. På samme måte som Bettelheim sin teori handler det om en overgangsfase. Sammen med heltene får leseren/lytteren mulighet til å utvikle seg. Eventyrene tilrettelegger for identifisering med den som er liten og hjelpeløs, men viser på samme tid at dette ikke vil vare evig. Den som er liten vil en gang bli stor (Eide, 1990, s. 9). Seieren kommer kanskje ikke enkelt, men selv i tilsynelatende håpløse situasjoner finnes det håp. Eventyrene etterlater ingen tvil om akkurat det.

3.3 Folkeeventyrenes særegenhet

Kjedsomhet er en av fiendene til effektiv læring og undervisning. Når konteksten i klasserommet i liten grad varierer kan det føre til at elevene begynner å ta ting for gitt. Dette kan igjen føre til at elevene kjeder seg (Egan, 2005, s. 103 og 105). Didaktikeren Kieran Egan (2005, s. 86) skriver om hvordan hans erfaring er at barn rundt 10-års alderen interesserer seg for det som er merkelig og eksotisk. Det som kommer fra lokalmiljøet kan oppleves kjedelig for barna, mens det som derimot skiller seg fra egne erfaringer fanger oppmerksomheten deres.

Egan løfter frem fortellingen som en egnet måte å undervise på for å imøtekomme elevenes behov. Han skriver blant annet om binære motsetninger og hvordan studier av unge barn viser at de ofte tenker ut fra slike motsetninger. Å bruke binære motsetninger kan bidra med klarhet og forståelse av nye emner. I følge Egan er det å kunne følge en fortelling sentralt i de fleste emner som finnes på pensum. Det er nødvendig for å forstå og for å lære (Egan, 2005, s. 16, 19 og 100). I denne sammenheng kan det stilles spørsmål til hvorfor akkurat folkeeventyrene er så betydelige. Det ble innledningsvis skrevet at det var viktig at skolen arbeidet med å ivareta eventyrenes særpreg, men hva er det egentlig ved dem som gjør at de bør bevares? Hva er det som skiller dem fra annen litteratur?

3.3.1 Moderne historier og folkeeventyr

Eventyrene har mange særegenheter som gjør at det er viktig å ivareta dem til tross for at det finnes et hav av fortellinger fra nyere skjønnlitteratur som barn kan velge mellom. Eventyrene

har eksistert i århundre og det er ingen tvil om at de har påvirket dagens mediefikserte underholdningsverden (Bjerkem et al., 2004, s. 84). Professor Svein-Roald Moen skriver om forholdet mellom boka og lyd- og bildemediene. Han skriver at det ikke er snakk om at den ene er god, mens den andre er dårlig. Det det handler om er å være bevisst på de ulike mediene sine sterke og svake sider, og å utnytte de sterke sidene (Moen, 1993, s. 82). Denne tankegangen kan en overføre til forholdet mellom moderne historier og de gamle, kulturbærende eventyrene.

Til tross for ulikhetene er det viktig å også være bevisst på de sidene som er like. En av disse er tematiseringen av etiske problemstillinger. Mer eller mindre all fortellende litteratur tar opp etiske problemstillinger på en måte som til en viss grad er implisitt. Det gjelder altså både for eventyr og for mer moderne skjønnlitteratur. For barn er det etiske prinsippet rettferdighet spesielt viktig. Det kommer i den fortellende litteraturen frem gjennom en sammenheng mellom egen innsats og det en opplever som konsekvenser av dette (Bjerkem et al., 2004, s. 29-30). I eventyrene er den gode slutten med på å vise hvordan rettferdigheten seirer. Et konkret eksempel er eventyret *Hans og Grete* (Grimm, 1996) som ender med at heksa blir lurt inn i ovnen og drept av Grete. Søskenparet kan deretter ta med seg alt de kan bære av rikdommen hennes hjem til sin fattige far, og leve lykkelig i alle sine dager. Eksempelet viser også hvordan det i eventyr ikke er styrken som er avgjørende for å vinne, men heller snarrådighet til å lure - og mot til å møte - den onde (Eide, 1990, s. 13). I dette eksempelet er det heksa som representerer det onde, men det samme kan sies å gjelde i alle typer eventyr med alle typer monstre, troll og uhyrer. De onde karakterene møter sin overmann i den gode helten.

En grunn til at det er viktig å beholde eventyrene i skolen er håpsaspektet de bærer med seg. Sylvi Penne skriver om hvordan det trygge frirommet som før fantes i norsk barnelitteratur ble modernisert i løpet av 1990-tallet. En konsekvens av dette er blant annet at en økende andel av moderne barnelitteratur stopper opp midt i den hjemløse og utrygge fasen. Penne skriver at mange moderne fortellinger er det hun kaller en «stor midtdel». De mangler en klar slutt, og noen ganger til og med en ordentlig begynnelse. Videre påpeker hun at det ikke nødvendigvis er slik at barn trenger en god slutt, men at de trenger å bevare håpet om at det vil ende godt. Å takle endring og usikkerhet har blitt viktigere enn før. For å klare dette er det viktig å kunne beholde en trygghet og evne til å forestille seg en plass i fremtiden. En må kunne fastholde håp og drømmer i fortellingen om seg selv. I nyere litteratur, som mange

andre steder i kulturen, finnes det i mye mindre grad et skille mellom barn og voksen. En konsekvens av dette er at barnelitteraturen i dag er mer komplisert enn den var før.

Grunnfølelsen i moderniteten er usikkerhet og den er preget av ambivalens. Dette fører blant annet til at karakterene har blitt mer sammensatte, mens barns verden og verdensforståelse fortsatt er ganske flat. I deres verden finnes det ikke karakterer som er både gode og onde. De er enten gode eller onde (Penne, 2001b, s. 195, 201, 203 og 208). Eventyr er som allerede nevnt tilpasset barnets tenkemåte, og i havet av litteratur som tematiserer vanskelige følelser og mørke tema trenger barn eventyrets verden. De trenger det for å beholde håpet om den gode slutten og troen på at fremtiden vil bli god. Samtidig er det også viktig at kompliserte tanker og vanskelige følelser får sin plass. Dette vil være tema i de neste delkapitlene.

3.3.2 Eksistensielle spørsmål

Bruno Bettelheim argumenterer for å ivareta eventyrene. En grunn til dette er tematiseringen av eksistensielle problemer. Han skriver om det han kaller moderne fortellinger og påstår at de unngår eksistensielle problemer til tross for at dette er noe folk i alle aldre sliter med (Bettelheim, 1977, s. 8). Innholdet og forståelsen for moderne litteratur har forandret seg siden *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy tales* kom ut i 1977, så det er ikke nødvendigvis tilfelle i dag. Dette vil tematiseres ytterligere i drøftingsdelen, men tas likevel opp her fordi det kan vise at Bettelheim mener det er viktig å ivareta eventyrene fordi de sørger for å ta opp eksistensiell problematikk.

Eksempler på eksistensielle spørsmål er: «Hvem er jeg?» og «Hva er meningen med livet?». Barn stiller ofte de samme spørsmålene til eksistensen som voksne gjør, men fordi de gjør det på sin egen måte og med sitt eget språk kan det være vanskelig for voksne å forstå spørsmålene og å svare ordentlig. Noen ganger besvares de ikke fordi de oppfattes ubehagelige for den voksne og andre ganger mistolkes de eksistensielle spørsmålene som faktaspørsmål (Danielsen, 1996, s. 148-149). Når barna ikke får svar på spørsmålene de stiller får de ikke tryggheten de søker. Dette kan føre til at fantasien løper løpsk for å fylle hullene i forståelsen. I verste fall kan det ende med eksistensiell angst. Eventyrene med sin hjemme-borte-hjem struktur kan hjelpe barnet til å se hvordan en reise ut i utryggheten kan føre til at de kan returnere hjem med ny visdom og trygghet. På denne måten kan eventyrene bidra med rammene barnet trenger for å komme tilbake til virkeligheten fra fantasiens verden med en ny

styrke. Under den utrygge (borte)fasen i barnets liv er eventyrene veldig sentrale. Møtet med problemer i livet er et eksistensielt tema i seg selv som mange barn vil møte på. Enten kan problemene møtes med en indre tro på at det vil gå bra, eller så kan de møtes med en tro på at man vil komme tapende ut av situasjonen. Eventyrene bidrar her med å vise hvordan det ordner seg til slutt for den som gjør det gode. Videre kan dette føre til utvikling av en tro på at det vil gå bra når man møter problemer på sin vei (Bettelheim, 1977, s. 10-11 og 61). Akkurat som Espen Askeladd kommer seg ut av de merkeligste kniper og får prinsessa samt halve kongeriket vil også barnas problemer løse seg.

I eventyrene møtes eksistensielle dilemmaer og angstfylte følelser direkte. De bidrar med løsninger som er forståelig for barna på deres nivå istedenfor å unngå dem (Bettelheim, 1977, s. 10). Eventyrene «(...) tar opp grunnleggende eksistensielle problemer i fortellingens form i tråd med det muntlige samfunnets kommunikasjonsformer» (Penne, 2001b, s. 66). Nok en gang understrekes det at de kommuniserer med barn på deres eget nivå. For å gjøre dette har fantasien med sine egne spilleregler, gode hjelpere og dens håp om en lykkelig slutt en viktig emosjonell funksjon. Barn er ikke tilstrekkelig utviklet til å møte verden uten den. Å bearbeide sine problemer med abstrakt-logisk tenkning på lik linje med den voksne er for barnet nytteløst. De har behov for mirakeldimensjonen (Akerø, 1990, s. 80-81). Poenget underbygges av Bettelheim (1977, s. 47-48) som også skriver at barn ikke har den nødvendige abstrakte forståelsen til å begripe voksnes realistiske måter å forklare ting på, og derfor trenger eventyrenes fantasifulle forklaringer for å unngå å sitte igjen forvirret og fortvilet. Eventyrene gir barna mulighet til å bearbeide engstelse gjennom å vise at selv den lille og hjelpeløse utvikler seg og blir stor. Dette trekker barnet mot utvikling. Populærkulturen som blant annet presenterer fortellinger om Superman og Batman presenterer derimot en heltetype som trolig kan være med på å understreke følelsen av å være liten og utvide angsten i barnet. Den omnipotente helten er nemlig så stor og sterk at ingen kan måle seg og ingen kan ta han (Eide, 1990, s. 9 og 24). Å måle seg opp mot dette kan barnet umulig komme seirende ut av.

3.3.3 Onde følelser

Den lykkelige slutten der det ordner seg for de som er gode er en sentral del av eventyrene. Det betyr ikke at det ikke er rom for onde følelser og aggresjon. Disse følelsene tolkes ut fra eventyrenes handlingsplan som kan vise barnet at selv den gode noen gang kan føle på slike

vanskelige følelser. I eventyrene presenteres aggresjonen, men den presenteres tvetydig. På den ene siden består den av det destruktive og angstskapende uhyret som bidrar til ulykke. På den andre siden er helten som bruker sin aggresjon til å beseire det onde, vinne prinsessa og halve kongeriket. Videre er det også et poeng i Tom Eides artikkel «Når dragen blir sosialklient» at aggressivitet og ondskap har mindre plass i moderne litteratur (Eide, 1990, s. 4 og 14). Her er det, som ved Bettelheim, viktig å være bevisst på at Eides artikkel ble skrevet for snart 30 år siden. Det som den gang var moderne litteratur er ikke lengre det. I dagens moderne litteratur tas slike ting opp i større grad enn før, men det eksisterer fortsatt en del populærlitteratur som ikke tematiserer slike følelser. Hans teori er derfor aktuell den dag i dag. Uansett trengs eventyrene. I en tid som i stor grad tematiserer slike følelser i barnelitteraturen kan de, som nevnt, bidra med å holde fast ved håpet om den gode slutten.

Bettelheim tar også for seg eventyrenes tematisering av onde følelser. Han utdyper og skriver at barn som en konsekvens av manglende ondskap og aggresjon i litteraturen ikke får nødvendig hjelp til å håndtere disse følelsene. I følge han trenger barnet tillatelse til å føle på alle sine følelser. Onde følelser inkludert. Eventyr forventer ikke det umulige av barnet, og unngår på den måten å gi barn angst på bakgrunn av følelser de ikke kan noe for. Istedenfor viser de hvordan konsekvensene av slike følelser bare er midlertidig. Samtidig viser eventyrene hvor viktig det er at man ikke lar onde følelser ta overhånd. Gode handlinger kan gjøre om eventuelle konsekvenser av de onde tankene. En risiko ved å nekte barn tilgang til historier som kan vise at det er normalt med slike følelser, blant annet gjennom å vise at andre også har dem, er at barnet føler seg ekskludert fra det menneskelige fellesskapet. Det å sitte med de helt alene gjør følelsene enda skumlere. Å gå inn i eventyrenes verden og oppleve følelsene gjennom karakterene kan gi barnet tillatelse til å føle på onde følelser og aggresjon uten skammen og skylden de normalt sett kan komme til å oppleve rundt dette. (Bettelheim, 1977, s. 10, 52, 71, 115 og 122). De onde følelsene projiseres over på uhyrene som kan ses på som representanter for ondskaper. Eventyrene kan være med på å vise barnet at disse kan overvinnes. Heksa kan drepes og trollet kan bli om til stein. På en lignende måte som uhyrene håndteres er det også mulig å håndtere vanskelige følelser.

3.3.4 Frigjøring og familiekonflikter

En viktig prosess alle barn må gå gjennom er frigjøringen fra foreldrene og fra foreldrenes makt. Denne prosessen kan ofte medføre en del onde følelser som barnet kan ha vanskeligheter med å takle på egen hånd. Eventyrene kan være et godt hjelpemiddel til å takle dette på bakgrunn av tryggheten de bringer med seg gjennom avstanden til handlingen som befinner seg i landet østenfor sol og vestenfor måne. Bettelheim skriver at barn i skolealderen ofte mangler tro på at de kan mestre verden uten foreldrenes hjelp, og at det er derfor de i utgangspunktet ikke vil gi slipp på foreldrene. Likevel er det viktig at de gjør nettopp dette. De må erfare at de kan håndtere farene i verden på egen hånd. Til tross for at de fleste barn i skolealder er klar over at eventyr ikke er virkelige, betyr ikke det at de forteller usannheter. Det eventyrene forteller om viser kanskje ikke til hendelser som har funnet sted, men det viser likevel til indre erfaringer og personlig utvikling. De viser barna hvordan små ting de mestrer og oppnår kan ha stor betydning selv om barnet ikke nødvendigvis ser det selv. På den måten kan eventyrene gi barnet tro på at de kan mestre farene de møter ute i verden (Bettelheim, 1977, s. 73 og 166). Dette er et viktig steg mot utvikling av barnets følelse av sin egen individualitet - det som skiller det ene individet fra alle andre. Barn i skolealderen kan ikke lengre dele alt med andre, men må til en viss grad gå sin egen vei og leve livet på sin egen måte. I flere eventyr kan man se spor av slike utviklinger. Et eksempel er *Hans og Grete* der karakterene må redde seg selv og ta saken i egne hender for å oppnå lykke. Barn må på samme måte slutte å forvente at foreldrene skal stå for deres lykke for resten av livet (Bettelheim, 1977, s. 164-165). Det samme skjer i *Kvitebjørn kong Valemon* (Asbjørnsen et al., 2001). I dette eventyret ødelegger prinsessa for sin egen lykke når hun hører på morens råd, og ender opp med å måtte dra ut på reise på egen hånd for å redde Kong Valemon sånn at de kan gifte seg og leve lykkelig i alle sine dager.

Barnas frigjøring er ikke bare et valg de selv tar, men også et valg som blir påtvunget dem av omgivelsene rundt og kanskje spesielt av foreldrene. Eksempelet *Kvitebjørn kong Valemon* viser dette gjennom at det er morens påvirkning som tvinger prinsessa ut på reise. Bettelheim (1977, s. 115 og 163-165) skriver at eventyr ofte tematiserer den fasen av barns utvikling som finner sted rundt skolealder. Fasen der barnet begynner å utvikle sin egen individualitet og ikke lengre kan være avhengig av, og dele, alt med andre. I denne fasen begynner omgivelsene å forvente mer av barna. Foreldrene tilbyr og serverer ikke lengre barnet alt det trenger for å være tilfreds. De begynner å stille krav og har forventninger. Eventyrteoretikeren

knytter akkurat dette spesielt opp mot mor. For barnet kan det oppleves som svært forvirrende og det kan føre til onde følelser. Blant annet kan følelsen av å bli lurt oppstå. De kan tenke at mor, som tidligere har tatt seg av alle behovene til barnet sitt, kun har gjort dette for å lure han/henne. Akkurat som heksa i *Hans og Grete* (Grimm, 1996) tar hun på seg en omsorgsfull morsrolle kun for å lure søskenparet inn slik at hun kan drepe dem. Det er som nevnt under delkapittelet om onde følelser viktig at barnet får lov til å kjenne på disse vanskelige følelsene. Eide (1990, s. 10) kommer med et lignende poeng der han skriver om barnet som, når det får tilfredsstilt sine behov av de nærmeste, skaper et bilde av en god og hjelpende skikkelse. Når foreldrene derimot er strenge eller sinte dannes det et bilde av onde og aggressive skikkelser. Foreldrene kan oppfattes strenge når de stiller krav til barnet eller på andre måter ikke tilfredsstiller barnets ønsker. Eventyr lar barna bruke fantasien til å møte disse onde følelsene gjennom møtet med troll og hekser. Her kan jenta vinne over den onde stemoren som kan ses som en representant for moren, samt de onde følelsene jenter kan ha knyttet til morsrollen. Gutten får mulighet til å drepe monstre som kan kobles til de onde følelsene gutter kan ha rettet mot sin far. Alt dette uten å ødelegge forholdet til den ekte moren og den ekte faren som de har hjemme i den virkelige verden. Eventyret tilbyr det beste av to verdener. De får muligheten til å gå inn i slike hevnfantasier og onde følelser, uten skyld og skam knyttet til respekten barnet har for de virkelige foreldrene (Bettelheim, 1977, s. 115 og 134). Dette er en (av flere) grunner til at det er så viktig å ivareta eventyrene og de kvalitetene de har.

3.4 Identitet

Identitet er et begrep som kan ha mange definisjoner som varierer ut fra hvilket fagfelt en befinner seg i. De ulike definisjonene kan i følge Professor Brit Mæhlum deles inn etter to ulike identitetsoppfatninger. Den *essensialistiske* og den *konstruktivistiske* (Mæhlum, 2003, s. 107). Flere av definisjonene som kommer fra det pedagogiske fagfeltet har til felles at de ser på identitet som et mål. Tanken er at man skal finne seg selv. Eksempler på slike definisjoner sier at identitetsbegrepet «(...) brukes om personens fornemmelse om hvem man er og hvilke sosiale og kulturelle grupper en hører til i.» (Imsen, 2014, s. 361). En annen definisjon sier at identitet er « (...) individets oppfatning av seg selv; opplevelse av at «jeg er meg». Å ha en identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for.» (Bø & Helle, 2002, s. 104). Disse definisjonene kan plasseres inn under den essensialistiske identitetsoppfatningen. Her ses

identiteten som en indre kjerne som er permanent og uforanderlig. Den blir ikke påvirket av sosiale impulser eller ytre påvirkning (Mæhlum, 2003, s. 107). I forhold til mitt arbeid med begrepet i litteratursammenheng er det min forståelse at den essensialistiske oppfatningen av identitet kommer til kort. Identitet er ikke et mål man skal, eller kan, nå. Identitet er noe som er i stadig forandring.

Det som heretter legges i begrepet identitet kan plasseres inn under den konstruktivistiske identitetsoppfatningen. Identitet er dynamisk, mangfoldig og kan forandres over tid. Det er en kulturelt gitt størrelse som kan konstrueres, og/eller som man tilegner seg gjennom det man gjør. Dette påvirker videre hvordan man framstår gjennom måten man oppfører seg på, livet man lever og hvordan man ser ut. Identitet er ikke et samlet jeg som man kan finne, men heller noe som konstrueres og påvirkes av ytre forhold samt sosial kontekst (Mæhlum, 2003, s. 107). Identitetsutvikling er en prosess, men begrepet identitet vil i denne besvarelsen for enkelhetens skyld brukes på lik linje med identitetsutvikling eller identitetsprosess. Tanken er uansett at en må bygge seg selv og at en stadig får nye byggeklosser i samlingen. Eventyrene kan bidra med slike byggeklosser.

3.4.1 Eventyrenes tilrettelegging for identitetsutvikling

I det moderne samfunnet har identitet fått stort fokus. Spesielt sentral er tanken om å skape sin egen identitet istedenfor å avdekke en identitet som allerede er skapt. Der en i det gamle samfunnet måtte finne sin plass i en kulturell mening som allerede fantes, må man i dag skape sin egen mening. Den plassen tidligere vaner, tradisjoner og roller med sine tilhørende forventninger hadde er nå erstattet. Tanken om en narrativ identitet er ikke moderne, men den har blitt enda viktigere i dagens samfunn. Det er blant annet gjennom kulturens fortellinger at vi skaper oss et bilde av oss selv og hvordan vi passer inn i verden. Fortellingene er kulturens måte å formidle modeller for identitet og handlingsmønstre. I denne sammenheng er det viktig å være bevisst på at det ikke er snakk om en konkret fortelling, men er et narrativt grunnmønster som består av summen av alle narrative forløp i alle mulige fortellingssituasjoner. Akkurat som fortellingene er vårt liv formidlet, erfart og oppfattet gjennom den tredelte oppbyggingen med en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Vi mennesker gir verden og virkeligheten mening ved å fortelle eller ta til oss andres fortellinger (Penne, 2001b, s. 9 og 35-36). Eventyrene som har blitt overlevert fra generasjon til

generasjon gjennom århundre kan sies å ha utviklet seg mot å bli et slikt grunnmønster fordi traderingen som allerede nevnt har plukket vekk detaljer og gjort eventyrene allmenngyldige.

Å høre historier om seg selv og om familien er av stor interesse for barn. Grunnen til at de ber om å bli fortalt slike historier er fordi de ønsker å få fortalt om livet sitt. Uten en egen historie har man heller ikke identitet. Disse nære fortellingene – enten fra eget liv, familiens liv eller fortellinger fra lokalsamfunn - utgjør sammen med fortellinger fra kulturen en viktig byggestein i identitetsutviklingen. I alle kulturer finnes det et felleseie av fortellinger som er med på å oppdra barn og lære de kulturens verdier. Det er fortellinger som både former og begrunner kulturens identitet. Fortellingene det dreier seg om er av ulike typer, og eventyr er en av disse. Eventyr finnes i alle samfunn og har på tvers av kulturer, og til tross for påvirkning av kulturens religion, store likhetstrekk (Danielsen, 1996, s. 39, 43 og 47). Eventyr i sammenheng med kultur vil tematiseres ytterligere i neste delkapittel, men poenget her er å vise at eventyr er med på å forme barn sin identitet.

Eventyrene kan bidra til identitetsutvikling på mange måter. De kan brukes enten som en flukt fra det livet man lever, at man lever et liksomliv gjennom fortellingene og bruker de som erstatning for noe. Alternativt kan man bruke de som en berikelse av livet, til å utvide horisonten og bli mer bevisst på livet og verden rundt (Danielsen, 1996, s. 33). Begge disse måtene kan på hvert sitt vis være med på å utvikle identiteten til leseren/lytteren, men det er sistnevnte som her vil ha hovedfokus. Utviklingen av identiteten blir påvirket av ytre forhold og sosial kontekst. Brit Mæhlum (2003, s. 109) utdyper dette og skriver om hvordan identiteten utvikles i møte med «de andre». «De andre» er alt og alle man møter og inngår i interaksjon med ute i verden. I dette møtet samhandler vi med hverandre gjennom språket. Språket gir uttrykk for hvem man er og hva man står for, samtidig som det gir mulighet til reaksjoner i forhold til hvordan de andre oppfatter oss. Den andre brukes som et speil og det vi ser i speilet er oss selv. Møtet med den andre vil på denne måten fortelle om hvem man selv er, identitet, og det kan også være med på å føre til endring. Dette skjer gjennom identitetsforhandlinger som består av en vekselvirkning mellom egen og andres identifikasjonsoppfatning. Eventyr gir barn mulighet til å møte med «den andre» gjennom at det gir erfaringer med verden og det som er annerledes enn barnet selv er. På denne måten kan barnets identitet utvikles.

Allerede fra veldig ung alder begynner barn å stille spørsmål rundt seg selv, hvem de er og sin identitet. Eventyrene kan gi barnet svar på mange av spørsmålene de har rundt dette dersom de bare følger historien. De kan avsløre sannheter om det indre selvet. Selv om barnet er trygg på historiens lykkelige slutt viser eventyrene at smerte og risikofylte valg er en del av reisen for å utvikle sin identitet (Bettelheim, 1977, s. 47, 66 og 79). Bettelheim (1977, s. 39 og 105) skriver videre om hvordan eventyr kan gi barnet mot og styrke til å stå i vanskelige situasjoner til tross for en følelse av å være misforstått og lite verdsatt. Eventyr kan være med på å vise barn at de må ha tro på seg selv og de egenskapene de har. Det å være, eller å føle seg, annerledes er ikke alltid negativt. For å nevne et eksempel kan eventyrene om Espen Askeladd trekkes frem. Han blir til stadighet avvist av brødrene sine, men viser også gang på gang at det er nettopp de egenskapene de avviser han for som gjør at han kommer seirende ut til slutt.

En viktig oppgave i skolen er å ivareta alle de ulike identitetene som skolens fellesskap består av. For å tilrettelegge for mestring av konflikter, og for å la elevene få muligheten til å ta egne valg samt gå sine egne veier trenger alle identitetsfortellinger med karakterer som de kan identifisere seg med (Strand, 2009, s. 10-11). Samfunnet har i alle tider bestått av ulike mennesker som har måtte fungere sammen i et fellesskap. I dagens globaliserte verden har det flerkulturelle, og vekt på tilrettelegging for dette i skolen, fått større fokus enn det har hatt før. Det bringer besvarelsen over til neste delkapittel.

3.5 Eventyr i det flerkulturelle samfunnet

I dagens Norge er det ingen tvil om at vi lever i et samfunn som er flerkulturelt. Dette påvirker skolen på den måten at det må tas hensyn til alle de ulike kulturene som elevene i skolen representerer. Å tenke seg en harmonisk og enhetlig kulturforståelse er problematisk fordi det i realiteten er så mange kulturer med både likheter og ulikheter som møtes. I forhold til litteraturundervisningen er det viktig å stille spørsmål til om de tekstene som leses har innslag og påvirkning fra andre kulturer. Elevene må, for å kunne sette seg inn i hverandres situasjoner og få innblikk i hverandres forestillingsverden, gis mulighet til å lese om hverandres kulturarv. Det å lære om hverandres kulturarv kan føre til at perspektivet på egen kulturarv utvides. Kulturmøtet vil synliggjøre både de tradisjoner og verdier som de ulike kulturene som møtes har til felles, men også det som er ulikt. Forskjellige måter å forstå

verden på kan - dersom fortellingene formidles med respekt - være med på å øke både forståelse og anerkjennelse av den andre (Karsrud, 2010, s. 70; Khateeb, 2018, s. 286 og 288; Moen, 1993, s. 90). Eventyr er en formidler av kulturarv fordi de har eksistert i kulturen i så lang tid. De knytter oss som nevnt tidligere sammen til et kulturelt fellesskap (Penne, 2001a, s. 81). I dagens flerkulturelle samfunn er det viktig å passe på at alle får mulighet til å ta del i dette fellesskapet. Å tilrettelegge for det kan gjøres blant annet ved å sørge for felles referanserammer. Under «Det allmenndannede menneske» i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 16-18) påpekes viktigheten av felles referanserammer for å kunne lære og leve sammen i et funksjonelt samfunn. Opplæringen har et stort ansvar når det kommer til å formidle disse referanserammene til alle deltakere i samfunnet. Dette inkluderer «nykommerne» i et land.

Det er viktig å være bevisst på at de eventyrene vi kaller norske folkeeventyr også har vandret gjennom mange land, og på den måten er internasjonale. De kalles likevel for norske fordi de har blitt tilpasset tenkemåte og tradisjoner, og derfor oppleves som rotnorske (Fougner et al., 2005, s. 20). Til tross for dette har eventyrene på tvers av landegrensene og kulturer store likhetstrekk. Dette skyldes ikke mangel på fantasi, men kan forklares ut fra den muntlige traderingen. For at eventyrene skal være lette å huske er det nødvendig at de har fast struktur med fast persongalleri. Det samme eventyret kan også finnes i mange ulike varianter. Dette kan skyldes at fortelleren selv har diktet. Grunnen til det kan enten være at fortelleren ikke har husket eventyret eller fordi han/hun har prøvd å forbedre historien på egen hånd (Danielsen, 1996, s. 47; Fougner et al., 2005, s. 39). Det kan også tenkes at de ulike variantene av eventyrene er koblet til hvordan de har reist verden rundt. Reisen eventyrene har gjort kan ha påvirket helheten gjennom små endringer. Elevene med flerkulturell bakgrunn trenger som alle andre å gjenkjenne omgivelsene i blant annet tekstene de arbeider med. Dette er grunnlag for å velge sin egen vei i livet og for å være i stand til å bearbeide inntrykk (Strand, 2009, s. 12). For at disse elevene skal få lære og utvikle seg av eventyrarbeidet er det viktig at skolen inkluderer deres kulturarv og tar med deres eventyr inn i undervisningen. Ikke bare er det viktig av denne grunnen, men også fordi de er en viktig del av fellesskapet og at de, som alle andre, fortjener å føle seg verdsatt. Når «(...) lærere forteller at de pakistanske barna vokser ti centimeter når et pakistansk folkeeventyr blir fortalt eller lest høyt i barnehagen eller klasserommet (...)» (Fougner et al., 2005, s. 21) understreker det akkurat hvor viktig det er å inkludere alle.

De ulike kulturene som møtes kan også kobles opp mot tema i forrige delkapittel. Identitetsutvikling finner sted gjennom møte med «de andre», og det er akkurat dette kulturmøter tilrettelegger for. For en del elever med flerkulturell bakgrunn kan identitetsutviklingen være ekstra utfordrende. Dette skyldes at de har en fot innenfor to (eller flere) kulturer med varierende grad av likheter og ulikheter (Strand, 2009, s. 50). Å bruke eventyr fra forskjellige kulturer, gjerne med fokus på likhetene mellom eventyr, kan vise disse elevene at forskjellene ikke er så store som de kanskje trodde. I tillegg vil generell bruk av eventyr kunne vise at selv innenfor en kultur er det både likheter og ulikheter. Det å være annerledes er ikke nødvendigvis negativt. Dette vil drøftes ytterligere i analyse- og drøftingskapittelet. Tilbake til møtet med «den andre» kan litteraturens tilrettelegging for erfaring med å møte en annen livsverden være positivt. Gjennom litteraturen kan barnet få gjenoppleve erfaringer de selv har, samtidig som de får innblikk i et univers som er helt annerledes enn sitt eget (Stokke, 2018b, s. 241). Dette kan komme godt med når det kommer til å møte dem som er annerledes enn seg selv i det virkelige liv. Begrepet *fremmederfaring* kan benyttes i denne sammenhengen. Begrepet brukes av førsteamanuensis Magne Drangeid. I dette legger han at målet med litteraturlesingen ikke er å bekrefte elevenes ego. Fokus skal flyttes fra deres egne interesser, og over til den andre. Litteraturen lar elevene oppleve den andre innenfra og kan gi innblikk i den andres følelser, erfaringer og tenkemåter. Det kan vise det som er ulikt, altså det fremmede, men også likheter som kan gjøre det fremmede mer forståelig. Det er derfor viktig at læreren arbeider, og tilrettelegger, for lesing (og lytting) som fremmederfaring (Drangeid, 2014, s. 30-31 og 36). Ruth Seierstad Stokke, som er høgskolerektor i norsk ved OsloMet, skriver om noe lignende. Hun skriver at barn gjennom å lese skjønnlitteratur utvikler evnen til å forestille seg det mennesker tenker og føler fordi det er en viktig del av det å sette seg inn i en fiktiv verden. I utgangspunktet har alle mennesker i ulik grad evnen til å sette seg inn, forstå og reflektere over både egne og andres følelser, tanker og indre drivkraft (Stokke, 2018b, s. 247). Dette kan kategoriseres som empati ut fra en definisjon som sier empati er «(...) evne til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner.» (Malt, 2018). Empati er en del av den sosiale kompetansen som skolen må tilrettelegge for at elevene får utvikle (Utdanningsdirektoratet, u.å). Arbeid med eventyr vil på lik linje med annen litteratur gi elevene mulighet til å utvikle sin empati gjennom innblikket i karakterene og identifikasjonen det tilrettelegger for.

3.5.1 Språkutvikling

Språk og språkopplæring påvirkes, som så mye annet, av dagens globaliserte samfunn. Norge består ikke lengre bare av mennesker med norsk som morsmål, og dette har også innvirkning på skolen. For å kunne kommunisere med hverandre, og for å lære, er det viktig at elevene utvikler godt språk. Dette kan ha konsekvenser for hele livet til elevene, samt deres evne til å ta del i samfunnet.

Å bruke eventyr kan påvirke elevenes språkutvikling. Det kan også være med på å stille majoritets- og minoritetsspråklige elever mer likt enn ellers fordi vokabularet er ukjent for alle. Her må man bruke skjønn i den språklige tilpasningen, men det å erstatte vanskelige ord med mer hverdagslige ord kan være med på å ta bort en del av det fremmede som tiltrekker barnet. Hvordan det fremmede tiltrekker barn har allerede blitt tematisert. I forhold til språkutvikling har eventyr ofte mye gjentakelse av ord og språklige vendinger. Det gjentas både innad i samme eventyr, men også på tvers av eventyr, noe som igjen gir mulighet til gjenkjennelse i ulike kontekster. Det at barn ofte vil høre det samme eventyret om og om igjen bidrar også til repetisjon (Karsrud, 2014, s. 85 og 87). Grunnen til at dette er viktig er fordi flere undersøkelser viser at repetisjon er viktig for å lære ord og utvikle ordkunnskapen (Golden, 2009, s. 144-145). En annen ting eventyrene kan bidra med er begrepsforståelse. *Ord* er et symbol som viser til noe annet. *Begrepet* er de ideene ordet viser til - det mentale bildet. Ordets innholdsside reflekterer begrepet (Golden, 2009, s. 16-17). Indre bilder er sentralt for elevenes intuitive evne til å oppfatte hva som ligger i de abstrakte begrepene, eksempelvis vennskap og kjærlighet, som eventyrene formidler. Konteksten bidrar også her til støtte i fortolkningen (Karsrud, 2014, s. 83). Poenget er at det er viktig å tilrettelegge for elevenes indre bildeskaping fordi dette kan påvirke språkutviklingen, som igjen påvirker elevenes evne til samfunnsdeltakelse.

3.6 Danning

Dagens skole har et mandat som går ut på å skape gode borgere til fremtidens samfunn. For å gjøre dette har de ikke bare et oppdrag innenfor utdanning, men også innenfor danning. Disse to er gjensidig avhengig av hverandre, og henger på den måten sammen. Målet med dannelsesprosessen er frihet, ansvarlighet og selvstendighet til enkeltmennesket. I tillegg står medmenneskelighet sentralt. Det å forstå både seg selv og andre, samt gjøre gode valg i livet

er en viktig del av opplæringen. Til tross for at barndommens egenverdi må anerkjennes skal opplæringen ruste elevene til deltakelse i arbeids- og samfunnsniv. Hele mennesket skal gjennom utdanningen dannes og hver enkelt skal få mulighet til å utvikle seg selv og sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2018). For å tilrettelegge for dette er tilpasset opplæring sentralt. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 27) forklarer som allerede nevnt at det handler om å tilpasse opplæringen ut fra elevenes utgangspunkter og å utnytte mangfoldet for å tilrettelegge for læring.

Begrepet dannning kan knyttes til selvbestemmelse. Det handler om refleksjon og handling. I tillegg handler det om å kunne ta del i fag og kultur samt forstå demokratiet (Arneberg & Briseid, 2008, s. 16). Danningen finner sted når «(...) elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. (...) Dannning skjer når de arbeider på egen hånd og når de samarbeider med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Eventyr har blitt overlevert gjennom århundre og formidler på den måten både kultur og historie. Dette kan knyttes opp mot teorien om eventyrenes reise over landegrenser og hvordan de til tross for dette har store likhetstrekk. På tvers av kulturer tar eventyrene opp felles tematikk. Særegenheten i eventyrene kan gi elevene mulighet til å reflektere over seg selv og sin plass i det flerkulturelle samfunnet. Den kan gi elevene mulighet til å utvikle seg til å bli gode borgere som respekterer alle de ulike menneskene som bor sammen i dagens samfunn. På denne måten tilrettelegger bruk av eventyr i skolen for dannning, og å bevare eventyrsjangeren vil være med på å ivareta denne delen av skolens oppdrag.

3.7 Dramatisering

I arbeid med eventyr handler en stor del av jobben om å sette seg inn i karakterer og gå inn i handlingen for å lære og å hente ut mening. For å lære dette trenger elevene hjelp og her kan arbeid med dramatisering være til nytte. Fridunn Tørå Karsrud (2010, s. 112-113) skriver at dramatisering kan være med på å bearbeide det stoffet som dramatiseres. Dramatisering krever at man klarer å tolke fortellingens mening. Læreren må sammen med elevene arbeide seg inn i eventyrene for å hente ut og forstå den underliggende meningen de formidler. På denne måten kan elevene få mening og lærdom ut av eventyrene. Tørå Karsrud skriver også om at det er viktig å begynne tidlig med drama som arbeidsform slik at elevene blir fortrolig

med det. Det trenger ikke nødvendigvis å være verken tidkrevende eller vanskelig å organisere, og er en arbeidsform som engasjerer samtidig som den tilrettelegger for læring og forståelse.

Forståelse for andre er viktig i det flerkulturelle samfunnet og i arbeid med drama kan elevene få øve på dette ved at de får utdelt en rolle som de må sette seg inn i. Når man bruker drama til å ta utgangspunkt i et eventyr og rollene der kan det kalles *rollemodellering*. I følge professor Aud Berggraf Sæbø gir rollemodellering elevene både psykiske og fysiske utfordringer som går på det å sette seg inn i en rollefigur. De må, for å klare dette, komme på innsiden av rollefigurens følelser og tanker i en gitt situasjon. Den gode læreren har ved bruk av drama mulighet til å utvikle og stimulere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette skyldes at drama inkluderer det følelsesmessige innholdet i fagstoffet. Kommunikasjon, samhandling og deltakelse er kjernen i dramafaget (Sæbø, 2016, s. 50, 73, 80 og 83).

Den sosiale og emosjonelle kompetansen beskrives her som å kunne ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet og respektere og se verdien av andres synspunkt. (Sæbø, 2016, s. 83).

Å bruke dramatisering av eventyr som metode kan være med på å tilrettelegge for dette. Jeg vil komme ytterligere tilbake til det i studiens neste kapittel som er analyse og drøfting.

4.0 Analyse og drøfting

4.1 Tilpasset opplæring ved bruk av eventyr

Skolen skal tilrettelegge for elevenes læring og utvikling gjennom å tilpasse opplæringen. Eventyrene har flere egenskaper som gjør at de egner seg til dette. I intervjuene snakker informantene med entusiasme om hvor godt elevene deres tar i mot disse fortellingene, og om hvor høy motivasjonen i de ulike elevgruppene er når de jobber med sjangeren. Informantene har ulike bakgrunner, og erfaringene de sitter på varierer, men dette er likevel noe som går igjen hos de alle. Det gjennomgående inntrykket av at eventyr fungerer bra i undervisningen, og av at det er noe som appellerer til alle de ulike elevene, kan brukes for å underbygge påstanden om at bruk av sjangeren er en måte å tilpasse opplæringen til elevene. Påstanden kan problematiseres ved å peke på Ruth Danielsen som hevder at eventyrene i sin opprinnelige form mangler språklig tilpasning, og videre at de til en viss grad ikke tar opp situasjoner barn kan kjenne igjen fra egen hverdag (Danielsen, 1996, s. 139). Det er allerede stilt spørsmålstegn til sannhetsverdien i det hun hevder ved å plassere eventyr under begrepet *allalderlitteratur*. De ulike tolkningene av underliggende meninger basert på ulike erfaringer og referanser betyr at litteraturen appellerer til et større mangfold. I forlengelsen av dette har eventyr mulighet til å engasjere barn uavhengig av nivå, og de kan på den måten knyttes opp mot tilpasset opplæring. Lærer D sier at hun mener de som lærere er heldige som får jobbe med barn i barneskolealder fordi hun mener eventyr har en spesiell verdi for barn i denne aldersgruppa. Hun sier at hun tror de befinner seg i rett målgruppe til sjangeren. Antakelsen understrekes og bekreftes av Charlotte Bühlers teori om at barn i alderen 4-12 år er i det hun kaller *eventyralderen*. Bakgrunnen for dette ligger i at eventyrenes oppbygning og barnets tenkemåte samsvarer (Bühler & Bilz, 1958, s. 21 og 46). Senere i besvarelsen vil jeg komme mer tilbake til på hvilken måte de samsvarer, men poenget her er å vise at eventyr er tilpasset barn som både lesere og lyttere.

Å tilpasse eventyr til elevene er i følge Lærer B lett. Tilpasset opplæring handler om å møte elevene der de er. I LK06 står det under «Prinsipper for opplæringen» at opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene skal kunne oppleve mestring, måloppnåelse og det å bidra til fellesskapet. Sammen med hverandre, og sammen med de voksne, skal elevene få oppleve hvordan mangfoldet av evner og talenter er med på å styrke læring og utvikling både hos den enkelte, men også hos fellesskapet som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 27). Fokus på

felleskap kan knyttes opp mot skolens dannelsingsoppgave. Når Lærer B snakker om tilpassing er det hovedsakelig de svake elevene hun sikter til. Det kan tenkes at dette også gjelder for tilpasningen til hele mangfoldet i en klasse. Både til de elevene som er sterke, til de som er svake, men også til de som er midt på treet. Informantene kommer med utallige eksempler på forskjellige arbeidsmåter de har brukt i sammenheng med eventyrarbeid. Formidlingsmetoder er ikke et fokus i denne oppgaven, men fordi de er avgjørende for å tilpasse opplæringen slik at elevene kan få utbytte av eventyrarbeidet vil eksempler på arbeidsmåter trekkes frem. For å nevne noen har informantene blant annet brukt gjenfortelling etter friformkart. Det går ut på å visualisere handlingen på store ark i grupper, og så gjenfortelle ut fra tegningene. I klassene har de også øvd på ulike leseroller, de har fortalt eventyr fra forskjellige kulturer, hatt samtaler om ulike aspekter ved eventyr og mye mer. Eventyr innbyr til svært varierte oppgaver som etterarbeid og de kan formidles på mange måter. De store variasjonsmulighetene gjør det enklere å treffe en så stor del av elevgruppa som mulig, og på den måten tilpasses undervisningen. Eksempelvis kan elever som mangler tilstrekkelige leseferdigheter få utbytte av høytlesing eller muntlig fortelling. Felles opplevelser som er verdifulle kan komme fra det. Alle elever har sine foretrukne måter å lære på, og det den ene lærer av vil ikke den andre nødvendigvis ha like stort utbytte av. Det å variere undervisningsmetodene kan derfor være med på å skape mulighet, samt tilrettelegge, for at mesteparten av elevene i en mangfoldig klasse har størst mulig sjanse til å lære.

Til tross for at flere arbeidsmåter nevnes «konkluderer» Lærer A mot slutten av intervjuet med at det er viktig å ivareta eventyrene i seg selv. De må ikke alltid brukes til å formidle en ny læringsstrategi eller lignende. Det kan virke som om dette er en vanlig måte å bruke eventyrene på. I denne studiens problemstilling er fokus på det estetiske ved eventyrlesning, og på hvilket potensiale sjangeren har for barns eksistensielle søken. Å bruke eventyrene kun for å formidle en læringsstrategi kolliderer totalt med det estetiske fokuset der elevene skal få mulighet til å oppleve, og på den måten utvikle sitt indre gjennom tekstene. Å arbeide med eventyr for å formidle en læringsstrategi, sjangerkjennetegn eller lignende kan for all del være lærerikt på noen måter. Faren er at det kan gjøre arbeidet mekanisk og at det ikke lar elevene få oppleve eventyrene på en måte som er meningsfull for dem som individer fylt av følelser.

Lærer C sier at hun synes det er herlig å se hvordan elevene blomstrer i arbeidet med eventyr. Hun snakker om hvordan det kan brukes litt andre arbeidsmåter enn bare skriving. Dette kan peke mot en tilpasset opplæring slik at flere elever kan få oppleve mestring. Når det er sagt

sier hun også at elevene er mer enn motiverte selv når det kommer til skriveoppgaver i sammenheng med eventyr. Positiviteten kan tolkes i retning av at de er vante til å gjøre så mye gøy med tekstene at når de må skrive, så er det ikke kjedelig fordi de har gjort det «hundre ganger før». Eventyrsjangeren er med sin gjentakende struktur en tydelig og ganske enkel sjanger å få oversikt over. Dette kan føre til at mange tidlig opplever mestring innenfor den. Elevene beholder derfor motivasjonen på topp. En annen faktor som nok også påvirker motivasjonen, og som kanskje er enda viktigere i denne sammenheng, er det at eventyrene gir elevene innhold å skrive om som er betydningsfullt for dem personlig. Dette, i tillegg til den faste strukturen, fungerer som støtte i elevenes skriving. Mestring og motivasjon henger tett sammen, og opplever elevene den ene er sjansen større for at de får oppleve den andre. Motivasjon henger også sammen med følelsen av at arbeidet man gjør er av betydning. Å se koblingen mellom eventyr og sitt personlige liv krever øvelse. Lærerens jobb her er å tilpasse opplæringen, og å tilrettelegge for opplevelsen av at eventyrene er betydningsfulle. Lærer C påpeker at det er viktig at læreren snakker om eventyrene etter de har blitt formidlet sånn at elevene skal kunne lære noe av dem. Enkelt forklart betyr det hun sier at læreren må støtte elevenes arbeid slik at de kan lære. Å kun lese eller lytte er ikke nok for å gi elevene de verktøyene som trengs for å kunne hente ut mening av eventyrene. De må få øvelse i å tolke dem også. I sammenheng med bruk av eventyr for å utvikle sitt indre er nok dette spesielt sentralt. Lærerens rolle kan i forhold til dette problematiseres. Han/hun bør stille seg selv spørsmålet om hvor mye egen tolkning skal legges over på elevene. Å se koblinger, og å lære om sitt eget indre, kan være vanskelig dersom den voksnes tolkning skal ligge i bakgrunnen som en slags «fasit». Kanskje det heller er en idé å innby til en åpen og fordomsfri samtale med elevene? På denne måten får de øvelse i å drøfte sine tolkninger. De blir på en måte tvunget til å tolke og til å tenke over sin egen tolkning. Eventyr er åpne fortellinger, og det at ingen sitter med en fasit er noe av styrken i disse fortellingene. Det er også noe av det som gjør at de kan brukes i forhold til utvikling hos så mange forskjellige individer.

En arbeidsmåte informantene til stadighet kom tilbake til når det gjelder eksistensiell og følelsesmessig utvikling er bruk av drama. Når man dramatiserer eventyr, kan de elevene som eksempelvis ikke mestrer skriving like godt få en arbeidsform de kanskje mestrer bedre. Lærer D snakker om hvor flott det er å se de fortelle med egne ord og fremføre på den «flotteste måten». Lærer A og Lærer B sier at det som er så fint med dramatisering er at alle kan få det til. Alle kan ha sin rolle, og det kan på den måten tilpasses. For at elevene skal bli fortrolige med arbeidsformen er det, som Tørå Karsrud tematiserer, viktig å begynne tidlig.

Bruk av drama kan som nevnt være med på å bearbeide stoff fordi det krever at man kan arbeide seg inn i eventyrene og hente ut underliggende mening (Karsrud, 2010, s. 112-113). Dette kan brukes til å forstå eventyr, men også til å forstå andre mennesker.

I all hovedsak er det den formen for drama som kalles rollemodellering lærerne er inne på. Lærer D forteller at hun skal i gang med et eventyrprosjekt der hun velger roller for elevene sine. Å velge rollene for dem kan tvinge dem inn i en rolle som i utgangspunktet er ukjent. Hun begrunner valget med at det kan lære dem noe. Hun sier at det å gå inn i en rolle for eksempel kan lære elever som er engstelige at det kanskje ikke er så skummelt likevel. På denne måten kan elevenes emosjonelle kompetanse øke, slik Berggraf Sæbø hevder. De får trening i å håndtere følelsene sine. Drama kan også bidra til å øke elevenes sosiale kompetanse fordi de kan få innblikk i hva som ligger bak en annens handlinger (Sæbø, 2016, s. 50, 73, 80 og 83). Et eksempel Lærer D kommer med er at elevene gjennom eventyr kan skjønne hvorfor ulven er slem. De kan skjønne at det ligger noe bak enhver handling, selv de handlingene som er onde. For å få innblikk i dette er det lærerens jobb å hjelpe elevene med å komme på innsiden av rollefigurene. I dramafaget er kommunikasjon, samhandling og deltakelse kjernekomponenter. Det å ytre seg, bidra og samhandle med hverandre basert på gjensidighet og respekt (Sæbø, 2016, s. 83). Eventyr og dramatisering kan på denne måten bidra i forhold til skolens dannelsingsoppgave. Det kan bidra til at elevene blir gode medmennesker. Lærer D mener at det å jobbe med eventyr gjennom rollespill gjør at det sitter i kroppen til elevene. Dette kan forstås som at lærdommen sitter bedre. Kanskje får de lærdom som de husker, og som de kan ta med seg resten av livet. Ut fra det kan skolen og klasserommet ses på som et øvingsrom der elevene får muligheten til å øve og å utvikle seg til livet som fremtidige voksne medmennesker. Dette vil tematiseres ytterligere senere i oppgaven.

Når det kommer til hvorfor eventyr fungerer så bra, og er så tilpasset til barn i deres arbeid med eventyr, har lærerne forskjellige forklaringer. Lærer D peker på at eventyr i utgangspunktet er en muntlig sjanger og at språket er preget av det. I en forlengelse av dette sier Lærer C: «Også tenker jeg at barn er jo veldig muntlige i seg selv. Så det er så naturlig for de, det faller mye mer naturlig inn. Det er et språk de kjenner på mange måter.» Akerø (1990, s. 83) underbygger dette poenget når hun skriver at eventyr benytter en form for kommunikasjon som stemmer med barns tenkemåte. Bühlers teori om eventyr alderen understreker dette igjen. Lærer B sier at eventyrene gjennom sin handling kan være med på å

sette ord på ting barn kan oppleve, og åpne opp for samtaler i etterkant. I følge Bettelheim (1977, s. 6 og 122) er utgangspunktet eventyrene tar i barnets ståsted både emosjonelt og psykologisk en av grunnene til at de er så godt egnet når det kommer til utvikling av barnets indre liv. Lærerens jobb er, som allerede nevnt, å tilrettelegge for samtalene og arbeidet informantene er inne på. På denne måten får barnet mulighet til å lære samt utvikle seg som person. Identifikasjonen er her helt sentral og jeg vil derfor komme tilbake til det senere. Det Danielsen skriver om at barnet ikke tar fullstendig del i skriftkulturen før de behersker skriften fullt ut kan knyttes opp mot det informantene tematiserer. Eventyrene bærer preg av å komme fra en muntlig kultur. Eksempelvis viser Danielsen til kronologisk handlingsforløp, få personer med tydelige karaktertrekk og klare motsetninger. I tillegg vises det til enkle personschildringer, samt lite innblikk i tanker og psykologi (Danielsen, 1996, s. 144-147). Enkle karakterer er et tema også hos Penne (2001b, s. 201) når hun tar for seg forholdet mellom moderne litteratur og eventyr. Hun påstår som tidligere nevnt at karakterene i moderniteten er mer sammensatte, mens karakterene i små barns verden fortsatt er flate og enten gode eller onde. Lignende poenger blir trukket frem av informantene. For å tilpasse opplæringen til elevene er det viktig at lærerne møter barna der de er – altså i det muntlige univers. Det er derfor positivt at eventyrene har trekk fra den muntlige kulturen. Barn skal selvfølgelig få mulighet til å strekke seg mot utvikling, men for å tilrettelegge for mestring bør det tas utgangspunkt i nivået de befinner seg på. I LK06 står det at det handler om variasjon slik at «Alle elever skal (...) få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 27). Å bruke eventyr vil med bakgrunn i denne drøftingen være med på å legge lærdommen til et nivå de kan mestre og på den måten tilpasses opplæringen.

Lærer B sier: «(...) også tenker jeg jo at i noen eventyr så er det veldig klare motsetninger. At det er snill, slem, ond, god. Og at det kan være med på å skape orden da... For barna.» Barn har et stort behov for orden (Rodari, 1987, s. 66). Det Lærer B sier står i motsetning til det Lærer D sier om å forstå hvorfor ulven er slem. De ulike meningene kan finnes igjen i drøftingen til Tom Eide i artikkelene «Når dragen blir sosialklient» (1990). Han argumenterer for å beholde de onde monstrene fordi han mener barn har behov for det. Dette bryter helt med det Lærer D sier. Å forstå ulven kan være med på å gjøre den snillere. De to synene informantene representerer kan bidra til å gi en forståelse for hvorfor det er sånn at noen eventyr blir pyntet på. Spørsmålet en må stille seg er om det er hensiktsmessig å gjøre

det. Støtter en Eides forståelse er svaret nei. Barn trenger monstre fordi de i livene sine møter ondskap. Eventyrene tilpasser utfordringene til et nivå barnet kan mestre.

4.2 Eventyrenes bidrag til forståelse, empati og toleranse i et mangfoldig fellesskap

Indre utvikling er viktig fordi det kan gi elevene redskaper som er nødvendige for at de skal kunne bli gode borgere med mulighet til å ta del i fremtidens samfunn. Dette kan knyttes opp mot skolens dannelsingsoppdrag der det å forstå seg selv som tidligere nevnt står sentralt. For å kunne ta del i samfunnet må elevene også være gode medmennesker (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det sies at verden blir mindre, og en konsekvens av globaliseringen er at samfunnet blir mer og mer flerkulturelt. Skolen må jobbe mot at elevene skal bli trygge i seg selv. Elevene må samtidig lære å forstå samt respektere andre på tvers av mangfold. En kan på denne måten legge til rette for samhold og samarbeid. Lærer B påpeker at samhold og samarbeid ikke kommer naturlig for elevene hennes, og at dette med forståelse er noe det må jobbes med. Skolens arbeid med samarbeid er forankret i LK06. Skolen skal arbeide mot syv mennesketyper som sammen kan bidra til at elevene blir gode mennesker og samfunnsborgere. En av disse er «Det samarbeidende menneske». Under denne delen står det: «En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 19). For at elevene skal klare å utvikle sin evne til samarbeid, slik Lærer B påstår at de trenger, må de få øve. Klasserommet kan være en plass der elevene gis mulighet til å lære samt utvikle de egenskapene de trenger når de skal ut i samfunnet. Et øvingsrom. Eventyr kan være en måte å arbeide med dette på. De kan brukes som gode utgangspunkter for meningsfulle samtaler om mange viktige temaer. Samarbeid, og nødvendigheten av det, inkludert. Lærer D sier at eventyr skiller seg fra den virkelige verden og hverdagen, men påstår samtidig at verdier elevene får med seg fra å lese og høre eventyr kan lagres i «harddisken» deres. De løsningene eventyr gir kan tas frem og brukes senere i det virkelige liv. Det at eventyrverden skiller seg fra hverdagen til elevene er vel ikke akkurat noe å diskutere, men kanskje denne avstanden er nødvendig for at barnet skal tørre å gå inn i eventyret og få muligheten til å lære av det?

Flere ganger, og i ulike sammenhenger, kommer informantene inn på samhold og samarbeid. For at elevene skal kunne utvikle seg til å bli gode borgere som kan ta del i samfunnet må de lære å arbeide sammen. De trenger derfor å øve på dette i klasserommet. Eventyrene viser

hvordan karakterene må jobbe sammen for at ting skal løse seg. Lærer B påpeker at elevene trenger hjelp til å se verdien i det å jobbe sammen og i å hjelpe hverandre. De må se at det å alltid gjøre ting helt alene ikke nødvendigvis går så bra, fortsetter hun. Sammen er man sterkere. Lærer D sier at barn ofte identifiserer seg med «the underdog» akkurat som helten blir fremstilt. En slik type skiller seg vanligvis fra de andre, står ofte litt alene og på utsiden. Identifikasjonen kan påstås å være nødvendig for at elevene skal lære noe av eventyrene. Det kan være med på å føre til følelsesmessig engasjement. Lærer C sier hun liker, og mener det er bra, at det ikke nødvendigvis er de flinkeste og beste som gjør det bra i eventyr. Dette mener hun kan bidra til at elevene lærer seg at alle har verdi. Alle kan være en god hjelper i livet. Det hun snakker om kan tolkes som å fremheve mangfoldet i gruppa. Alle kan få vist seg frem fordi det ikke alltid er de samme som er flinke i alt. Samarbeid, og det å få hjelp, bedrer sjansene til å klare det man vil klare. Hun snakker videre om at man i eventyr kan møte ulike personer med ulik verdi, og at det for noen elever kan være veldig godt å kjenne på det at det ikke alltid er de «flotteste» som er best. Alle har noe å bidra med. Lærer D sier: «Ja også er det lov å se på storebror da.». Hun sier at dette er noe hennes elever trenger å øve på. Dette kan kobles opp mot det Lærer C snakker om, og gjelder nok uten tvil flere enn kun disse lærernes elever. Det er lov å lære av den som vet bedre, og eventyrene kan vise at det ikke nødvendigvis er den åpenbare personen som hele tiden vet best. Til tross for Lærer D sin bruk av ordet «storebror» er det som regel ikke sånn at storebror vet best i eventyrene. Eksempelvis kommer dette frem i *Espen Askeladd*. Helten er kanskje «the underdog» og sammen med de merkeligste hjelperne han møter på sin reise er alle essensielle for å klare oppdraget og bevege seg mot utvikling. Evne til samarbeid og samhold kan brukes i elevenes arbeid på skolen, eksempelvis i ulike gruppearbeider, men det er også nødvendig lærdom til resten av livet.

I et mangfoldig samfunn er det å gå overens til tross for ulikheter et viktig tema. Det skal være plass til alle. Alle skal få aksept og muligheten til å være stolte av seg selv og den de er, uavhengig av kulturelt opphav. Både Lærer B og Lærer D snakker om at alle elever i skolen, til tross for variert kulturell tilhørighet, bør få denne muligheten. Det er viktig, sier Lærer B, å tilrettelegge slik at alle får mulighet til å kjenne seg igjen. Alle skal få være stolte av seg selv og sin kultur. Lærer D mener det gjør noe med mennesker å kjenne seg igjen. Hun sier det kan bidra til en stolthet. Dette understrekes av høgskolelektor Torill Strand (2009, s. 12) som skriver at elever med flerkulturell bakgrunn har like stort behov for å kjenne igjen omgivelsene som alle andre. Det hjelper til å kunne bearbeide inntrykk og velge sin egen vei i

livet. Åpenbart vil kanskje mange si. Identitetsutvikling, og dermed også en brikke i svaret på det eksistensielle spørsmålet «Hvem er jeg?», henger tett sammen med dette. Det er med denne bakgrunn viktig at læreren fremhever også eventyr fra andre kulturer. Å gjøre det kan tilrettelegge for at elevene som tilhører disse kulturene får oppleve stolthet over sin egen kultur (Fougner et al., 2005, s. 21). De får muligheten til å oppleve at de blir verdsatt. Å synliggjøre både likheter og ulikheter mellom tradisjoner og verdier i kulturer er i denne sammenheng viktig. For å sette seg inn i hverandres situasjoner er igjen det å arbeide med hverandre kulturarv sentralt (Khateeb, 2018, s. 288; Moen, 1993, s. 90; Penne, 2001a, s. 81). Eventyr kan på denne måten gi viktig lærdom i elevenes utvikling mot å bli gode borgere i det flerkulturelle samfunnet. Elevene kan lære at de kanskje er ulike, men at de likevel er like mye verdt. Dette kan knyttes opp mot Brit Mæhlum sin identitetsteori. Elevene kan speile seg i alt og alle de inngår i interaksjon med og kan på den måten utvikle sin identitet (Mæhlum, 2003, s. 109). Teorien hennes understrekes av sitatet fra «Det samarbeidende menneske» hentet fra LK06 som det henvises til ovenfor. Eventyr kan på lik linje med mennesker sies å være en «annen» fordi de gir erfaringer som skiller seg fra de barnet selv har. For at elevene skal kunne utvikle seg til å bli gode samfunnsdeltagere i det flerkulturelle samfunnet er det viktig at de får mulighet til å utvikle seg i interaksjon med det mangfoldet de er en del av. De kan på denne måten utvikle seg i en retning som er positiv for fellesskapet. Ikke bare utvikler de seg selv og sin identitet, men de utvikler også samfunnet de er en del av til å bli mer imøtekommende og varmt. For å klare dette er sosial kompetanse, nærmere bestemt empati, viktig. Det er derfor positivt at det å sette seg inn i en fiktiv verden kan utvikle evnen til å sette seg inn i egne, men også andres tanker og følelser (Stokke, 2018b, s. 247). Dette er enda en grunn til at det å beholde eventyrene i skolen kan ha verdi.

Det at mennesker er forskjellige skal ikke være negativt. Eventyrene om Askeladden blir tatt opp når Lærer A og Lærer B snakker om dette med å være annerledes. Informantene snakker om hvordan det å være annerledes ikke nødvendigvis er så dumt. De bruker Askeladden som eksempel for å vise til hvordan han kommer seg langt uansett hva han gjør. Uansett hvor dum brødrene syns han er i starten oppnår han sin lykkelige slutt. Eksempelet deres er selvfølgelig bare ett av mange, for i eventyr finnes det flere karakterer som skiller seg fra de andre på enten den ene eller den andre måten. Ved å se hvordan de som ikke passer inn står på sitt, uten å være redd for hva andre syns, kan barna få viktig lærdom.

Eventyr kan være en god døråpner til utviklende samtale. Lærer A bruker eventyret *Reveenka* som eksempel, og sier at dette med å kun slippe inn den som ser lik ut er en god innledning til debatt fordi det så tydelig skiller seg fra det vi skal lære i samfunnet i dag. Eksempelet som brukes viser hvordan aktørene i eventyr ikke nødvendigvis bare er gode forbilder. Elevene kan også lære gjennom det motsatte. I skolen bør det tilrettelegges for at elevene skal få være kritiske til det de leser og blir fortalt. Å bli bevisste på ting som oppfattes feil kan være et godt utgangspunkt for meningsfulle samtaler. Tilbake til Lærer A trekker hun linjer til etikk/moral. Eventyrene er kjente for å formidle sin moral på en enkel og overdreven måte ved å vise til aktørenes valg og resultatene av disse (Danielsen, 1996, s. 132). Lærer B trekker frem at det lønner seg å være snill og ærlig, mens Lærer D snakker om å vite forskjellen på rett og galt. I eventyrene vises forskjellen mellom rett og galt, god og ond, gjennom slutten. Det ender godt for de gode. Dette poenget understrekes i boka *Forteljingas pedagogikk* der det skrives at barn setter det etiske prinsippet rettferdighet høyt, noe som i fortellende litteratur vises gjennom sammenheng mellom innsats og konsekvensene av denne innsatsen (Bjerkem et al., 2004, s. 29-30 og 33). For at elevene skal lære om dette trenger de gode forbilder i prosessen. Læreren kan være et slikt forbilde, og må i følge Lærer B tørre å by på seg selv. Hun sier at når læreren er ærlig er det lettere å få elevene til å være ærlige. Eventyret kan være med på å tydeliggjøre slike ting, og tilrettelegger for at barnet på en så enkel måte som mulig kan utvikle sin forståelse.

Forståelse og respekt er to sentrale nøkkelord. En kan på mange måter påstå at de henger sammen, for om det jobbes med at elevene skal utvikle sin forståelse vil du som lærer også legge til rette for respekt. Ofte kan det være manglende forståelse som ligger til grunn for konflikter mellom de som er forskjellige, og det er derfor viktig at læreren jobber mot å skape denne forståelsen. Når en, til tross for ulikheter, forstår at «den andre» har følelser, tanker og begrunnelser for sine handlinger på lik linje med seg selv, vil det være enklere å utvikle respekt. Eventyr kan være en måte å skape forståelse for den andre fordi de gir innblikk i en annens liv. Flere av informantene snakker om å lære å sette seg inn i andre roller for å få forståelse for det som er annerledes. Lærer D sier, som nevnt før, at det å få innblikk og forståelse for ulven kan vise elevene som trenger det at ting kanskje ikke er så skremmende som de trodde. I eventyrene symboliserer ulven det onde. Det onde kan være enten onde følelser inne i en selv eller onde folk en møter i verden. Arbeid med skjønnlitteratur kan gi mulighet både til å gjenoppleve egne erfaringer, men samtidig kan det også gi innblikk i et univers som er helt annerledes enn ens eget (Stokke, 2018b, s. 241). I dette delkapittelet er

fokus blant annet på å øke forståelsen for andres tenkemåter og følelser. Flere av informantene er inne på dette. Drangeids bruk av begrepet *fremmederfaring* knyttes i teorikapittelet opp mot dette. I følge han handler det om å gjøre det som er annerledes mer forståelig gjennom erfaringer med den andres indre. Det kan vise at det finnes likheter til tross for ulikheter (Drangeid, 2014, s. 30-31 og 36). Dette kan peke på hvordan forståelse kan føre til anerkjennelse og en økning i den andres verdi. Lærer B sier at forståelse for andre i klassen, og for andre kulturer, er noe elevene trenger hjelp til å lære seg. Det å la elevene samtale/diskutere ut fra eventyr kan gi en dypere forståelse. For å kunne snakke om noe må man først gjøre seg opp noen tanker. På denne måten kan de hjelpes til å forstå sine egne tanker om både seg selv og andre bedre. Læreren kan kun tilrettelegge for læring gjennom undervisning. Den faktiske læringen må skje inne i hver enkelt elev. Lærer C sier: «Jeg tenker de kan sette seg inn i roller, altså kjenne seg igjen selv. Kanskje sette seg inn i andres situasjon ut i fra... Figurene i eventyret». Å kjenne seg igjen, og også det å sette seg inn i andres situasjoner, er i følge henne viktig for å få forståelse i forhold til hvorfor andre er som de er - noe som igjen kan føre til respekt. Lærer D sier at det å skjønne den andre er noe vi kanskje tar for gitt, men påpeker også at det kanskje ikke er så enkelt. I følge henne er dette noe som ligger i eventyrene. Elevene kan lære av dette, men læreren må tilrettelegge for denne læringen. De må lære å omgås, uttrykke seg og skjønne den andre. Samtidig er det viktig at ens egen utvikling ikke går på bekostning av andres mulighet til å utfolde seg og utvikles. Elevene må lære sammen og de må utvikle seg sammen.

4.2.1 Kulturkjennskap og felles referanserammer

Eventyr omhandler tematikk enhver kan møte og gjenkjenne uavhengig av tid. Bettelheim og Bjerkem er blant de som påpeker at det moderne samfunnet har liten plass i eventyrene. I forlengelsen av dette hevder Bjerkem at det førmoderne samfunnet står mer sentralt i eventyrets samfunnsskildringer (Bettelheim, 1977, s. 5; Bjerkem et al., 2004, s. 33 og 80; Danielsen, 1996, s. 49-51). Lærer A sier at hun mener det ikke er for ingenting at ulike tema blir tatt opp i eventyr. På en tøysete måte sier hun at når menn før i tiden ville være slemme med kvinner, så stengte de dem inne i huler. Det hun viser til er eventyr som handler om bergtaking. Hun klargjør at hun ikke nødvendigvis mener dette ble gjort, men at det er et bilde. Til tross for den humoristiske måten det blir fremstilt på er det nok mye sannhet i uttalelsene til informanten. Mye mening kan tolkes inn i eventyrene. De kan blant annet speile

samfunnet og kulturen fra tiden de ble til i. Tiden der konger og landbruk sto sterkt. Tiden der den uskyldige kvinnen måtte passe seg for farlige menn (eller ulver) og vente på at mannen i hennes liv (eller prinsen) skulle dukke opp for å gjøre livet komplett. Ut fra denne tankegangen kan eventyr bidra med kjennskap til kultur, men hvorfor er det så viktig å ivareta de ulike kulturenes fortellinger i det flerkulturelle samfunnet?

Kulturens fortellinger binder mennesker sammen til et kulturelt fellesskap, hevdes det av Penne (2001a, s. 81). I følge Danielsen (1996, s. 47) har alle kulturer et felleseie av fortellinger som bidrar til å formidle kulturens verdier og oppdra barn. Eventyr er en del av disse fortellingene. Grunnen til at de kategoriseres som kulturbærende er fordi de har eksistert i så lang tid. De har tatt opp i seg verdier og forestillinger i samfunnene de har blitt fortalt i, og ført disse verdiene videre. Å arbeide med eventyr i skolen kan ut fra denne forståelsen gi elevene kjennskap til den kulturen de er en del av. Til historien, men også til nåtiden fordi den preges av fortiden.

I dagens samfunn møtes flere kulturer og deres fortellinger som en konsekvens av globaliseringen. Lærer C sier eventyr kan bidra til å bli kjent med kulturer. I følge Lærer B kan eventyrene, som varierer fra kultur til kultur, være med på å tilrettelegge for kulturell læring. Her er det viktig å være bevisst på at eventyr ikke skiller seg fra kultur til kultur på samme måte som sort skiller seg fra hvitt. Eventyr har vandet gjennom verden, skrives det i boka *Under fortellingstreet*. Selv de eventyrene som anses som rotnorske er derfor i den forstand internasjonale. Det samme gjelder andre kulturers fortellinger. Likhetene mellom eventyr på kryss av kulturer forklares på bakgrunn av den muntlige traderingen (Fougner et al., 2005, s. 20 og 39). Forholdet mellom eventyrs likheter og ulikheter vil tematiseres ytterligere senere. Poenget her er å vise at eventyr henger sammen, og det samme kan en si om de ulike kulturene. Lærer B sier som nevnt at hennes elever, som har ulik kulturell tilhørighet, trenger å øve på å forstå hverandre. På bakgrunn av at eventyr formidler kultur kan de brukes til å få innblikk i de ulike (og like) kulturene. Dette kan være positivt fordi eventyrene på denne måten kan brukes som utgangspunkt for samtaler der elevene får mulighet til å forstå hverandre bedre. Lærer A er inne på dette med å formidle og utveksle eventyr på tvers av kulturelle grenser. For at dette skal finne sted er det viktig at læreren stiller spørsmål til om det leses, lyttes og arbeides med tekster som har innslag, og som er påvirket av andre kulturer. For at elevene skal kunne utvikle seg selv og sin forståelse av verden, må de få innblikk i andre kulturers kulturarv. På denne måten kan perspektivet på egen kulturarv

som nevnt utvides. Samlet kan dette bidra til at elevene får innblikk i hverandres situasjoner. Videre er det å formidle historier med respekt også viktig fordi det kan øke både forståelse og anerkjennelse for den andre (Karsrud, 2010, s. 70; Khateeb, 2018, s. 286 ; Moen, 1993, s. 90). Utsagnene til informantene peker mot at dette er noe de er bevisste på, men at det er noe elevene deres trenger å jobbe med. Teorien viser også her koblinger mellom forståelse og utvikling av respekt. Fra dette kan det trekkes linjer mot det å bli gode fremtidige borgere.

Å få frem mangfold og tilrettelegge for verdsetting av de ulike kulturene er viktig. Drangeids (2014, s. 36) bruk av begrepet *fremmederfaring* peker på at litteraturen kan gi elevene erfaringer med det som kan være annerledes, men også det som er likt. Lærer C sier at elevene trenger å få med seg at selv om noe er annerledes enn det de er vant til, så betyr ikke det at det er feil. Eventyr kan være med på å skape et fellesskap som bygger på både likheter og ulikheter. Lærer D sier: «Så kanskje det er det beste av kulturene som ligger i eventyrene. At det er en sånn felles ehh... forståelse som går an å bruke». Eventyrene sitter på noe av det beste i kulturen. Det hun sier kan tolkes i retning av at det finnes noe i dem som kan brukes til å bygge et fellesskap på. For å bygge et fellesskap kan det påstås at en viss grad av likhet kreves. Det er derfor viktig å fokusere på også dette. Lærer C og Lærer D snakker begge om hvordan eventyr kan tilrettelegge for at elevene utvikler sin evne til å se både likheter og ulikheter mellom kulturene som møtes. De svarer at dette er en verdi som kan overføres til elevenes egne liv fra eventyrene. Blant annet tar de opp sosiale handlinger og holdninger. En av metodene de har brukt for å arbeide med dette er å ta utgangspunkt i tilnærmet like eventyr fra ulike kulturer. Nok en gang viser dette at eventyrene, dersom de brukes på en god måte, kan bidra til utvikling av elevenes indre. Deres holdninger.

Elever som har føtter i flere kulturer bestående av både likheter og ulikheter kan oppleve dette som en utfordring i sin identitetsutvikling (Strand, 2009, s. 50). Problemet oppstår dersom ulikhetene oppfattes som uforenelige. En konsekvens av dette kan være at elevene føler de må velge, og dette kan være vanskelig om de føler tilknytning til alle kulturene sine.

Litteraturteoretiker Ahmed Khateeb (2018, s. 286 og 288) tematiserer likheter og ulikheter på tvers av kulturelle grenser, men også innad i enkeltkulturer fordi ingen kulturforståelse er enhetlig. Å arbeide ut fra hva som er likt kan vise elevene at forskjellene ikke er så store. I samfunnet som stadig blir mer mangfoldig er dette mer aktuelt enn noen gang før. Mange elever påvirkes av flere kulturer uavhengig av om de i utgangspunktet har flerkulturell bakgrunn. På den ene siden kan arbeidet være med på å fremheve ulikhetene slik at elevene

får mulighet til å være stolt av sin kulturelt mangfoldige bakgrunn. På den andre siden kan det vise at det også finnes likheter. Dette kan gjøre det enklere å kombinere de ulike kulturene i sin identitet. I tillegg blir det enklere å skape et fellesskap.

Mulighetene for å bygge fellesskap gjennom bruk av eventyr er noe nesten alle informantene er inne på. Lærer D sier at et større samhold kan bygges ved å se på hvordan kulturer henger sammen. Dette kan eventyr gi innblikk i. Fortellinger, og herunder eventyr, er som allerede nevnt med på å forme og begrunne kulturens identitet. Alle kulturer har slike fortellinger som et felleseie, og disse er med på å oppdra og lære barna kulturens verdier (Danielsen, 1996, s. 47). Det å utveksle eventyr for å skape et større fellesskap kan kalles for å bygge felles referanserammer. Ikke bare kan disse rammene være med på å binde sammen ulike kulturer, men de kan også binde sammen ulike generasjoner. Lærer A sier at måten de binder familier sammen på ikke påvirkes av at det kommer folk fra andre land fordi de også har sine eventyr. Ganske enkelt kan man utveksle historier og høre hverandres fortellinger. På den måten blir man bare et enda større fellesskap. Et viktig poeng i denne sammenheng er at mangfold kan berike fellesskapet og de båndene som skapes i et samfunn.

Å tilrettelegge for de ulike kulturene kan også være en vanskelig oppgave, sier Lærer A. Hun mener lærere står mellom forventningen om å fornorske de som har flerkulturell bakgrunn og forventningen om å favne alle kulturer. Det blir ikke konkludert med hva som er rett eller galt, men hun stiller spørsmålstegn til hva lærerne skal gjøre. Dette er ikke en diskusjon som hører til her, men det er likevel viktig å ta det opp fordi det kan påvirke identitetsutviklingen til elevene. For å oppleve aksept for hele seg er det viktig at også den kulturelle delen blir akseptert. Dette kan kobles opp mot danningsoppdraget til skolen. Til det å forstå seg selv og målet om frihet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Frihet til å være seg selv med alle de sidene det innebærer. Informantens undring åpner, til tross for dette, opp for spørsmål i forhold til viktigheten av å vektlegge den norske kulturarv. Selv om samfunnet i stor grad har blitt flerkulturelt kan det likevel påstås at det er viktig å vektlegge den norske kulturarv. Et argument som underbygger denne påstanden er at det kan gi flest mulig kjennskap til referanser og kulturelle koder. Språk kan inkluderes her. I språket vårt finnes det mange uttrykk som har sitt utspring i kulturens fortellinger. Kjennskap til dette gir rom til å kjenne seg hjemme i den norske kulturen. Videre kan det argumenteres for at kjennskapen kan være med på å bygge en felles plattform – en ny referanseramme, der alle kan føle tilhørighet. Eventyr kan være med på å bygge en slik referanseramme fordi de er noe alle har til felles.

Fellesskap kan anses som en forutsetning for et godt samfunn. Uavhengig at hvordan det i teorien bør være, er det viktig å være bevisst på at det kan oppleves vanskelig i praksis. Bevisstheten er et steg mot det å ta fatt i problemene.

Lærer A mener videre at eventyr er en tradisjon som vil forsvinne om ikke alt for mange generasjoner dersom vi ikke forsetter å fortelle, og å snakke om, eventyrene. Det hun sier kan vise at ivaretagelse av sjangeren ikke skjer av seg selv. Her spiller skolen en viktig rolle.

Lærer C har hatt en undersøkelse i klassen der elevene skulle snakke med tre voksne hjemme og spørre om hvilke eventyr de husket best fra barndommen. Det som er interessant er at det, til tross for kulturelt mangfold i klassen, viste seg å være mange av de samme eventyrene som gikk igjen. Dette kan være med på å skape et samhold. En felles plattform. Hun sier samtidig at det er overraskende mange elever som ikke blir lest eventyr for, og som ikke har hørt eventyr i det hele tatt. Igjen mener hun dette kan føre til at de blir ekskludert fra et fellesskap skapt av elevene som blir lest for. Det at flere og flere ikke har kjennskap til eventyr var hun ikke alene om å påpeke. Dette er en skremmende utvikling. Eventyrene er en viktig del av kulturarven og kan på mange måter bidra til elevenes indre utvikling som igjen påvirker hvordan samfunnet og samholdet der blir. Et eksempel Lærer D kommer med er som tidligere nevnt at elevene gjennom eventyr kan lære om hva som er rett og galt. Å skape felles referanserammer og en felles forståelse for dette er viktig. I følge LK06

(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4 og 16-18) er felles referanserammer viktig for å lære, og for å leve sammen i et velfungerende samfunn. Skolen har et stort ansvar for å formidle disse rammene til alle deltakere i samfunnet. Dette er en del av opplæringens mål med å ruste elevene til å, sammen med andre, takle oppgaver og utfordringer de vil møte på i løpet av livet.

I forhold til flerkulturelle elever mener Lærer A at det finnes flere problematiske sider knyttet til bruk av eventyr. Hun forteller om elever som ikke forstår, og som ikke ønsker å ta del i undervisningen når de holder på med eventyr. Manglende forståelse for eventyrenes oppbygging og manglende begrepsforståelse er grunnene hun kommer frem til at ligger bak. Språk er avgjørende for å bygge felles referanserammer. Det er derfor positivt at kulturens fortellinger kan gi kjennskap til et språk som kan være felles for alle. Informanten fortsetter med å si at problemene henger igjen fra de første barneårene der de ikke har fått eventyrene overlevert på lik linje med de etnisk norske barna. Å si noe om sannheten i denne påstanden er vanskelig uten ytterligere undersøkelser, men det kan i alle fall stilles spørsmålstegn til den

noe problematiske påstanden. Det hun sier kan oppfattes som diskriminerende fordi hun er såpass bestemt i sine uttalelser, og fordi det er vanskelig å fastslå at dette gjelder for alle/mange. Tilbake til informanten fremsto det som hun mente det største problemet var manglende begrepsforståelse. Akkurat dette er et interessant problem. Det sier seg litt selv at noe er umotiverende å jobbe med dersom man ikke forstår det som blir formidlet, og det kan tenkes at den manglende interessen er en måte å beskytte seg selv i det hele. Å late som man ikke er interessert for å slippe å innrømme for seg selv at man rett og slett ikke forstår. Her er det selvfølgelig vanskelig å konkludere og å si med sikkerhet at dette er grunnen, men det er nok ikke helt utenkelig at det kan være en medvirkende faktor. En annen ting som gjorde uttalelsen Lærer A kom med interessant er hvordan Lærer C og Lærer D snakker om at selv de etnisk norske barna sliter med begrepene i eventyr. Dette kan knyttes opp mot det Tørå Karsrud (2014, s. 87) skriver om hvordan majoritet- og minoritetsspråklige barn tidvis stiller mer likt i forhold til folkeeventyr fordi språket er fremmed for alle. Både Lærer C og Lærer D er inne på dette. Lærer C sier hun synes barn har et dårlig ordforråd, og påpeker at de mangler kjennskap til mange av ordene i eventyr. Dette er et viktig poeng. Hun innrømmer også at hun ofte forenkler vanskelige ord for dem. Forenklingen er et problem dersom målet er å utvikle det hun kaller dårlig ordforråd. Hun er klar over dette selv og sier at det heller kunne vært en idé å bruke ordene som står i eventyrene, for så å forklare vanskelige ord. Å gjennomføre dette kan føre til at elevene utvikler sitt ordforråd. Lærer D sier at det går an å ta med seg enten gjenstander eller vise bilder for å forklare. Alt i alt handler det om å konkretisere og å tilpasse til barnets nivå. Å tilrettelegge for blant annet dette er en del av lærerens jobb.

Å konstatere at elevene mangler begrepsforståelse er absolutt et viktig steg i riktig retning, men man må deretter ta på seg jobben for å utvikle dette. Det er ikke en umulig oppgave, slik uttalelsene til Lærer A peker mot. I forhold til språkutvikling hos de flerkulturelle elevene er Lærer D inne på at eventyr er fine å bruke fordi de hjelper barna med å få språket inn på en annen måte. Dette gjelder for alle barn. I tillegg er det en fordel at eventyr har mange gjentakelser. For å feste ord og språklige vendinger er repetisjon vesentlig. I eventyr gjentas ofte både ord og vendinger, og i tillegg vil barn ofte høre det samme eventyret gjentatt flere ganger (Golden, 2009, s. 144-145; Karsrud, 2014, s. 85). Et annet poeng er at de flerspråklige foreldrene i følge Lærer D ikke kan slike uttrykk selv. Dette understreker hvor viktig det er at skolen arbeider med det. Hvis ikke foreldrene er i stand til å lære dem et rikere språk som går utover det enkle hverdagsspråket, så må skolen gjøre det. Barna trenger språkforståelse. Grunnen til at dette er så viktig er fordi kommunikasjon er alfa omega når det kommer til det

å få et samfunn til å fungere, for å skape samhold og legge til rette for samarbeid. Mæhlum (2003, s. 109) skriver om hvordan språket gjør oss i stand til å samhandle, lar oss gi uttrykk for hvem man er og hva man står for, samtidig som det gir mulighet til reaksjoner på hvordan en blir oppfattet. Dette er igjen med på å forme den enkeltes identitet. Språkutvikling er altså sentralt for identitet, men også for samfunn og samhandling. Det er ikke uten grunn at muntlige ferdigheter er én av fem grunnleggende ferdigheter som er gjennomgående i LK06.

Helt til sist vil jeg oppsummere og avslutte dette delkapittelet med et passende sitat fra Lærer D: « (...) Vi har mange fremmedspråklige, og jeg syns eventyret... Det er noe som favner alle. (...)».

4.3 Eventyr og veien mot livet som trygge voksne

4.3.1 Identifikasjon med helten

En grunn til, og en konsekvens av, traderingen av eventyr gjennom århundre er at de taler til alle. De gir en distanse. Samtidig kan de vekke en gjenkjennelse som gjør at de kan lære oss om indre problemer enhver har. De tar opp - og foreslår løsninger - på problemer og temaer, situasjoner og valg, som er aktuelle uavhengig av samfunn og tid (Bettelheim, 1977, s. 5; Bjerkem et al., 2004, s. 33 og 80; Danielsen, 1996, s. 49-51). I eventyr kan barn kjenne igjen tanker og følelser, sier Lærer D. De kan få aksept for disse, fortsetter hun. En grunn til at barn har behov for å arbeide med eventyr er at de er mindre erfarne i verden. Eventyrenes verden kan fungere som en mikroverden der barna kan få erfaringer som er nødvendige for å skape orden i den uoversiktlige verden. Møtet med verden er en utfordring for barnet fordi det, som allerede nevnt, er mye som er nytt og vanskelig å forstå. En risiko er at barna kan sitte igjen både forvirret og fortvilet fordi de mangler forståelse. I følge Bettelheim kan eventyrene være en måte å unngå dette på fordi de med sine forenklete handlinger og fantasifulle forklaringer kan hjelpe barnet med å forstå. På denne måten kan barnet, slik teoretikeren hevder, få tryggheten de har behov for i møte med verden (Bettelheim, 1977, s. 8, 47-48 og 53). Lærer B snakker om det å kjenne seg igjen i helten som møter på prøvelser eller vanskeligheter fordi det ligner på opplevelser som barn (og voksne) kan ha i det virkelige liv. Barnet tar følge med eventyrhelten gjennom hans reise. Rodari (1987, s. 88) skriver at heltene i eventyrene møter oppgaver, kamper og prøvelser og at barnet ved å gå gjennom disse sammen med helten kan

få en bedre forståelse av seg selv. Eventyr kan vise hvordan de kan takle utfordringen i møte med verden. Dette kan gjøres enten alene eller sammen med andre. Å lese eventyr kan vise hvordan helten får hjelp til å komme seg gjennom prøvelsene, og hvordan det til slutt ender godt. Dette er sammenfallende med det Eide skriver om at eventyrene åpner opp for identifisering med den som er liten og hjelpeløs, men at de samtidig viser at det ikke vil være evig (Eide, 1990, s. 9). På reisen får eventyrhelten hjelp. Det kan være av gjenstander, folk eller egenskaper i helten selv. Akkurat som helten kan også leseren/lytteren få hjelp på sin vei. De kan få hjelp av eventyrene, men for å kunne få dette må barnet våge å kjenne seg igjen og identifisere seg. Å våge dette, samt å våge å møte verden, har én ting til felles: det krever mot. Barn trenger masse av det, og dette er en av grunnene til at eventyr er så viktige. De kan nemlig bidra til å gi mot.

For å dra disse parallellene mellom eventyr og det virkelige liv sier Lærer A at hun mener det er nødvendig å lese eventyr nok ganger. Selv om hun bruker ordet lese, kan det tenkes at det gjelder både når elevene leser på egen hånd, når de blir lest til eller fortalt for. Det hun sier blir litt som Bettelheim (1977, s. 11 og 104) skriver; barnet må ha god kjennskap til eventyr for å tørre å identifisere seg med den dumme helten. Han hevder at barn ved å arbeide masse med eventyr kan bli kjent med regelmessigheten og de tydelige sjangerkjennetegnene. En positiv konsekvens av dette kan være at de tør gå inn i eventyrene slik at de får mulighet til å lære. De tør å bli med på ferden gjennom prøvelser og farer. På denne måten kan eventyrene tilrettelegge for deres egen utvikling. Rodari og hans påstand om at barn gjerne ønsker å bli fortalt den samme fortellingen om og om igjen kan knyttes opp mot dette igjen. I følge han skaper det trygghet og orden (Rodari, 1987, s. 66). I sammenheng med orden og organisering av verden kan arbeid med eventyr bidra til å motvirke følelsen av å være utilstrekkelig og dum som Bettelheim tematiserer. Uansett hvor håpløst det på ett tidspunkt virker så ender det alltid godt (Bettelheim, 1977, s. 39 og 103). Vissheten om den gode slutten kan gi barnet mot til å møte verden.

Helten i eventyret er, akkurat som barnet, egentlig ikke dum. Han er modig og tøff som tør å legge ut på reisen. Identifikasjon med de modige rollefigurene blir tatt opp av Lærer D. Hun synes det er fint at eventyrene viser at man ikke trenger å være den som blir ansett som mest vellykket, bare man er modig. Barnet kan få ta del i motet eventyrhelten viser dersom han/hun identifiserer seg med helten. Hvis man leser masse eventyr mener Lærer D man kan lære at:

«Ja. Du trenger ikke være vellykket for å kunne overleve i verden og bli et trygt og godt menneske. (...)». Det hun sier kan forstås som at en personlig utvikling kan skje uansett.

Det å ha mot til å utforske, og til å møte verden på egen hånd, er i følge Lærer C nødvendig. Hun sier motgang er en måte å lære på, og at det å høre andres historier i tillegg til eventyr kan bidra til å styrke elevene. Samtidig påpeker hun at det å bare observere andre, uten å tørre å prøve seg selv, blir til et kjedelig liv i lengden. Å utforske og å møte verden kan knyttes til det Lærer A sier om at elevene må utvikle eventyrlust. Hun mener de kan gjøre dette blant annet gjennom å se hvordan Askeladden reiser avsted for å oppdage og erfare nye ting. I forlengelsen av dette kan en se hvordan Askeladden og identifikasjonen med han kan lære barn å ikke gi opp. Dette er en viktig egenskap for å komme seg hjem igjen. I følge Bettelheim er det å forlate det kjente nødvendig for å oppnå tryggheten som eventyrene symbolsk viser til når helten på slutten returnerer hjem med ny visdom og ny trygghet i seg selv (Bettelheim, 1977, s. 11 og 39). Reisen som helhet fører til, og er nødvendig for, personlig utvikling.

Propp sine eventyrfunksjoner viser som tidligere nevnt til at det ofte er mangel og misgjerning som er med på å sette i gang reisen eller handlingen (Propp, 1968, s. 36-39).

Mangelfunksjonen er med på å føre til en frigjøringsprosess som helten (barnet) må gjennom. Til tross for at eventyr viser at den gode slutten en gang kommer, og på den måten ivaretar håpet hos barnet, viser det samtidig at det er lov til å være lei seg og å gå gjennom vanskelige tider. Mangelfunksjonen kan kobles opp mot dette. Barnet kan på lik linje med helten oppleve å ikke ha det bra. Dette kan henge sammen med en faktisk mangel eller en følelse av mangel. Slik Bettelheim (1977, s. 79) hevder er smerte og risikofylte valg en del av identitetens utviklingsprosess. Barna kan på denne måten bli bedre rustet til å takle motgang og å bevare håpet. Dette kan følgelig knyttes opp mot identitetsutvikling. Lærer A sier eventyr viser hvordan helten føler på triste og vanskelige følelser. En nødvendig kommentar i denne sammenheng er at følelser i liten eller ingen grad skildres i folkeeventyr. De uttrykkes ikke eksplisitt. I eventyr er fokuset på handlingsplanet, men handlingene gir tilhøreren rom til tolkning. Barnet kan derfor føle gjennom identifikasjon. I følge Seierstad Stokke (2018b, s. 247) er det å sette seg inn i hva andre tenker og føler en viktig del av det å sette seg inn i en fiktiv verden. Å føle hva eventyrhelten føler kan inkluderes i dette. Lærer A sier videre at eventyrene viser hvordan helten faller ned i kjelleren og nesten «gir opp», men samtidig hvordan han/hun krabber seg videre i livet. Plutselig kan man støte på den minst tenkelige

mulighet som gjør at man ender opp med prinsessa og halve kongeriket. Barn som arbeider med eventyr kan lære av dette. Informanten sier at det å søke tålmodighet er en verdi elevene kan overføre til egne liv. Hun knytter dette opp mot eventyrlysten til Askeladden som det tidligere ble henvist til. Elevene må utvikle en lyst til å oppdage verden på lik linje med han. Tålmodigheten kan antas å henge sammen med viljen til å fortsette kampen når man helst vil gi opp. Askeladden brukes også som eksempel av Lærer C. Hun bruker eksempelet for å vise at selv de som ingen har tiltro til kan klare ting. De kan utvikle seg til å bli trygge voksne. Eventyr kan bidra med mot og styrke som kan hjelpe barn til å stå i vanskelige situasjoner der de for eksempel føler at de blir misforstått og lite verdsatt (Bettelheim, 1977, s. 39 og 105). Lærer C mener eventyrene kan vise at også de svake kan klare å møte motstand. Som Eide (1990, s. 13) skriver er motet til å møte det ondskapen representerer avgjørende. Ikke styrken. Eventyr formidler i følge informanten en viktig verdi når de viser at man ikke skal gi opp, selv om man ikke lykkes verken første eller andre gang. Til slutt går det. I sammenheng med teorien til Propp skriver Sundland at mangelfunksjonen er viktig for at barn skal bryte med tryggheten de finner innenfor foreldrenes rammer. Tryggheten de finner i hjemmet, der de voksnes verdier og meninger er gjeldende. Dette er igjen viktig for at barna skal kunne utforske verden på egen hånd og på denne måten skape sine egne verdier (Sundland, 1995, s. 41 og 46). Mye arbeid med eventyr kan gi et godt utgangspunkt for gode verdier når barnet skal ut i verden for å skape sine egne.

4.3.2 Selvstendighet og frigjøring fra foreldre

En del av veien mot livet som trygg voksen er det å frigjøre seg fra foreldrene og foreldrenes kontroll. Barn må gradvis bli mer og mer selvstendige på veien mot voksenlivet. Som tidligere nevnt er ikke dette noe barnet i utgangspunktet ønsker. Det henger sammen med deres manglende tro på at de kan mestre verden uten foreldrenes hjelp. De må likevel få mulighet til å erfare at de kan klare å møte den skumle verden på egen hånd. Selv om barn vet at eventyrene er oppdiktet kan de likevel gi indre erfaringer og bidra til utvikling på et personlig plan. Å være ansvarlig for sin egen lykke er en del av dette (Bettelheim, 1977, s. 73 og 164-166). Informantenes utsagn understreker dette. Lærer C sier eventyr kan vise elevene at de kan klare seg selv. Hun bruker eventyret *Hans og Grete* som et eksempel hun mener kan vise dette til elevene. Lærer D er også inne på det med å klare seg selv og sier at eventyr viser barna at de ikke alltid kan få hjelp fra mamma og pappa. Dette er et viktig poeng. Det er ikke

sånn at foreldrene alltid kan være der for å hjelpe. Etterhvert som foreldrene trekker seg mer og mer tilbake for å la barnet utvikle seg på egen hånd er dette en ny opplevelse for den lille. Det som er ukjent er ofte skummelt og det kan derfor være godt å ha noe å støtte seg på. Eventyrene kan være en slik støtte, og fordi de kommuniserer på barnets nivå egner de seg spesielt godt.

Selvstendighet er en del av danningen skolen skal arbeide mot for å ruste elevene til deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2018). I forrige avsnitt ble foreldrenes rolle nevnt i forhold til barns selvstendighet. Det er viktig å påpeke at også skolen har et ansvar når det kommer til tilrettelegging for dette. Fokus her vil likevel være på foreldrene da forhold mellom foreldre og barn ofte tematiseres i eventyr. Når det er sagt er det mulig å tenke seg at dette kan overføres til å gjelde for andre voksenpersoner, eksempelvis lærere, også. Lærer D forteller at barneskoleelever etterhvert vil oppdage at de ikke er verdens navle. Det hun peker på er et viktig steg på veien mot livet som voksen. Å oppdage at foreldre (og andre voksne) ikke lengre gjør alt for deg er en oppdagelse de aller fleste barn vil komme til å gjøre etterhvert. Dette sammenfaller med påstandene til både Bettelheim og Eide. De skriver om hvordan barn etterhvert som de blir eldre vil oppleve å bli stilt krav til - at det forventes visse ting av dem. En mulig konsekvens av dette er som nevnt onde følelser og forvirring. Eventyrene lar barna leve ut hevnfantasiene sine. De får møte onde skikkelser som symboliserer foreldrene uten at det ødelegger forholdet til de virkelige foreldrene (Bettelheim, 1977, s. 115, 134 og 163; Eide, 1990, s. 10). Dette viser hvordan eventyrene gir barna mulighet til å bearbeide følelser. Samtidig viser det hvordan de får mulighet til å vokse på opplevelser og erfaringer fra den verden man må reise langt, og lengre enn langt, for å komme til.

Å ivareta barnas evne til fantasi – deres evne til å leve seg inn i en handling og en fantasiverden – er viktig. Det er en nødvendig faktor for å tilrettelegge for følelsesmessig utvikling. Noen kan nok mene at dagens skole er bygd opp på en måte som er med på å drepe elevenes fantasi. Det drøftingen over viser er hvor viktig det er at lærere arbeider aktivt og målrettet for å la fantasien leve. Samtidig som fantasien er viktig for å fylle hull i barnas forståelse er også det å returnere tilbake til virkeligheten viktig. Det er derfor sentralt at eventyrene kan sette grenser som kan bidra til at barnet kan komme tilbake til virkeligheten med ny styrke, slik Bettelheim skriver. Hjem-borte-hjem-strukturen viser at det å reise ut i det utrygge er nødvendig for å returnere med ny trygghet og visdom (Bettelheim, 1977, s. 11 og

61). Måten eventyr tematiserer problemer barn kan møte, eller har møtt, på en direkte måte kan være med på å gjøre det enklere å se koblinger til det virkelige liv. Lærer D kommer med et eksempel som kan knyttes til dette. Hun snakker om urettferdighet, som barn i stor grad er opptatt av. Å høre fra barnemunn at noe er «Urettferdig!» er ikke uvanlig. Informanten mener de fleste barn med stor sannsynlighet har opplevd å bli urettferdig behandlet av sine foreldre. Om det faktisk stemmer spiller ingen rolle fordi det for barnet oppleves reelt. Dessverre er det sånn at livet er urettferdig, og barn må ganske enkelt lære seg å takle det. Eventyrene kan vise hvordan en kan vokse på slike opplevelser og komme sterkere ut av det.

I sammenheng med det å vokse på opplevelser, og å komme sterkere ut av det når det kommer til forholdet mellom barn og foreldre, snakker Lærer C som det tidligere ble henvist til om eventyret *Hans og Grete*. I eventyret settes barna ut i skogen og blir på den måten tvunget til å klare seg alene. Lærer C påpeker at dette er et eventyr der foreldrene ganske enkelt er slemme mot barna sine. For barn som har opplevd å føle seg dårlig behandlet av sine foreldre kan eventyret appellere. Det er kanskje ikke nødvendig å påpeke at det ikke er snakk om dårlig behandling i form av å bli satt ut i skogen for å dø. Mest handler det om å kjenne igjen, og på den måten få aksept for følelsen av å bli dårlig behandlet. Alle mulige små (eller større ting) kan gi barn denne følelsen. Gjennom eventyret får barna se at Hans og Grete faktisk vokser på opplevelsen. De mestrer livet som selvstendige og kan utrette ting enten alene, eller sammen med hverandre. I eventyr er de eventuelle hjelperne verken mamma eller pappa, konstaterer Lærer D. Hun understreker at det å få hjelp av mamma er helt ut. Det er ingen hemmelighet at barn og unge påvirkes mye av de rundt seg. En mulig slutning å trekke fra dette er at også omgivelsene (som sier at det å få hjelp fra foreldrene er ut) bidrar til å presse barn ut i selvstendigheten. I denne sammenheng er kanskje ikke det sosiale presset så negativt. Det er som Mæhlum (2003, s. 109) skriver; man utvikler seg i samspill med andre. Den andres reaksjon på vår oppførsel er her en viktig del. Positiv respons kan være med på å skape en følelse av at det er greit å være den man er. Manglende selvstendighet kan få negative reaksjoner som fører til endret og mer selvstendig adferd. Samtidig kan fravær av disse reaksjonene føre til at selvstendigheten som barna gradvis bør bevege seg mot ikke oppnås. Kanskje det er dette som er tilfelle for de menneskene som blir boende hele livet i kjellerleiligheten hjemme hos foreldrene? De blir for mye beskyttet fra det som er vanskelig i livet, og får på den måten ikke mulighet til å utvikle selvstendighet? Å komme med et svar på disse spørsmålene er ikke et poeng her, men det er likevel både aktuelt og interessant å reflektere over hvor mye en skal verne barna mot av det som er vanskelig i verden. Lærer D

sier at det å gå gjennom vanskelige ting til slutt fører til at barna blir sterkere personer. Dette gjelder både for karakterene i eventyrene, men også for den som leser eller lytter til eventyret. Når barn helt på egen hånd klarer å ordne opp er også de helter.

4.3.3 Personlig og følelsesmessig utvikling og vekst

Personlig og følelsesmessig utvikling er en viktig del av det å vokse opp til å bli en trygg voksen i fremtidens samfunn. Jeg har allerede skrevet at eventyr i symbolsk form viser kampen for å realisere seg selv og avdekke mer av sin identitet. En del av presset barnet kan føle på tas samtidig bort fordi det tilbys en god slutt der alle problemer løses (Bettelheim, 1977, s. 8, 36 og 39). Identifikasjonen med eventyrhelten som gjennomgår oppdrag har en viktig sammenheng med barnets personlige og følelsesmessige vekst. Lærer D snakker om helten, og hvordan han kan oppleve å vokse på gjennomføringen av et oppdrag som i utgangspunktet var uønsket. Dette kan ses i forhold til påstanden om barnets vekst. Elevene som arbeider med eventyr kan overføre dette til sine egne liv. De kan se lærdom komme fra situasjoner som de i utgangspunktet ikke ønsker å være i. Det blir som Bettelheim (1977, s. 66 og 79) skriver; eventyret kan avsløre sannheter om det indre selvet, og samtidig vise hvordan risikofylte valg er en del av det å utvikle sin identitet. Å gå inn i uønskede situasjoner er en risiko. Barnet kan få se at det å utfordre seg selv, gå bort fra det vante og utenfor komfortsonen er viktig for videre utvikling. Det er viktig for å bli tryggere på seg selv og for å få enda en brikke i identitetens puslespill. Dette kan kobles opp mot forrige delkapittel om frigjøring fra foreldrene. Der ble det skrevet at barn har liten tro på at de kan klare seg uten foreldrene sine (Bettelheim, 1977, s. 166). Et eksempel på en ubehagelig situasjon kan derfor være situasjoner der barnet gradvis prøver seg uten foreldrene. Eventyrene kan vise at det kan være positivt å gå inn i slike situasjoner. På en eller annen måte vil de klare å gjennomføre «oppdraget», noe som igjen kan føre til utvikling på det personlige og følelsesmessige planet. De vil kunne få en tro på at de kan mestre og bli tryggere. I sammenheng med dette, og den følelsesmessige utviklingen, snakker Lærer A og Lærer B om å kjempe seg opp selv om man er langt nede. Eventyrene gir elevene mulighet til å se, samt å ta lærdom av dette. I eventyr gir de aldri helt opp. Det krever kanskje litt tålmodighet, men de får lønn for strevet sies det av Lærer A. Barna kan ta med seg dette fra eventyrenes verden.

Lærerne gir uttrykk for at eventyr inneholder potensiale for følelsesmessig utvikling. Lærer B sier at man gjennom eventyr kan utvikle seg på denne måten. Hun utdyper ikke mye når hun

kommer med denne påstanden, men det kan ut fra tidligere utsagn tenkes at hun mener elevene kan utvikle seg gjennom å se hvordan karakterene i eventyrene gjennomgår lignende prosesser. En forlengelse av det hun sier er at barn gjennom identifikasjon bruker sine egne følelser til å oppleve følelsene til karakterene. Følelsene de legger på karakterene. Informanten påpeker at hun må bli flinkere til å tilrettelegge for denne typen utvikling gjennom eventyrarbeidet i sin undervisning. Skolen har et viktig ansvar i forhold til både følelsesmessig, eksistensiell og i tillegg identitetens utvikling. I forhold til identitet påpeker Strand ansvaret skolen har for å ta vare på alle de ulike identitetene som er representert i de mangfoldige elevgruppene (Strand, 2009, s. 10). Dette kan knyttes til dannelsenaspektet ved utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevene må få mulighet til å utvikle flere aspekter av seg selv dersom dette skal tas skikkelig på alvor. Lærer D sier eventyr kan være med på å utvikle barnet som helhet. Eventyrene favner hele mennesket, blir det sagt. Hun nevner blant annet det intellektuelle, psykiske og religiøse. Det er vanskelig å måle utvikling innenfor dette på samme måte som det er vanskelig å måle både danning og identitetsutvikling. På spørsmålet om eventyr kan tilrettelegge for identitetsutvikling påpeker Lærer A dette poenget når hun sier at det er vanskelig å si noe om elevenes identitetsutvikling. Hun sier at det er hennes «ønsketanke» at det kunne være sånn. Et problem i dagens skole er at det som er vanskelig å måle mister fokus. Det store presset på målbare resultater har vært med på å føre til dette. Elevenes danning, følelsesmessige og personlige utvikling blir derfor kanskje glemt litt vekk sånn som Lærer B nevner. Å være bevisst, og å aktivt motarbeide dette, er viktig. Å jobbe for å ivareta eventyret med all sin særegenhet kan bidra her. Danning er på lik linje som utdanning et mandat skolen har. De henger sammen. Skolen kan ha mislyktes til tross for at elevene har full kontroll på multiplikasjon, uregelrette verb i engelsken og norsk grammatikk. Elevene må også være forberedt følelsesmessig og personlig på det uforutsigbare samfunnet de skal ut i. Dette er kanskje å sette det litt på spissen, men likevel nødvendig for å tydelig vise akkurat hvor viktig disse sidene er.

4.3.4 Å finne sin plass i verden

Å fortelle eller ta til oss andres fortellinger er en sentral del av det å tildele mening til verden og virkeligheten. Dette er viktig i dagens samfunn hvor vi må skape vår egen mening. Kulturens fortellinger hjelper oss til å forstå samt skape et bilde av oss selv og hvordan vi

passer inn i verden. Eventyrene, som har blitt til et narrativt grunnmønster etter århundre med trading, egner seg godt til dette (Penne, 2001b, s. 35-36). Satt i sammenheng med det å finne seg selv og sin plass i verden snakker Lærer A om muligheten til å øve seg i hvem man er. Det kommer frem at dette er noe hun mener er viktig. Ut fra konteksten kan det forstås at hun mener eventyr kan tilrettelegge for dette. Muligheten til å utfolde seg er sentral for å lære å forstå seg selv. Det ble tidligere tematisert hvordan det å sette seg inn i ulike roller kan føre til at man forstår det som er annerledes, andres kultur og «den andre» bedre. I tillegg til dette kan man også utvikle en dypere forståelse av seg selv som mangesidig. I det flerkulturelle samfunnet må alle få tillatelse og rom til å være seg selv med alle sidene det innebærer. Lærer A er den av de fire informantene som er mest inne på dette som tema. I sammenheng med tillatelse til å være seg selv forteller hun en historie om en elev. Eleven var mørkhudet, og ba om lov til å være feier når de skulle dramatisere et eventyr. I etterkant av denne situasjonen har informanten reflektert over akkurat dette, som på den tiden ble oppfattet problematisk, og hun har kommet frem til at det eleven ønsket var tillatelse til å være seg selv. Hun ville ikke sminke seg til en hun ikke var, men ville rett og slett bare være seg. Denne eleven visste hvem hun var, hun var stolt av hvem hun var og ville vise det. For å få lov til det måtte hun ha tillatelse fra lærerne, og for dem ble situasjonen vanskelig. Dette vil tematiseres ytterligere senere, men tas opp her for å vise hvordan eleven i følge lærerens oppfatning så muligheten til å bruke eventyret for å spille ut en side av seg selv og å få vise en del av sin identitet. Eksempelet gjaldt en flerkulturell elev, men det kunne på lik linje handlet om elever som ikke er det. Alle elever har sider som eventyr kan gi rom for å spille ut. Dette kan knyttes til det Seierstad Stokke (2018b, s. 241) skriver om hvordan arbeid med litteratur kan gi mulighet til å gjenoppleve egne erfaringer. Lærer A sier hun tror arbeid med eventyr kan gi mulighet til å vise flere sider av seg selv. Man får lov til å ha flere, sier hun, og dette uten å være redd for hva andre syns.

Alle mennesker har flere sider, og de ulike sidene henger sammen med de ulike rollene en skal gå inn og ut av i løpet av livet. Lærer C sier at alle elever vil få bruk for det å kunne gå inn i en rolle på ett eller annet tidspunkt. Dette kan ses i sammenheng med dramatisering som tidligere ble tematisert. Hun sier at det å øve gjennom lek kan være til hjelp om det skulle oppstå en sånn situasjon senere. Lærer D snakker om hvordan elevene gjennom arbeid med eventyr kan prøve ut ulike roller. Det hun sier kan knyttes opp mot det å spille ut ulike sider av seg selv. Videre snakker hun også om aksept. Elevene får mulighet til å erfare at de kan være en prinsesse, en prins eller en drage. «Og gutter kan faktisk være prinsesser også. (...)»

sier hun. Dette er et viktig poeng. I forlengelsen av informantens utsagn kan en tenke seg at bruk av eventyr kan være positivt fordi de lar barna eksperimentere med å spille ut ulike sider og ulike roller. Kanskje dette kan gi dem trygghet til å være seg selv. Det er nok ikke utenkelig at enkelte elever har større vansker enn andre med å finne ut hvem de er. Noen vet kanskje innerst inne hvem de er, men tør ikke være den personen. Det å teste ulike roller innenfor eventyrets trygge rammer kan bygge opp egen forståelse, men også mot. Det blir som Lærer D sier; noen ganger er faktisk gutter prinsesser. Det må både de selv, og alle andre, lære at er greit. Det er mulig å være både prinsesse og gutt på en og samme tid. Ikke alle kan være like. Igjen kan det påpekes; alle er ulike, men like mye verdt. Her er det spesielt viktig at læreren bevisst jobber for et klasserom der miljøet er preget av respekt og toleranse for mangfoldet i elevgruppa. Dette er viktig for å ikke begrense elevenes utviklingsprosess og deres mulighet til utfoldelse.

I sammenheng med rom til å være seg selv snakker Lærer A om at lærere må formidle til elevene at det er greit å by på seg selv. Ta plass. I første omgang kan det påstås at det er lærernes jobb å skape dette rommet, men etterhvert må elevene få verktøyet de trenger for å bygge et slikt rom selv. Lærer A sier at barna kanskje har en indre stemme som aldri får komme ut. Hun mener de må få mulighet til å slippe den ut, og dette sier hun eventyret kan tilrettelegge for. Knyttet opp mot stemmer, og det å tørre å ta plass, tar hun opp hvor skummelt enkelte elever synes det er å snakke høyt i klasserommet. Noen elever hvisker nesten om de må lese høyt, sier hun. Grunnen til dette kan selvfølgelig være sammensatt, men det kan tenkes at årsaken delvis bygger på en frykt for å ta plass. Lærer B bekrefter det Lærer A sier. Sammen forteller de om en elev som gjennom arbeid med eventyr i form av dramatisering fikk en helt ny selvtillit i klasserommet. For denne eleven var arbeidet med å gi henne selvtilliten hun trengte til å bruke stemmen sin og å ta plass. Lærer A snakker i sammenheng med dramatisering av eventyr om at det kan hjelpe elevene til å tørre å stå foran et publikum. Det å fortelle sin historie er en viktig del av identitetsutviklingen til den enkelte. Dette er tidligere trukket frem som en av grunnene til at barn har stor interesse av historiefortelling. Kulturens fortellinger er sammen med historier fra eget liv, familiens liv og fra nærmiljøet viktige byggesteiner i identitetsutviklingen (Danielsen, 1996, s. 39 og 43). Det kan sies at elevene, for å fortelle sin historie, må tørre å stå foran et publikum. De må tørre å fortelle foran andre. For å få formidlet disse fortellingen er språket avgjørende, og det er derfor meget viktig at elevene får mulighet til å utvikle språket sitt. Eventyrenes mulighet til utvikling av språk har som tidligere tematisert derfor stor nytteverdi. Slik Tørå Karsrud (2010,

s. 112-113) skriver kan det å dramatisere, og å arbeide seg inn i eventyrene, gi elevene mening og lærdom. Eleven de snakker om kan ha lært at det å ta plass kanskje ikke var så ille som hun trodde. Håpet er selvfølgelig at hun kan klare å overføre denne selvtilliten til andre områder i livet, og er det én ting eventyrene lærer oss så er det å holde fast ved håpet.

Å oppleve aksept for den man er inkluderer aksept for de mørke sidene. Informantene snakker om hvordan ingen bare har glade og gode sider. Lærer D sier de som lærere møter en del barn med tunge følelser, og mener at eventyret kan vise at de ikke er alene om det. Akkurat som de kan tolkes til å være en del av eventyrene er de også en del av barns indre liv. Vanskelige følelser er noe alle har. Lærer C er inne på noe lignende. Eventyret viser at «(...)Du trenger ikke bare være glad hele tiden.» (Lærer D). I følge Bettelheim kan det å undertrykke de onde følelsene som alle har føre til angst. Eventyrene viser at det er viktig å ikke la ondskapen ta overhånd, men viser samtidig at konsekvensene av de onde handlingene kan gjøres om på gjennom gode handlinger. Eventyrene tillater og hjelper barn med å håndtere disse følelsene uten skammen og skylden som ofte medfølger. Dette gjøres gjennom distanse. De overfører og knytter ofte slike følelser til en ond karakter. Aksepten inkluderer, slik Bettelheim skriver, barnet i det menneskelige fellesskapet og unngår å gjøre opplevelsen med å ha disse følelsene enda skumlere (Bettelheim, 1977, s. 10, 52, 71 og 122). Lærer D følger opp det hun sier om at det er lov å ikke alltid være glad med at de onde og triste følelsene skal aksepteres. Elevene må også lære at det er hvordan de handler ut fra slike følelser som har noe å si. Utsagnet støttes av Bettelheim sin teori om at onde tanker ikke trenger å få negative konsekvenser dersom man omgjør de til gode handlinger. Eide (1990, s. 4) skriver at aggresjonen i eventyrene er tvetydig fordi den ikke bare består av monsteret som skaper angst. Også helten har en form for aggresjon. Det som skiller helten fra monsteret er at helten bruker sin aggresjon for å utføre sin oppgave. Eides tematisering viser at aggresjon har, og bør få ha, en naturlig plass i alle. Lærer C mener eventyr gir elevene lov til å vise følelser, gir dem lov til å være blant annet redd. Eventyrene viser også at man kjemper mot det. Først når man tør å møte det som er vanskelig kan man kjempe mot det. Dette kan tenkes å gjelde for også de onde følelsene. For å håndtere de må man først akseptere dem. Det er derfor viktig å ikke ekskludere slike følelser fra fortellingene.

Eventyrene synliggjør at alle mennesker har både gode og onde følelser. Å formidle dette til elevene er i følge Lærer A og Lærer B viktig. Lærer B sier man må passe seg for de følelsene som ikke får komme ut. Det kan være ganske farlig, fortsetter hun. Lærer A tar over og sier

det kan ses på som det hun kaller en «trykkoker». Dersom elevene aldri får redusert trykket ved å gi uttrykk for slike følelser vil det i følge henne få store konsekvenser. Elevene kan ende opp med å eksplodere. Hun sier dagens unge er så opptatte av å gjøre det rette at det ganske enkelt kan være farlig. Utsagnet kan ses i sammenheng med det kjente «flink pikesyndromet». Å si at dette kun berører jenter er med stor sannsynlighet en feil. Barn og unge i dagens samfunn er så opptatte av å være flinke og pliktoppfyllende at det rett og slett ødelegger for dem. Generasjonen til dagens unge kalles ikke «generasjon prestasjon» uten grunn. Tolkninger av informantenes utsagn, samt personlige erfaringer, underbygger denne antakelsen. Følelsen av å alltid måtte gjøre «det rette» kan være med på å påvirke den følelsesmessige utviklingen. Frykt for å utfolde seg med alle sidene det inkluderer hindrer muligheten til å utforske og utvikle seg. I eventyr kan elevene se hvordan de som ikke alltid er «flinke» klarer seg, og i tillegg hvordan onde/vanskelige følelser er en viktig del av oss alle. Eventyrene viser at det er lov å være sint. Det er også lov å være litt slem. For eksempel sier Lærer A at det å lure noen skikkelig kan føre til at man lærer av det. Hun prøver derfor å lære sine elever at det er greit. Hun påpeker videre hvor viktig det er at læreren går foran som et godt eksempel gjennom å vise at også læreren gjør gale ting. Hun og Lærer B er enige om at læreren må være ærlig både med seg selv og med ungene. Å være lærer krever mer enn å bare formidle pensum blir det sagt. I dette ligger det at man må by på seg selv. Vise at ingen er perfekte. Elevene må bli lært opp til å akseptere både seg selv og andre mennesker som en sammensatt - og delvis komplisert - helhet.

4.4 Barn og de store spørsmålene

4.4.1 Eksistensielle spørsmål

Eventyr inneholder livsvisdom, tar opp universelle menneskelige problemer og eksistensiell tematikk ved hjelp av enkel språkstruktur som har likhetstrekk med barnets tenkemåte og fantasiens språk (Akerø, 1990, s. 83; Penne, 2001b, s. 66). Dette gjør at de egner seg til å jobbe med barneskoleelevers eksistensielle spørsmål. Lærer D påpeker at barn har mange av disse store spørsmålene. Bettelheim (1977, s. 47) skriver om det samme, noe som bekrefter det Lærer D sier om at barn fra ung alder stiller spørsmål rundt sin identitet og hvem de er. I følge eventyrteoretikeren kan eventyrene gi barn svar på mange av spørsmålene de har dersom de følger historien. Flere av informantene bekrefter at elevene i barneskolen har mange eksistensielle spørsmål. Eksempelvis nevnes det spørsmål om liv og død, livet etter

døden, urettferdighet i livet, forholdet elevene har til verden og livet, hva man gjør her på jorda, hvor vi kommer fra og i tillegg dette med «Hvem er jeg?».

Lærer A tar opp at disse spørsmålene ofte kommer helt plutselig. Hun sier at barn stiller spørsmål til hva som skjer i eventyrene. De kan for eksempel spørre om Askeladden i *Askeladden som kappåt med trollet* ikke døde når han kuttet opp magen. Dette, fortsetter hun, er et spørsmål de kan bruke til å komme inn på spørsmål rundt døden som barnet sitter med. Det denne uttalelsen viser er hvordan barns eksistensielle spørsmål stilles på en egen måte. Faren er som tidligere nevnt at de voksne ikke forstår disse spørsmålene, at de tolker de som faktaspørsmål, eller at de ikke svarer ordentlig fordi det oppfattes som ubehagelig (Danielsen, 1996, s. 148-149). Bettelheim (1977, s. 8, 10 og 61) kommer med et lignende poeng. Han skriver videre at det å unngå disse spørsmålene i verste fall kan legge opp til at barna kompensere for den manglende forståelsen ved å la fantasien løpe løpsk. Som beskrevet i teorikapittelet påstår han at moderne fortellinger unngår eksistensielle problemer. I verste fall kan det føre til eksistensiell angst. Fortsatt er det tilfelle at kommersiell litteratur for barn i liten grad tematiserer slikt. Dette kan være uheldig. Barnet trenger, som Akerø skriver, fantasien sin i møtet med verden. Den har en viktig emosjonell funksjon med sine egne spilleregler, gode hjelpere og håp om en lykkelig slutt (Akerø, 1990, s. 80-81). Kort sagt handler det om å bruke fantasien på en konstruktiv måte slik at den kan føre til utvidet forståelse.

Å bruke eventyr som utgangspunkt for eksistensielle spørsmål kan i følge Lærer A være lurt. Det kan være med på å gjøre det enklere å snakke om slike tema. Hun bruker *Piken med svovelstikkene*, et kunsteventyr av H. C. Andersen, som eksempel. Et slikt eventyr kaller hun et «kjempeutgangspunkt» for å snakke om liv og død, himmel og jord. Lærer B er inne på noe som kan ses i sammenheng med dette. Hun sier at en gjennom eventyrene kan se (tolke) hvordan karakterene opplever og føler rundt ulike eksistensielle problemstillinger. Lærer D sier at eventyr tar opp død og andre grusomheter som er en del av verden. Barn er verdensborgere og disse tingene blir dermed en del av deres eksistens som de naturligvis har spørsmål til. I en stor og uoversiktlig verden er det helt naturlig at de har mange spørsmål. Spørsmålene, og svarene på spørsmålene, kan hjelpe de til å skape oversikt og orden. Til tross for død og grusomhet påstår Lærer D at eventyret beholdet håpet. Bettelheim understreker det hun sier når han påpeker at eventyrene, istedenfor å unngå eksistensielle problemer og angstfylte følelser, møter de direkte. Bidrar med forståelige løsninger. Vansker i livet og

møtet med disse er i følge eventyrforskeren et eksistensielt problem i seg selv. I følge han kan eventyrene bidra til å utvikle troen på at det går bra til slutt (Bettelheim, 1977, s. 10, 36 og 61). Å ha denne troen med seg i ryggsekken kan være avgjørende for barnets utvikling. En konsekvens av å mangle en slik tro kan i verste fall være at barnet unngår slike problemer og tanker. Søken etter trygghet, lærdom og utvikling blir overskygget av troen på at man vil feile. Dette kan videre føre til mangel på svar når det kommer til eksistensielle spørsmål. Det er derfor viktig å bruke eventyrene. De kan som Eide (1990, s. 9) skriver bearbeide engstelse og trekke mot utvikling.

Lærerens rolle er sentral for at denne utviklingen skal finne sted. Det ble tidligere nevnt at voksne kan synes det er vanskelig å forstå eller vanskelig å svare på barns eksistensielle spørsmål. Dette er informantene inne på. Lærer A mener at spørsmål som er eksistensielle og/eller som går på følelsesmessig utvikling kan være vanskelig å gå inn i. Det å vite noe om hvem man selv er kan være viktig for å tørre dette, mener hun. I forhold til det sier Lærer D ganske klart og tydelig at voksne er noen feiginger hvis de ikke tør å snakke om for eksempel død. Eventyrene tar det jo opp, sier hun. Voksne må ta barnas eksistensielle spørsmål på alvor. Læreren må i følge Lærer D kunne snakke om slike ting fordi man må møte barnet og tankene de har angående livet, døden og mystikken rundt. Dette bringer besvarelsen over til neste del som går videre inn i barnas store spørsmål, men som også trekker inn mystikken og undringen rundt det.

4.4.2 Mystikk og undring

Undring er en del av prosessen ved å la barn møte de store spørsmålene. Lærer B kommer inn på dette i sammenheng med det eksistensielle. Hun mener at det er viktig, og påpeker at elevene ikke nødvendigvis trenger å komme frem til noe. Hun sier: «Men det er bare den prosessen å undre seg og diskutere». Prosessen settes over resultatet. Over det å få et svar. Det som i følge henne er viktig er at barna får gå inn i undringen. Stille spørsmål til det uforståelige. På den måten kan elevene enten alene eller sammen få en trygghet. Eventyret med sitt fokus på det mystiske og uvanlige kan være et godt utgangspunkt for å øve seg opp til å undre seg. Kieran Egan (2005, s. 86) skriver som nevnt om hvordan barn i 10-årsalderen interesserer seg for det som er merkelig og som skiller seg fra hverdagslivet deres. På denne måten passer det seg at eventyret i liten grad skildrer den moderne verden, og i den forstand ikke tematiserer situasjoner fra barns hverdag slik Danielsen (1996, s. 139) er inne på. Når

eventyrene er så fjerne fra barnas hverdag kan det være med på å sette i gang en undringsprosess. Prosessen kan gi øvelse i undring som kan lære barna å undre seg på generell basis, samt gi en dypere forståelse for det som er merkelig. Det kan også overføres til andre aspekter i livet og brukes til å undre seg rundt eksistensen. På denne måten kan det påstås at de kan bruke undringen til å jobbe med de store spørsmålene de har.

Barn har et helt annet utgangspunkt til å forstå verden enn voksne har. For barnet er det veldig vanskelig, om ikke umulig, å forstå voksnes realistiske måter å forklare ting på. Dette skyldes i følge Bettelheim at de mangler den nødvendige abstrakte forståelsen, jamfør det han skriver om barns tenkemåte som samsvarer med eventyrets fantasifulle oppbygging. Barna kan gjennom disse fortellingene oppnå trygghet i møte med verden (Bettelheim, 1977, s. 47-48). Akerø (1990, s. 80-81) er inne på noe lignende som Bettelheim når hun skriver at det er nytteløst for barnet å skulle bearbeide sine problemer med abstrakt-logisk tenking på lik linje med den voksne. Fantasi er essensielt for barnets møte med verden, påstår hun. Fantasi henger sammen med undring, og med det mystiske. Lærer D sier mystikken er en av grunnene til at eventyrene «tenner» barneleseren. Sett i forhold til Egan sin teori kan dette stemme. Det kan også bekreftes av teorien om at barn trenger fantasi og mirakeldimensjonen for å forstå verden (Akerø, 1990, s. 80-81). Barns verden er annerledes enn de voksnes fordi de ikke er nok utviklet til å forstå verden på samme måte som de eldre gjør. For barn er nettopp fantasien, det mystiske og undringen rundt dette sentralt. Lærer D sier: «Og barns verden er jo helt annerledes enn vår verden. Så jeg tror den er nærmere eh... mystikkens verden. (...)». Hun sier også at hun håper mystikken er noe barna tar med seg resten av livet. Hun mener det er noe vi har i oss alle. For å beholde det må man jobbe for det. Dyrke den. Hun begrunner sin påstand om at mystikken finnes i oss alle med å peke på alle religionene som finnes i verden. Hun sier at det ikke hadde eksistert så mange religioner her i verden dersom mystikken ikke eksisterte. Religion kan i stor grad kobles opp mot eksistensielle spørsmål. De ulike religionene har alle sine svar på spørsmål om hvem man er/bør være, og ikke minst hvorfor man er her. For noen kan det å lene seg på religion være en stor trygghet i sin søken etter svar på eksistensielle spørsmål. Eventyr er med stor sannsynlighet påvirket av religion. De har i tillegg sine egne svar på eksistensielle spørsmål. Alt ut i fra hvor man leter og hvordan man tolker tekster, heriblant eventyr, kan svarene variere. I eventyr trekkes det å realisere seg selv frem som et potensielt bidrag i barnets eksistensielle søken. Ut over det viser de uten tvil hvordan det lønner seg å være god mot andre.

Det er allerede nevnt at Lærer B snakker om undringsprosessen. Prosessen vektlegges over resultatet. Hun fortsetter med å si at prosessen ikke bare er å undre seg, men også å diskutere. Ut fra dette kan en forstå at undring ikke bare skjer inne i hver enkelts hode. Diskusjon og undring kan også foregå i et fellesskap. Lærer A er inne på dette med å skape en felles undring. Trekker man eventyret inn i det hele kan det brukes til å bygge et fellesskap rundt undringen. Sammen kan elevene undre seg over eventyrene. Lærdommen det gir kan hjelpe dem til å undre seg over livet sammen. Potensielt kan dette føre til at samholdet i gruppa bygges opp og styrkes. Elevene kommer muligens frem til en felles enighet og forståelse, og kan også finne ut at de har uforenelige meninger. Uansett får de innblikk i andres meninger. Det aller viktigste er å skape rom for refleksjon og diskusjon. Samtidig kan elevene lære, og øve på, å respektere den andres meninger. Refleksjon kan knyttes opp mot danning (Arneberg & Briseid, 2008, s. 16). På denne måten henger det sammen mot denne viktige delen av skolens oppdrag.

Et sitat fra den generelle delen av LK06 under «Det skapende mennesket» passer fint avslutningsvis:

Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og dikning åpninger for å skape livaktige, eventyrlige verdener østenfor sol og vestenfor måne – og ved det gjøres virkelighetens verden mer mangesidig og fantastisk for alle. Mer enn det: I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9).

Eventyr kan være med på å tilrettelegge for dette. Kort oppsummert kan en si det er noe av målet med, og grunnen til, at arbeid med eventyr bør prioriteres i skolen.

4.5 Eventyrenes fantasiverden

Fantasi er viktig. Eventyrenes fantasiverden, og evne til å leve seg inn i den, kan påvirke virkelighetens verden. Det blir som sitatet fra LK06 sier: fantasi kan gjøre verden mer mangesidig og fantastisk. Den kan føre til brudd med gamle vaner, samt bidra med helt nye måter å anskue verden på (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9). Elevenes evne til fantasi er sentral i flere sammenhenger enn bare den eksistensielle undringen som allerede er tematisert. Skolen må derfor tilrettelegge for at elevene utvikler dette. Eventyr har mange særegenheter som gjør det enklere for barn å bruke fantasien for å leve seg inn i dets verden. Lærer D er inne på at eventyr har en helt spesiell verdi. Barn ser mye film, sier hun, før hun konstaterer at

eventyrene likevel er mye viktigere. De har noen trygge rammer som barn trenger. En av faktorene som kan være med på å gjøre eventyret trygt er gjentakelse. Lærer C sier at hun mener eventyrene skiller seg fra andre fantastiske fortellinger som *Superman* og *Batman*. Dette skriver også Eide (1990, s. 9 og 24) om når han fokuserer på hvordan eventyrene trekker mot utvikling istedenfor å understreke følelsen av å være liten gjennom en omnipotent helt. Helten i eventyret kan barna derimot kjenne seg igjen i, påpeker Lærer C. På denne måten får barnet mulighet til å bli med på heltens reise, og kan derfor lære samt utvikle seg på et mer personlig plan. Eventyrene viser at selv de minste tingene en oppnår kan ha stor betydning. Ved å arbeide med eventyr kan barn selv få tro på at de kan mestre farene ute i verden (Bettelheim, 1977, s. 73 og 166). Her kommer fantasien inn, for det å kunne leve seg inn i en slik oppdiktet verden krever at elevene har fantasi.

Både Lærer C og Lærer D er inne på viktigheten av fantasi. Lærer C sier at alt på en måte er lov i eventyr. Hun fortsetter med å si at elevene kan bruke fantasien sin til å spinne videre. Samtidig understreker Lærer D hvor viktig hun synes fantasi er ved å si at den trengs for at mennesker skal kunne leve sammen. For å utvikle fantasien er det naturlig å tenke seg at man må jobbe med den. La den blomstre. Lærer C mener de fleste barn kan bruke fantasien ut fra det de får med seg av eventyrene. Begge lærerne er enige om at fantasien kanskje kan brukes til å rømme litt. Kanskje man kan gå inn i en rolle. En annen rolle enn den man har. På den måten kan man få et mer avslappet forhold til dette med roller. Senere i livet skal elevene innom mange roller, og det er derfor noe de i aller høyeste grad vil få bruk for. Dette kan knyttes opp til Danielsens teori om at eventyr kan brukes til ulike formål. I denne oppgaven har hovedfokus vært på bruken som kan berike livet, utvide horisonten og bli mer bevisst på omverden. Det andre alternativet – der eventyr brukes som en flukt fra livet, en erstatning der man kan leve et liksomliv – har ikke vært like mye i fokus (Danielsen, 1996, s. 33). Til tross for dette kan de to på mange måter sies å henge sammen. Ved å gå inn i fantasien slik informantene snakker om kan man flykte fra livet man lever og samtidig utvide horisonten sin. Utvikle seg som menneske. Elevene kan bruke eventyrene til å berike livet og for å forstå den mangfoldige verden bedre. De kan fantasere seg bort fra den de er. Samtidig kan de oppleve å bli tryggere i rollene de har. Noen roller er mer ønsket enn andre, men det er ikke alltid sånn at man kan velge den man er. Det er derfor viktig å forberede elevene til å takle dette. Faktum er at alle på ett eller annet tidspunkt må takle ting de kanskje ikke har så lyst til.

I sammenheng med dette kan en se noen uttalelser fra informantene som jeg har tolket mot det å skape seg en fantasiverden. Lærer A kaller det en «drømmeverden». Hun snakker om dette med å ha drømmer, og at elevene kan drømme seg bort i det som tolkes som en ønsket verden ved å bruke bildene de får fra eventyrene. Hun sier at drømmer er et av særmerkene ved eventyrene. En annen ting hun viser til er hvordan denne drømmeverden må kunne ses i sammenheng med den virkelige verden. Å «(...) kunne se parallelt hvordan livet er (...) på ordentlig (...)». Samtidig er det viktig å ikke ta bort det fantastiske ved eventyrene. Det som skiller dem fra den virkeligheten. Dette kobler informanten inn ved å snakke om at eventyrene kan være et lyspunkt som bringer glede inn i livene til elevene, som viser at verden ikke alltid er så mørk og dystert. Det kom opp i intervjuene at eventyr før ble brukt for å skremme folk til å gjøre det rette. Lærer C sier at «(...) det var ofte for å ta folk som ikke oppførte seg så pent. (...)». Dette er noe hun har snakket om med sine elever. Nå i dagens verden trenger elevene kanskje det motsatte, sier Lærer A. Denne uttalelsen kan kobles opp mot det Penne skriver om hvordan moderne litteratur i dag tar opp mange vanskelige tema og mørke følelser. Dette henger sammen med litteraturens utvikling siden 1990-tallet der det trygge frirommet i litteraturen ble modernisert og usikkerhet ble en av grunnfølelsene (Penne, 2001b, s. 195 og 201). Kanskje det er akkurat derfor barn trenger å rømme inn i en fantastisk drømmeverden. Slike tema er selvfølgelig veldig viktige de også, og som allerede tematisert tar eventyr opp både onde følelser og eksistensiell angst. Samtidig er det viktig at ikke alt bare blir mørkt og dystert. Lærer A sier det enkelt og greit rett frem: «Nå må vi kanskje bruke eventyrene til å skape litt glede og sånn istedenfor (...)». I en dystert verden trenger vi drømmer og vi trenger glede.

En viktig evne elevene må oppøve for å klare å gå inn i eventyrenes fantasiverden er evnen til å skape indre bilder. Evnen er nødvendig for å kunne drømme seg bort til en enklere verden i vanskelige tider. I sammenheng med dette hevder Danielsen at fortellinger som blir fortalt muntlig inneholder stort potensiale for indre bildeskaping. Dette henger sammen med at det tidligere var nødvendig for å kunne huske fortellingene som ikke var skrevet ned (Danielsen, 1996, s. 147). Lærer B sier at det å vektlegge eventyr i klasserommet kan være med på å skape indre bilder hos elevene. Lærer C trekker frem at det skapes andre indre bilder når de arbeider med eventyr enn når de leser Disney-fortellinger. Det er ikke bare prinsesser i flotte kjoler. Hennes erfaring er at dette kan være en aha-opplevelse for noen av elevene. For å stimulere elevenes indre bildeskaping mener Lærer D at det er viktig å ikke alltid bruke bilder som støtte når man formidler eventyr. Man må fortelle og la elevene skape sine egne bilder,

sier hun. Evnen til å skape indre bilder kan ha nytteverdi for elevene på flere områder. Lærer A stiller seg bak uttalelsen til Lærer B. Hun sier hun tenker på flere ting når det kommer til dette med indre bilder. For det første mener hun elevene kan øve seg på å se for seg ting. Det gjelder både for oppgaver sånn som fremføringer i skolen, men også – og kanskje enda viktigere – når det kommer til å takle situasjoner i livet. Dette mener hun kan bidra til at elevene blir trygge, avslappet og får mer struktur gjennom øvelse i kronologisk rekkefølge. På denne måten kan skremmende og/eller ubehagelige situasjoner bli mindre skumle. Det blir litt som å arbeide med dramatisering inne i hodet sitt. Elevene får mulighet til å utvikle og stimulere sin emosjonelle kompetanse, slik Berggraf Sæbø hevder arbeid med drama kan tilrettelegge for. De får øvelse i å regulere egne tanker, følelser og handlinger. Dette kan igjen påvirke deres sosiale kompetanse (Sæbø, 2016, s. 80 og 83). I sammenheng med dette snakker Lærer A om hvordan elevene kan lære seg å samhandle med andre gjennom å bruke indre bilder. Hun forteller om to elever som hadde kranglet på en fredag og som etter oppfordring fra henne skulle se for seg situasjonen, og hvordan de kunne ordne opp i løpet av helga. Ved å bruke indre bilder på denne måten mener hun det blir lettere å faktisk ordne opp når de kommer på skolen neste mandag. Å gå gjennom scenarioet i hodet slik som hun foreslår kan også øve opp en evne til å se for seg en annens reaksjon. På den måten kan det utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Indre bildeskaping henger i tillegg til det som er tematisert ovenfor sammen med elevenes språkutvikling. Videre påvirker dette deres evne til samhandling og samfunnsdeltakelse. Eventyr kan som nevnt bidra med begrepsforståelse. For elevenes intuitive evne til å fatte hva som ligger i abstrakte begreper, eksempelvis vennskap, er det sentralt at de evner å utvikle indre bilder, skriver Tørå Karsrud. Eventyrkonteksten er med på å bidra til støtte i fortolkningen (Karsrud, 2014, s. 83). I eventyrene formidles slike begreper på en måte barn kan forstå. Det konkrete danner utgangspunkt for å forstå det abstrakte. Nok en gang viser det seg at eventyr er tilpasset barn og deres forståelsesrammer.

4.5.1 Eventyrenes trygge rammer

Eventyrkonteksten er viktig for mer enn bare språkutvikling. Sjangeren skaper en trygg ramme som barn trenger. Barnets behov for trygghet møtes som vi har sett blant annet gjennom eventyrenes formelpreg og faste struktur som bygger på et tredelt fortellingsmønster

(Penne, 2001a, s. 76; Rodari, 1987, s. 66). Gjentakelse er, som tidligere nevnt, en faktor som er med på å gjøre eventyrene trygge for barn. I eventyrene er det mye gjentakelse, og for å oppsummere teori som allerede er presentert og drøftet skriver Danielsen (1996, s.146-147) at eventyrene kjennetegnes av kronologisk handlingsforløp med få personer som skildres på en lite komplisert måte, samt hyppig bruk av klare motsetninger. Penne (2001b, s.63) understreker dette poenget og skriver at eventyr består av faste formler og strukturer – for eksempel tretallsregelen – som utgjør en enkel språkstruktur som kommuniserer på barnets nivå. Tidligere nevnt er også Tørå Karsrud (2014, s. 85) som skriver at eventyr ofte inneholder gjentakelser av ord og språklige vendinger. Det de tre teoretikerne viser er at det er liten uenighet om eventyrenes gjentakende struktur. Strukturen fører til forutsigbarhet og orden, som igjen fører til trygghet. Eventyrets fantasiverden skaper på denne måten rammen barnet som eventyrleser/lytter trenger. Dette er videre avgjørende for hvordan barnet evner å møte den store, skumle verden.

Trygghet og trygge rammer er nødvendig for barnet når han/hun skal møte onde mennesker og fæle handlinger. Lærer D mener at alle har erfaringer med skremmende opplevelser. Det kan tenkes at de, om de ikke har erfart det allerede, nesten helt sikkert vil erfare det etterhvert. Hva barn oppfatter som skremmende kan variere stort. I eventyr får barn møte monstre, hekser og troll. De får erfaringer med det skumle innenfor trygge rammer. Lærer D trekker frem eventyrets struktur som en trygghetsskapende faktor, og understreker dermed teorien i avsnittet over. Etterhvert som barnet arbeider med eventyr vil kjennskapet til strukturen komme. For å sørge for dette er det viktig at læreren tilrettelegger for arbeid med sjangeren. Informanten sier at det eventyrlesende barnet vil lære at selv om noe fælt skjer gang på gang så vil det etterhvert, kanskje den tredje gangen, gå bra. Det går tross alt alltid bra til slutt i eventyrene. Dette er noe elevene kan overføre til sine egne liv, og de kan på den måten lære seg å utholde vanskelige tider og skremmende opplevelser. Å si at barndommen er harmonisk og konfliktfri er med stor sannsynlighet en løgn. Det er allerede presentert en forståelse for at Bettelheim, når han skriver om den konfliktfrie fortiden, sikter til barndommen som mer ukomplisert sett fra et ungdomsperspektiv (Bettelheim, 1977, s. 103-104). Lærer D snakker om at barn kan ta i mot eventyr på forskjellige måter fordi det varierer hva de har med seg av bagasje fra tidligere. I eventyrene får elevene møte både onde mennesker og ondskapsfulle handlinger i en kontekst de mestrer. Dette kan videre føre til livslærdom og personlig utvikling.

Å tematisere ondskapsfulle og fæle handlinger i eventyrets fantasiverden er en god måte å møte det på av flere grunner enn de som allerede er tatt opp. En av grunnene som tydeligst peker seg ut dreier seg om distansen en har til eventyrene. Det kan ses i sammenheng med distansen, samt nærheten, som tematiseres av Danielsen (1996, s. 51). Det ble tidligere stilt spørsmålstegn til om avstand var nødvendig for at barnet skal tørre å gå inn i eventyrene. Lærer A mener det kan være lettere å takle de vanskelige opplevelsene og å møte det skremmende gjennom eventyrene. De kan distansere seg ved hjelp av eventyrverden og erfaringene de kan få med seg derfra. Lærer D sier eventyrene kan bidra med å trygge elevene på ting som er skumle fordi de har trygge rammer. Det er derfor de er så flotte, fortsetter hun. I følge henne er ikke det å lese eventyr som er litt skumle så farlig. Lærer C er enig og mener at barna faktisk synes det er litt greit fordi de kan bygge fantasien sin på det, og fordi de vet det ender bra.

4.5.2 Håp og troen på den gode slutt

«De vet at det går bra(...)» sier Lærer C. Hun snakker da om hvordan elevene vet eventyr, til tross for at de kan være skremmende, ender bra. Dette forutsetter selvfølgelig at de har noe kjennskap til sjangeren fra før. Vissheten om den gode slutten er en sentral del av fantasiverden som presenteres i eventyrene. Håpet denne vissheten har med seg er en av grunnene til at det er essensielt å bevare eventyrene i skolen. Den gode slutten er allerede nevnt flere ganger i ulike sammenhenger. Poenget er så viktig at det er nødvendig å understreke det enda en gang, og enda tydeligere.

Lærer B mener vektlegging av arbeid med eventyr i klasserommet kan gi elevene håp. I tillegg kan det lære de å beholde håpet selv om ting kanskje er vanskelig. Alle opplever motgang, men det betyr ikke at ting ikke kan gå bra til slutt. Dette kan ses i sammenheng med Akerøs vekt på mirakeldimensjonen (Akerø, 1990, s. 80-81). Lærer D understreker et lignende poeng. Hun sier at eventyr og den gode slutten er med på å gi håp. Verden er stor og farlig, men det er likevel håp der. Eventyr viser dette og kan derfor lære elevene det. I følge Penne (2001b, s. 195, 201, 203 og 208) trenger ikke barn nødvendigvis den gode slutten, men som hun påpeker er det viktig at de får bevare håpet om at det vil ende godt. Moderne barnelitteratur er kompleks og hun påstår usikkerhet og ambivalens er grunnfølelser. Litteraturen stopper i større grad enn før opp i den utrygge borte-fasen. I dag er samfunnet

uforutsigbart, og det å takle usikkerhet og endring er viktigere enn noen gang. Elevene må, som Lærer B er inne på, lære seg å takle det som er vanskelig. Usikkerhet er en av disse tingene. Penne (2001b, s. 208) skriver at det er sentralt å beholde tryggheten og evnen til å forestille seg en fremtid der man selv har en plass. Elevene må lære å holde fast ved drømmene i fortellingen om seg selv og kjempe for å beholde håpet. Eventyret er her viktig. I motsetning til mange av de moderne tekstene som er stillestående med uavklart slutt, har eventyret en hjem-borte-hjem struktur med lykkelig slutt. I følge Penne (2001a, s.76) er det på denne måten vi ønsker at våre livsfortellinger skal være oppbygd. Eventyrene treffer på bakgrunn av dette noe i oss alle. Å tematisere vanskelige temaer og usikkerhet er for all del viktig det også, men i en tid som i følge Lærer A mangler håp er det viktig å arbeide for at elevene får beholde dette i så stor grad som mulig. Hvis eventyrene får lov til å fortsette sin levetid kan dette være en måte å fortsette å håpe på, sier hun. Til tross for at eventyr uten tvil har vært med på å påvirke dagens mediefikserte underholdningsverden er det viktig å være bevisst på, og utnytte, de sterke sidene eventyret i sin tradisjonelle form har. De sidene der eventyret skiller seg fra moderne litteratur (Bjerkem et al., 2004, s. 84; Moen, 1993, s. 82). Håpet og den gode slutten er to slike sider. Eventyr fremstiller på ingen måter livet som uproblematisk, men ved å beholde håpet kan eventyrene gi barna det de trenger for å gå fremtiden i møte med livsmotet i behold. I en verden som kan virke håpløs trenger elevene håp.

4.6 Eventyr i undervisning

4.6.1 Lærerens ansvar og oppgave: Å ivareta eventyr i skolen

Påstanden om at det er nødvendig å beholde eventyr i skolen kan sies å være underbygd av det som til nå er tematisert. I teorikapittelet ble det henvist til en oppsummering der Danielsen presenterer fire grunner til at barn bør få innblikk i de kulturbærende fortellingene. Disse viser seg å gå igjen i informantenes refleksjoner. Slik teoretikeren hevder kan fortellingene gi materiale å tenke ut fra som kan bidra til å bearbeide eksistensielle spørsmål. De kan også bidra til identitetsutvikling, gi nødvendig kulturkompetanse og belyse en kulturs verdi (Danielsen, 1996, s. 159-160). Å sørge for at dette skjer er lærerens ansvar. Det er ikke selvsagt at eventyrene med alle sine særegenheter vil beholde sin plass i skolen. Denne antagelsen ble presentert innledningsvis. Lærer A sier helt i starten av intervjuet at hun synes det er alt for lite eventyr i skolen. Mot slutten av intervjuet kommer hun også inn på hvor

viktig det er at eventyr får stå i de «største bokstavene», og at man må starte med det helt fra elevene går i 1.klasse. Akkurat som Lærer C sier hun at flere og flere elever ikke har kjennskap til eventyr. Skylden for dette legger hun delvis over på barnehagene som ikke tør å ta opp eventyr på grunn av de vanskelige temaene. Det å starte tidlig er i følge henne sentralt for at elevene skal være i stand til å lære av fortellingene. I forhold til arbeid med dramatisering skriver Tørå Karsrud (2010, s. 112) at det er viktig å starte tidlig slik at elevene blir fortrolige med drama som arbeidsform. Kanskje det samme gjelder for arbeid med eventyr. Det er liten tvil om at det ligger mer bak eventyrene enn det et utrent øye ser ved første øyekast. Å starte tidlig kan derfor være viktig sånn at elevene blir fortrolige med sjangerens egenart. De må bli trygge nok til å gå inn i eventyrene slik at de kan få hjelp og nødvendige verktøy til senere i livet. Å våge dette kan være vanskelig, men som tidligere nevnt kan barnets trygghetsbehov møtes ved å la de få kjennskap til sjangeren. Kjennskap til eventyrenes formelpregede utforming bestående av mange gjentakelser, og håpet om en lykkelig slutt (Penne, 2001a, s. 76; Rodari, 1987, s. 66).

I arbeid med eventyr er det ikke bare elevene som må våge. Læreren må også våge å gå inn i fortellingene sammen med elevene. Lærer A mener lærerne må være trygge på seg selv for å tørre dette. Spesielt i forhold til eksistensielle spørsmål og følelsesmessig utvikling. Her forteller hun, som tidligere henvist til, en historie om en gang hun og hennes kolleger ikke var tøffe nok. De satte dermed begrensninger for eleven som ville være feier når de skulle dramatisere et eventyr på en sommeravslutning. I etterkant har hun kommet frem til at det var fordommer og redsel som var bakgrunnen for at ting ble som de ble. Hun mener de må jobbe med å bryte dette ned. Det hun snakker om er å tilrettelegge for at elevene får være den de er. Å ivareta de ulike identitetene i skolen slik Strand skriver skolen må gjøre. Dette er en stor oppgave som går ut på at elevene trenger identitetsfortellinger med karakterer de kan identifisere seg med. I følge teoretikeren kan dette gi elevene mulighet til å mestre konflikter, gå egne veier og ta egne valg (Strand, 2009, s. 10-11). Her kommer eventyret inn, og her viser det seg igjen hvor viktig det er å ha eventyr som representerer de ulike kulturene som finnes i skolen. Skolen er et øvingsrom for resten av livet. Forhåpentligvis kan elevene sammen skape, og ta del i, et godt samfunn der alle får være den de er.

Det er i stor grad opp til hver enkelt lærer hvordan, og hvor mye, det blir jobbet med eventyr. Dette er noe alle informantene bekrefter. De tror det er store variasjoner i forhold til hvordan lærere arbeider med eventyr. Å reflektere over fordelene med eventyr bidro i følge dem til at

de ble mer bevisste på alt man kan bruke eventyr til. Ble bevisste på de fantastiske innfallsvinklene som i følge Lærer A finnes. Lærer B forteller at hun kom frem til at hun må bli flinkere til å bruke eventyr i bearbeiding av følelser mens hun forberedte seg til intervjuet. Bevisstheten hennes kan vise at det er viktig å reflektere, samt snakke om, eventyrets verdi fordi det bidrar til å tydeliggjøre fordelene med sjangeren. Videre kan dette føre til at lærerne jobber mer aktivt for å ivareta eventyrene i skolen. En kan med ganske stor sikkerhet si at sannsynligheten for at alle lærere har satt seg ned for å reflektere over eventyr på denne måten er liten. Det intervjuene har vist meg er hvor viktig nettopp dette er fordi det tydelig kom frem hvor mange tanker samtalen var med på å sette i gang hos informantene. Lærer A snakker om at hun blir mer ivrig til å fortsette i større grad enn før. Lærer D sier det er opp til den enkeltes interesser, og hva man selv tør. Dette med interesse snakker også Lærer C om. Hun sier at det er lettere å videreføre det man selv har et spesielt forhold til. Det er noe kjent med det, og igjen; det som er kjent føles trygt.

Tiden det brukes til å arbeide med eventyr avhenger ut fra det informantene sier også av lærerens trygghet. Samtlige informanter svarer at de har for lite tid til å arbeide med eventyr. Lærer A mener samtidig at en kan tilrettelegge for mer bruk ved å inkludere fortellingene i andre timer. En konsekvens av dette er at noen andre ting må hoppes over. Hun sier i fortsettelsen at de selvfølgelig har et faglig dokument de må forholde seg til, men at hun heller velger å være kreativ på hvordan hun underviser sånn at hun får med seg det hun skal likevel. Det faglige dokumentet hun henviser til er LK06. Læreplanen skal være utgangspunktet for alt arbeidet som gjøres i skolen. Likevel fremstår det gjennom enkelte uttalelser som om informantene lar seg styre av lærebøkene. Lærer C sier: «(...) Så en har nok mye mer muligheter til å bruke eventyrene utenom akkurat.. det kapittelet som handler om eventyr.» Lærer D sier et bekreftende «ja». Dette er bemerkelsesverdig. Lærer A og Lærer B er inne på det samme. De sier at det ikke står i bøkene, og Lærer B sier at man må finne veldig mye selv fordi det ikke er lagt opp til det. Mine informanter er garantert ikke de eneste som mener dette. En kan tenke seg til at det lærerne må finne frem til selv er mer tiltak, og at det derfor må et spesielt indre driv til for at de skal orke å finne frem til ting selv. Her må noe gjøres. Det er ganske enkelt ikke lærebøkene som skal styre undervisningen. Læreplanen skal

Det å arbeide med eventyr kan være til hjelp for læreren, og dette er det viktig å få flere lærere til å se. I følge Lærer A kan eventyr bidra til å få kontroll på klassen. Hun utdyper ikke mye i forhold til hva hun mener når hun sier dette, men ut fra konteksten forstås det som at eventyr

kan bidra til et godt klassemiljø der elevene samarbeider og ser relevansen i det de skal lære. En konsekvens av dette kan være at elevene er motiverte for skolearbeidet. Dette kan videre gjøre det enklere å oppleve at man har kontroll på klassen, sånn som hun sier. Hun forteller hun har gode erfaringer med dette. Å bruke eventyr kan gi elevene mulighet til å lære på en annen måte. De kan lære på en måte som appellerer til dem. I tillegg kan de bygge relasjon til læreren og hverandre. Eventyrene gir rom til å bli kjent med den andre, noe som også kan åpne for at elevene blir kjent med hverandre. Å ha en god relasjon innad i klassen er sentralt for et godt klassemiljø. I tillegg påvirker det læring.

Lærerinformantene føler ikke at de har nok tid til å arbeide med eventyr. Dette er allerede fastslått. Likevel kan refleksjonene deres, samt teorien, vise at eventyr kan brukes til så mangt. Dette kan være en måte å skape rom til å undervise med og om eventyr. Eventyr kan blant annet være et godt utgangspunkt for tverrfaglig arbeid. I LK06 står det at læring og undervisning er lagarbeid og at ulike lærere med sine spesialiteter skal bidra til skolen som helhet. Det nevnes mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeider (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 15). I høringsdokumentet til den nye læreplanen legges det vekt på dybdelæring samt tverrfaglighet knyttet til danning. De tverrfaglige temaene skal ruste elevene til å møte utfordringer i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Dette kan gi større plass til arbeid med eventyr. Informantene forteller at de flere ganger har holdt på med prosjekter i forhold til eventyrsjangeren. Både Lærer A og Lærer D viser til tverrfaglige prosjekter. Lærer A sier hun har arbeidet med eventyr i musikk, der hun har lagt til musikk fra andre land. På denne måten får en formidlet kultur på flere måter, sier hun. Lærer D snakker om at de har arbeidet med eventyr i kunst og håndverk. De har lagd figurer og tegnet med kullstifter. Dette mener hun er med på å ivareta mystikken i eventyrene, som igjen er en av grunnene til at fortellingene appellerer til elevene. Lærer B sier at man faktisk kan bruke det til veldig mye. Store muligheter i sammenheng med eventyrarbeid nevner også Lærer C. Hun sier elevene kan lære ting som kan overføres til all læring i skolen. Hun viser til eventyret *De tre små griser* som hun mener kan lære elevene at det «(...) lønner seg å legge ned et ordentlig arbeid». Uttalelsene hennes kan knyttes opp til Egan sin teori og det han skriver om at evne til å følge en fortelling er nødvendig for å forstå samt lære i nesten alle skoleemner. Han trekker også frem binære motsetninger i fortellinger fordi barn og unge ofte tenker ut fra dem, og fordi de kan bidra til forståelse for nye emner (Egan, 2005, s. 16, 19 og 100). Dette kan vise hvordan fortellinger møter elevenes behov. Ved å sette ting opp mot

hverandre som motsetninger forenkles det. Å ta utgangspunktet i barnas tenkemåte kan være en måte å tilpasse undervisningen slik at elevene i større grad har mulighet til å forstå, og dermed også lære. Eventyrene benytter i stor grad slike motsetninger. Et tydelig eksempel er forholdet mellom god og ond. I eventyrene kan dette tilrettelegges slik at elevene lettere får tilgang til lærdommen de formidler. Her er det viktig å påpeke at ikke alt kan settes opp mot hverandre som motsetninger slik det gjøres i eventyrene, men at dette kan være et første steg mot å skape oversikt og forståelse. Lærdommen elevene kan få gjelder både for arbeid i skolen, men også for andre arenaer i livet. Eksistensiell lærdom kan her inkluderes.

En annen ting Egan (2005, s. 86, 103 og 105) er inne på er hvordan kjedsomhet motvirker effektiv læring og undervisning. En måte å unngå kjedsomhet er, i følge han, variasjon samt bruk av det som skiller seg fra barnas egne erfaringer. Det som er merkelig og eksotisk. Min påstand er at eventyr kan brukes til å unngå kjedsomhet hos elevene. Til tross for at elevene får mulighet til å kjenne seg igjen i karakterene og deres opplevelser, kan en med stor sikkerhet si at eventyrenes verden skiller seg fra den verden vi lever i. Lærer D understreker dette. Det at eventyrverden er så annerledes kan være en av årsakene som bidrar til den store motivasjonen informantene snakker om at elevene har når de arbeider med eventyr. Lærer B nevner flere ganger hvor motiverte elevene er til arbeid med eventyr. Lærer C sier «De responderer kjempegodt. De er kjempepositive, det er veldig gøy og det er veldig lett å jobbe med de (...)». Denne motivasjonen kan brukes både til norskfaglig læring, men også innenfor andre fag. I tillegg kan det brukes for å tilrettelegge og oppfordre elevene til indre utvikling og vekst. Motivasjon er som de fleste vet sentralt for innsatsen en velger å legge ned i et arbeid, og det at elevene har så stor motivasjon i arbeid med eventyr kan tyde på at eventyr er et utmerket utgangspunkt for læring. Det at de i tillegg inneholder så mye god lærdom understreker hvor viktig det er å beholde sjangeren i skolen.

5.0 Avslutning

Den norske grunnskolen er i stadig endring, og en konsekvens av de siste årenes endringer er at det har blitt stort fokus på kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som kan måles. En kan påstå at disse prioriteres på bekostning av andre viktige sider ved læreplanen. I denne oppgaven har jeg forsøkt å gi svar på problemstillingen:

Hvordan kan arbeid med folkeeventyr i et flerkulturelt klasserom gi bidrag til barns eksistensielle søken, og hvordan uttrykkes dette gjennom en gruppe læreres refleksjoner?

Etter å ha undersøkt LK06, samt sett på høringsdokumentet til den nye læreplanen som kommer i 2020, viser det seg at fokuset på eventyrsjangeren er minimal. De kompetansemålene som eksplisitt trekker frem eventyr legger i liten eller ingen grad opp til arbeid med eventyr ut fra estetisk fokus og opplevelsesaspektet. Det ble innledningsvis avklart at jeg i begrepet eksistensiell søken inkluderer følelsesmessig utvikling, samt identitetsutvikling. Dette henger videre sammen med danning, og det å skape trygge voksne med muligheter til å ta del i fremtidens flerkulturelle samfunn. Alt dette er det vanskelig å måle, og det vil ut fra tidligere påstand om fokus på målbarhet derfor stå i fare for å nedprioriteres. Til tross for dette betyr ikke det at eksistensiell søken med alt det innebærer er mindre viktig. En av skolens største oppgaver kan sies å være å forberede elevene så godt som mulig på samfunnet de skal ut i. På bakgrunn av dette er disse oppdragene minst like viktige som arbeid med de kompetansemålene som eksplisitt uttrykkes. Undersøkelsen av styringsdokumentene peker på et misforhold mellom den lille plassen eventyrene har, og den store plassen de burde ha. En grunn til at eventyrbruk er så interessant på barneskolen er at barn i denne alderen befinner seg midt i eventyrperioden, slik Charlotte Bühler beskriver. Eventyrene har derfor en unik mulighet for å tilrettelegge for indre utvikling.

Studien har tatt utgangspunkt i læreres refleksjoner. På bakgrunn av at skolens styringsdokument i så liten grad nevner eventyr er det mye opp til lærerne hvordan eventyrsjangeren ivaretas og brukes i skolen. For å få innblikk i praksisfeltet jeg har valgt å forske på, har jeg samlet informasjon fra to lærergrupper. Analysen av deres refleksjoner viser at eventyr har mange særegenheter som gir bidrag til barns eksistensielle søken i det

flerkulturelle klasserommet. I arbeidet med eventyr er det store muligheter til variasjon, noe som tilrettelegger for mestring og motivasjon. En av de tingene som kom tydeligst frem er at eventyrene kan ruste elevene til å takle motgang. Eventyrene viser elevene hvordan de kan vokse på vanskelige opplevelser og komme sterkere ut av det. Det skaper trygge rammer som gir barnet et rom der de kan møte ondskap i en håndterbar kontekst. Alle barn vil komme opp i vanskelige situasjoner - de vil måtte gå inn i kamper enten de ønsker det eller ei. Dette er en del av det å vokse opp, og det er en del av det å være menneske. Det eventyrene kan bidra med er å vise hvordan dette kan føre til personlig utvikling og livslærdom. Eventyrenes verden skiller seg uten tvil fra den moderne verden som elevene i dagens barneskole lever i. Studien viser at avstanden er en av grunnene til at barnet tør å gå inn i eventyret. Tør å åpne opp for muligheten for å lære av det. Når Danielsen (1996, s. 51) skriver om at kulturens fortellinger gjennom århundre med bruk har blitt så stiliserte at alle kan kjenne seg igjen i handlingen, betyr det samtidig at distansen skaper mulighet for identifikasjon. Barnet leser eller hører om noen andre og kan på egne premisser bli med eventyrhelten på reisen mot utvikling, noe både Bettelheim og Propp tematiserer.

En annen grunn til at barnet kan utvikle sitt indre gjennom eventyrene, er at de bringer med seg et så tydelig håp om en god slutt. Dette håpet er viktig for å kunne forestille seg sin egen plass i fremtiden. Det er viktig for å kunne takle usikkerhet og endring, skriver Penne (2001b, s. 203 og 208). Håpet om den gode slutten kan gi barnet mot. Studien viser også at mot er viktig for å tørre å ta sin plass. Eventyr kan brukes til bli tryggere på seg selv slik at man tør å spille ut sin rolle og vise sin identitet. For å tørre å fortelle sin historie må en også tørre å fortelle foran et publikum. For å gjøre dette er språk avgjørende. Språk er i følge Mæhlum (2003, s. 109) en måte å samhandle med hverandre. Det er derfor viktig at elevene får utvikle sine språklige ferdigheter. Eventyr kan tilrettelegge og bidra til dette. Språket er bare én av måtene eventyr bidrar til samhandling på. I et mangfoldig samfunn er det å skape et samhold bygd på både likheter og ulikheter mer sentralt enn aldri før, og det er derfor viktig å utnytte sjangerens mulighet til å bygge opp et slikt fellesskap. Fortellingene kan lære elevene å forstå seg selv, og å forstå andre. Eventyrene viser hvordan alle er ressurser. Sammen kan elevene lære og utvikle seg. Eventyrene kommuniserer på barnas nivå, og formidler lærdom som kan bidra til et varmt og inkluderende samfunn der alle får muligheten til å delta. De kan bringe glede og drømmer inn i en dyster verden. For å tilrettelegge for denne lærdommen, samt utnytte mulighetene i eventyrene, spiller læreren en stor rolle.

Funnene analysen og drøftingen ga viser hvordan lærerinformantene i stor grad har reflektert over mange viktige sider ved eventyrarbeidet. På denne måten motbeviser de Pennes, og min egen, påstand om at lærere har vage begrunnelser på hvorfor litteratur er viktig (Penne, 2012, s. 1). Informantene bekrefter at de syns eventyr er viktig. Dette er positivt. Likevel er det nødvendig å påpeke min mistanke om at informantene i denne studien er lærere som verdsetter og arbeider med eventyr mer enn andre. Det finnes ingen garanti for at eventyrene vil bevare sin plass i skolen. Informantenes refleksjoner kan vise hvor viktig det er å arbeide med sjangeren. Kanskje kan de få andre til å innse at de må jobbe mer med eventyr. Jeg kan avslutningsvis konkludere med at det er viktig å fortsette å arbeide for å beholde eventyrene i skolen. Det er viktig å huske, og å utnytte, disse fortellingene i havet av nyere litteratur og valgmuligheter. Sjangeren har et stort potensiale for å fylle elevenes ryggsekker med håpet og pågangsmotet de trenger for å gå fremtiden i møte med en positiv innstilling.

6.0 Litteraturliste

- Aisato, L. (u.å.). Aldriland. Hentet fra <https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/aldriland>.
- Akerø, M. (1990). Håpet som ingen kunne målbinde. *Prismet*, 41(2), 79-83.
- Arneberg, P. & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid - mer enn kunnskap - introduksjon. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Asbjørnsen, P. C., Märtha, L., Moe, J., Ung, J., Øgaard, P. & Norsk, r. (2001). *Kvitebjørn kong Valemon*. Oslo: Cappelen NRK.
- Bettelheim, B. (1977). *The uses of enchantment : the meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage books.
- Bjerkem, J. E., Andersen, L. K. & Martinsen, V. (2004). *Forteljingas pedagogikk. Folkedikting før og no*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørneboe, J. (1976). Skal vi sette våre barn på Steinerskolen? . I A. Bjerke (Red.), *Under en mykere himmel. Brev og bud fra en Steinerskole*. Oslo: Gyldendal. (Først publisert i *Bedre skole*, 1 (1952).
- Bühler, C. & Bilz, J. (1958). *Das Märchen und die Phantasie des Kindes* (2 utg.). München: Barth.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Danielsen, R. (1996). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eide, T. (1990). Når dragen blir sosialklient. *Dyade* 22(4), 2-25.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2 utg., s. 645-672). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Fougner, J., Amjad, N. & Aziz, A. (2005). *Under fortellingstreet : eventyr fra Pakistan til Norge*. Oslo: Universitetsforl.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimm, B. (1996). Hans og Grete i *Eventyr for barna* (s. 59-65). Oslo: Orion Forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget : en vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen : en vei til danning, livsmot og literacy*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 283-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malt, U. (2018). Empati. I *Store norske leksikon* Hentet fra <https://snl.no/empati>
- Moen, S.-R. (1993). *Hvorfor leser vi litteratur? : et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Mæhlum, B. (2003). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (s. 103-123). Oslo: Cappelen Forlag.
- Penne, S. (2001a). Norsk. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (1 utg., s. 49-89). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Penne, S. (2001b). *Norsk som identitetsfag : norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? : politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom (s. [32]-58). Oslo: Novus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale* (L. Scott, Overs. 2nd ed. revised and edited with a preface by Louis A. Wagner ; new introduction by Alan Dundes. utg. Vol. 10). Austin, Tex: University of Texas Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Rodari, G. (1987). *Fantasiens grammatik : en indføring i kunsten at digte historier*. København: Hans Reitzel.
- Stokke, R. S. (2018a). Eventyr I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (1 utg., s. 83-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2018b). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 239-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet : mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforl.
- Sundland, E. (1995). *"Det var en gang- et menneske" : tolkninger av Asbjørnsen og Moes undereventyr som allegorier på menneskelig innsikt og erkjennelse* (Vol. nr 87). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket. Prinsipper for læring, utvikling og danning.*: Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Høring - Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Høring - læreplaner i norsk. Informasjon om høringen*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=712>.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Sosial kompetanse. Hentet 20.mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/>

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for forskningsprosjektet «Eventyrets rolle i norskundervisninga»?

Arbeid med eventyr i klasserommet

- På hvilken måte arbeider du med eventyr i klasserommet?
- Hvilken verdi mener du det har å vektlegge eventyr i klasserommet?
- Hvilke særmerker mener du eventyr har?

Elevenes møte med eventyret

- Hvilken verdi mener du at eventyr kan ha for elevene?
- Hvordan responderer elever på arbeid med eventyr og hvordan kommer det til uttrykk?
- Hvilke verdier mener du eventyr kan ha som elevene kan få bruk for i sine egne liv?

Eventyrets muligheter

- Hvordan ser du på arbeid med eventyr ut fra et flerkulturelt perspektiv?
- Hvordan kan en lærer utnytte eventyrets potensiale i klasserommet som bidrag til elevers arbeid med eksistensielle spørsmål og følelsesmessige utvikling?
- Hvilke ubrukte muligheter kan du som norsklærer se for å legge mer vekt på arbeid med eventyr i klasserommet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Eventyrets rolle i norskundervisninga”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke eventyrenes rolle i norskundervisninga på barneskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke bruken av eventyr i barneskolen. Prosjektet er en del av min masteroppgave der jeg tar utgangspunkt i problemstillingen «Hva sier teori om eventyr som potensiale for barns eksistensielle søken og følelsesmessige utvikling, og hvilke didaktiske muligheter ligger i å arbeide med dette i klasserommet?» Kort forklart hvordan eventyr kan være med på å utvikle barna til gode og trygge samfunnsborgere i det flerkulturelle samfunnet de skal ut i. For å gjøre dette er jeg interessert i å undersøke hvordan barneskolelærere bruker eventyr, og hvilke tanker de har rundt verdien av å arbeide med eventyr. For å gjøre dette trenger jeg hjelp fra deg som jobber i barneskolen!

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Den som står ansvarlig for prosjektet er meg, Cathrine Valle, som for tiden holder på med min masteroppgave ved Universitetet i Agder. Dette gjør jeg i samarbeid med veileder Fridunn Tørå Karsrud.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Spørsmålet om å delta går ut til lærere i barneskolen da det er denne lærergruppen jeg er interessert i å undersøke. Utvalget er gjort tilfeldig i håp om at det vil bidra til et representativt utvalg, samt gi et datamateriale som i så stor grad som mulig representerer en liten del av virkeligheten ute i skolene. Målet er å intervju to lærergrupper ved to forskjellige skoler på Sørlandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du blir med på et gruppeintervju sammen med andre lærere fra din skole. Intervjuet vil være halvstrukturert. Dette betyr at jeg på forhånd har forberedt noen spørsmål som vil brukes som utgangspunkt i intervjusituasjonen. I tillegg til spørsmålene vil jeg kunne komme til å stille oppfølgingsspørsmål der du kanskje må utdype svarene du gir. For at jeg skal få med meg alt som blir sagt vil jeg under intervjuet ta lydopptak. Etter at disse er transkribert slettes opptakene. Å samle inn personopplysninger er ikke relevant for mitt prosjekt og alle navn vil bli anonymisert!

Planen er at det ikke skal ta mer enn 1-1,5 timer å utføre gruppeintervjuet og målet er å få tak i en gruppe innad på skolen. Gruppene fra de forskjellige skolene jeg intervjuer vil ikke ha noe med hverandre å gjøre. Spørsmålene som skal stilles finnes i den vedlagte intervjuguiden. Jeg vil også be om tilgang til deres fagplaner da det kan gi meg ytterligere informasjon om hvordan dere har lagt opp til arbeid med eventyr.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke muntlig tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er meg, Cathrine Valle, og min veileder Fridunn Tørå Karsrud. Personopplysninger vil ikke være viktig for mitt forskningsprosjekt, men for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang vil navn anonymiseres og lydopptak slettes så snart som mulig. Ingen opplysninger der man kan gjenkjenne deltakere vil publiseres. I publikasjonen vil jeg kun bruke kodenavn for å henvise til og å skille mellom de som har deltatt i intervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. mai 2019. Personopplysninger og eventuelle opptak vil senest innen denne dato slettes og makuleres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved masterprosjektets veileder Fridunn Tørå Karsrud, på epost (fridunn.t.karsrud@uia.no) eller telefon: 38141804. Studenten, Cathrine Valle, kan nås på epost (cathrine.v@hotmail.no) eller telefon: 97581517.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Cathrine Valle
Prosjektansvarlig
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Eventyrets rolle i norskundervisninga», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at intervjuet blir tatt lydopptak av som etter transkribering vil bli slettet
- at opplysninger jeg bidrar med angående eventyrenes rolle i undervisningen kan brukes i den aktuelle masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Eventyrets rolle i norskundervisning

Referansenummer

582359

Registrert

07.11.2018 av Cathrine Valle - cathrv14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Fridunn Tørå Karsrud, fridunn.t.karsrud@uia.no, tlf: 38141804

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Valle, cathrine.v@hotmail.no, tlf: 97581517

Prosjektperiode

15.08.2018 - 30.05.2019

Status

12.12.2018 - Vurdert

Vurdering (2)

12.12.2018 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.12.2018. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.12.2018. Behandlingen kan fortsette.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2019.

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

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

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

26.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2019.

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

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

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17
(tast 1)